

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Roney Marques Pereira de Assis

**AFILIAÇÃO SOCIAL DO ESTUDANTE COTISTA DA UFRGS: UMA ANÁLISE DA
PERMANÊNCIA A PARTIR DAS DINÂMICAS RELACIONAIS**

PORTO ALEGRE

2019

RONEY MARQUES PEREIRA DE ASSIS

**AFILIAÇÃO SOCIAL DO ESTUDANTE COTISTA UFRGS: UMA ANÁLISE DA
PERMANÊNCIA A PARTIR DAS DINÂMICAS RELACIONAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilis Lemos de Almeida

PORTO ALEGRE

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Marques Pereira de Assis, Roney
Afiliação social do estudante cotistas da UFRGS:
uma análise da permanência a partir das dinâmicas
relacionais / Roney Marques Pereira de Assis. -- 2019.
125 f.
Orientadora: Marilis Lemos de Almeida.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Afiliação. 2. Afiliação Social. 3. Ações
Afirmativas. 4. Ensino Superior. I. Lemos de Almeida,
Marilis, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Roney Marques Pereira de Assis

**AFILIAÇÃO SOCIAL DO ESTUDANTE COTISTA UFRGS: UMA ANÁLISE DA
PERMANÊNCIA A PARTIR DAS DINÂMICAS RELACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Porto Alegre, 13 de dezembro de 2019.

Resultado: Aprovado.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Marilis Lemos de Almeida (orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^ª. Dr^º Gregório Durlo Grisa
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (UFSM)

Prof^ª. Dr^ª. Rosana Heringer
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof^ª. Dr^ª Clarissa Eckert Baeta Neves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

À minha mãe Eliane, à minha avó Adilina, ao meu pai Marco Antônio e à minha irmã Mayara. Vocês me deram asas para sonhar e incentivo para lutar e realizar os meus sonhos.

À Maíra, minha companheira de vida, pelo apoio e incentivo durante essa trajetória.

Aos cotistas e às cotistas que, na sua luta cotidiana por permanecer e realizar seus projetos de vida, vão construindo uma universidade colorida e popular.

AGRADECIMENTOS

Apesar de muitas vezes o processo de escrita ser um diálogo do autor com ele mesmo, com as suas ideias, a escrita é fruto de um processo que envolve muitas pessoas, muitos diálogos, cafés e afeto. Por isso, encerro essa etapa com um misto entre alívio, alegria e gratidão com todos que contribuíram trajetória.

Assim, quero agradecer à minha mãe Eliane, minha avó Adilina, meu pai Marco Antônio e à minha irmã Mayara. O incentivo e apoio de vocês foram fundamentais em tudo na minha vida. Mesmo longe, carreguei vocês comigo. Essas linhas não são suficientes para dizer o quanto amo e sou grato a vocês.

À minha companheira Maíra, que pacientemente esteve ao meu lado durante todo esse processo. Seu incentivo foi fundamental, desde o início, ao colocar à ideia de vir para a UFRGS realizar o sonho da pós-graduação como um plano A, nos momentos que as angústias da dissertação tomavam conta você estava comigo para conversar e sugerir um bom café, nos momentos de desânimo com os bilhetinhos de incentivo colados na parede e em tantas outras situações que ficaram mais leves com você do meu lado. Sem você não seria possível. Te amo!

Às minhas sogras Íris e Margareth, ao meu sogro Edmar, que foram fundamentais para essa aventura que foi sair de Minas e vir para o Rio Grande do Sul.

À minha orientadora, professora Marilis Lemos de Almeida, suas contribuições, paciência e afeto foram muito importantes nessa trajetória.

À Bruna Koerich e Alex Vidal, a família que eu e Maíra fizemos em Porto Alegre.

Aos amigos e amigas Ana Julia, Clau, Cristiane, Guillermo, Liciane, Maria Gabriela e Zé que me acolheram tão bem e entre papos e risadas fizeram eu me sentir em casa. Vocês são amigos para a vida toda.

Às professoras Clarissa Eckert Baeta Neves e Rosana Heringer pelas suas contribuições na banca de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, muito obrigado pela convivência e pelo aprendizado.

Agradeço, ainda, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, pelo ensino gratuito e de qualidade. E à CAPES pelo apoio financeiro para a realização do mestrado.

Aos jovens e às jovens cotistas que compartilharam um pouco da sua história e experiência universitária. Os desafios são grandes, mas a luta de vocês para permanecerem constrói, a cada dia, uma universidade colorida e popular.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar como as relações sociais estabelecidas entre os estudantes cotistas da UFRGS influenciaram seu processo de afiliação ao ensino superior. Segundo Alain Coulon, a afiliação é o método através do qual se adquire um novo status social, nesse caso, o de estudante. Esse processo ocorreria em três tempos: estranhamento, aprendizagem e afiliação. A afiliação também ocorre em duas dimensões: intelectual e institucional. A primeira trata do domínio das habilidades necessária para o fazer acadêmico, a segunda o domínio das regras e normas desse contexto. Entendendo que a afiliação envolve não apenas aspectos intelectuais e institucionais, mas também o social, propomos analisar a afiliação a partir das suas dinâmicas relacionais, o que chamamos aqui afiliação social. Para isso foram realizadas 16 entrevistas semiestruturadas com estudantes ingressantes através das ações afirmativas de diversos cursos, investigando desde sua trajetória escolar até seu ingresso no ensino superior. Os resultados nos indicam que as dinâmicas relacionais envolvidas no processo de afiliação, ou seja, a afiliação em sua dimensão social, deve ser considerado como uma face relevante para o fenômeno da permanência. Durante seu processo de integração ao ambiente acadêmico, os contrastes sociais, econômicos e raciais com os demais membros da universidade, principalmente colegas e professores, orientam a constituição de relações, em alguns casos fazendo se sentir um estranho, um peixe fora d'água. A constituição de relações com professores e com outros estudantes, seja em pequenos grupos (como na sala de aula) ou em coletividades maiores (movimentos de militância política ou a atlética), favorecem o engajamento na vida acadêmica e contribuem para com que o estudante cotistas se veja e seja reconhecido como membro efetivo da comunidade acadêmica.

Palavras-Chave: Afiliação; Afiliação Social; Ações Afirmativas; Ensino Superior

ABSTRACT

This study aims to analyse how the social relations established between affirmative action university students of Federal University of Rio Grande do Sul had influence in higher education's process of affiliation. In accords to Alain Coulon, affiliation is the method of acquire a new social status, in this case, the student's status. This process occur in three moments: strangeness, learning and affiliation. The affiliation also occur in two dimensions: intellectual and institutional. The first deals with the domain of necessary skills to the academics work, the second is about the domain of rules in this context. Understanding that affiliation involves not only intellectual and institutional aspects, but also social aspects, we propose to analyze affiliation from its relational dynamics, what we call social affiliation here. Were made 16 semi-structured interviews with students who ingressed in the university by affirmative action in many courses, investigating since they scolar path untill the entry into higher education. The results indicate that the social relation dynamics involved in the affiliation processes, that means, the social dimension of affiliation, must be considered a relevant element to the permanence phenomenon. During the process of integration to the academic ambience, the social, economic and racial contrasts with the other university's members, mainly colleagues and professors, guide the constitution of relationships, in some cases making them feel a stranger, an outsider. The relationship building with professors and others students, whether in small groups (such as the classroom) or larger collectives (political militancy or athletic movements), favors engagement in academic life, contributed to the affirmative action students to see and be recognized as effective members of the academic community.

Key Words: affiliation, social affiliation, affirmatives actions, higher education.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR (MÉDIAS REGIONAIS).....	17
GRÁFICO 2 – EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 1960-2017 – BRASIL -	19
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA UFRGS ENTRE EGRESSOS DE ESCOLA PÚBLICA E NÃO PÚBLICA ENTRE OS ANOS DE 2004-2014	26
GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA UFRGS ENTRE AUTODECLARADOS PPI E NÃO PPI ENTRE OS ANOS DE 2004-2014	27
GRÁFICO 5 – CLASSIFICAÇÃO PARA VAGAS OFERTADAS A CANDIDATOS PRETOS E PARDOS DOS INGRESSANTES POR AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS ENTRE 2008-2014	28
GRÁFICO 6 – TEMPO (EM SEMESTRES) MÉDIO DE DIPLOMAÇÃO ENTRE GRUPOS.....	31
GRÁFICO 7 – TEMPO MÉDIO (EM SEMESTRES) DE DIPLOMAÇÃO POR MODALIDADE DE COTA	31
GRÁFICO 8 – EVASÃO POR GRUPO DE CURSOS SEMELHANTES.....	32
GRÁFICO 9 – EVASÃO POR CATEGORIA DE INGRESSO.....	32

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - DIAGRAMA DE DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS A PARTIR DA LEI 12.711/2012.....	23
FIGURA 2 - FLUXO DE INDICAÇÕES PARA A AMOSTRA.....	35

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS DE 18-24 ANOS, POR COR/RAÇA E RENDA FAMILIAR, NA POPULAÇÃO E NAS IFES – BRASIL E GRANDES REGIÕES – 2012/2016 (%).....	24
TABELA 2 – RELAÇÃO ENTRE INSCRITOS, VAGAS E CLASSIFICADOS NO PROCESSO SELETIVO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, POR FAIXA DE RESERVA DE VAGAS 2013-2014	28
TABELA 3 – INGRESSANTES POR AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFRGS DIPLOMADOS ENTRE 2008 E 2018/2	29

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS	17
2.1 Expansão do ensino superior: do global para o nacional	17
2.2 Ações afirmativas no Brasil: democratizando a expansão	20
2.3 Os impactos das ações afirmativas na UFRGS	25
3 METODOLOGIA.....	33
4 A TRAJETÓRIA ESCOLAR ANTERIOR AO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR	38
4.1 O contexto familiar e escolar.....	38
4.2 A decisão de entrar na universidade: projetos e redes de relações.....	52
5 AFILIAÇÃO SOCIAL: SOCIABILIDADE, ACOLHIMENTO E CONSTITUIÇÃO DE RELAÇÕES NA UNIVERSIDADE.....	71
5.1 Entre a aprovação e o início das aulas: o papel das relações sociais na afiliação institucional	77
5.2 O trote.....	83
5.3 A relação com os colegas	86
5.4 A relação com os professores	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	119

1 INTRODUÇÃO

A expansão no ensino superior é um fenômeno mundial, principalmente a partir da metade do século XX (SCHOFER; MEYER, 2005). No Brasil não foi diferente. Analisando a evolução do número de matrículas, podemos perceber que o nível terciário de ensino brasileiro passou por duas fortes ondas de crescimento (NEVES, 2012): a primeira ocorreu entre o final da década de 1960 e o início dos anos 1970; a segunda, a partir da década de 1990, sendo a década de 2000 a fase onde a expansão de vagas se deu com maior amplitude. O sistema privado teve participação central em ambos os movimentos expansionistas; mesmo o incremento de vagas no sistema público nos anos 2000 teve efeito reduzido na comparação do número de matrículas entre sistema privado e público. Para se ter uma ideia desses movimentos de crescimento, em 1964 o Brasil contabilizava cerca de 142.386 estudantes matriculados no ensino superior e 601 instituições dedicadas a esse nível de ensino, sendo 37 delas universidades (BARREYRO, 2008). Já de acordo com o Censo da Educação Superior 2018 (INEP, 2019), as matrículas alcançavam 8 milhões de estudantes, 2.537 instituições de ensino superior, sendo 199 universidades.

Entretanto, assim como foi verificado em outros países, expansão não significa necessariamente democratização do ensino superior no sentido de reversão de seu caráter elitista (WOLTER, 2013), sendo acessível majoritariamente para as camadas mais privilegiadas tanto econômica quanto socialmente. O elitismo foi a marca do ensino superior brasileiro durante décadas, mesmo diante desses movimentos de expansão das décadas de 1960/70 e meados de 1990, onde o percentual de acesso da população branca e de faixa de renda mais alta manteve sua posição muito superior à população não branca e de baixa renda, não modificando a pirâmide educacional brasileira (NEVES, 2007). Nesse sentido é pertinente a afirmação de Alan Wagner *apud* Prates (2007):

Embora a expansão tenha avançando em vários países como um meio de trazer para dentro da educação terciária aqueles que são sub-representados, diferenças persistem no 'mix' social e econômico dos estudantes. Enquanto tem aumentado a matrícula dos estudantes vindos de grupos de baixo status socioeconômico, o mesmo tem ocorrido com aqueles vindos de grupos bem representados na educação terciária (WAGNER *apud* PRATES, 2007, p.110)

Esse cenário tem um ponto de inflexão nos anos 2000, quando as políticas de expansão foram articuladas com políticas de ampliação do acesso dessa população historicamente alijada desse nível de ensino. Isso foi possível a partir da adoção das Ações Afirmativas.

Após muitos anos estagnada, a expansão da rede federal de ensino é retomada partir da criação de novas instituições em 2003 e ganha um grande impulso com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI entrou

em vigor em 2007 e foi encerrado em 2012, apesar da expansão ter continuado após esse período. O programa destinava recursos financeiros para que as instituições federais investissem em infraestrutura e aumentassem o número de matriculados. Vinculado ao REUNI, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que destinava verbas para que as universidades aplicassem exclusivamente em programas de assistência estudantil, atendendo prioritariamente estudantes de baixa renda.

Na rede privada destaca-se o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) criado em 2004. Nesse programa as instituições privadas concedem bolsas à estudantes egressos de escola pública e de baixa renda em troca de isenções fiscais de tributos federais. Além do PROUNI, na rede privada também vale destacar a reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em 2010, que passou a ter sua contratação flexibilizada com a diminuição das exigências, ampliação do tempo de carência e amortização da dívida e redução da taxa de juros.

Nesse contexto de expansão, coube às ações afirmativas garantir a ampliação do acesso ao ensino superior dos grupos sociais historicamente apartados desse nível de ensino. Ações afirmativas podem ser definidas como

Todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são categorias mais comuns tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico. (FERES JÚNIOR, 2018, p.13)

As primeiras experiências de implantação de ações afirmativas foram nas universidades estaduais do Rio de Janeiro que, a partir da lei estadual 3.524//2000, instituíram a reserva de vagas para egressos de escola pública. No ano seguinte, a lei 3.708/2001 alterou o desenho da política e direcionou 40% de vagas para estudantes “negros e pardos”. Em 2004 a Universidade de Brasília é a primeira federal a implantar a reserva de vagas para estudantes negros, ampliando o debate em torno do tema. Nessa primeira fase das ações afirmativas, sua expansão foi favorecida pelos incentivos concedidos através do REUNI. Em 2012 é sancionada a lei 12.711, que institui a reserva de vagas em todo sistema de ensino federal. Cabe destacar que, apesar de normalmente não ser reconhecida enquanto tal, o PROUNI é uma política de ação afirmativa de maior impacto na rede privada. As vagas nas instituições particulares são destinadas para estudantes egressos do ensino público; com renda menor do que 1,5 salário *per capita* e deficientes, pretos, pardos e indígenas (FERES Jr. *et al*, 2018).

Como resultado dessas políticas, o perfil do estudante também mudou. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), compilados no Anuário da

Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016; 2019) o percentual de estudantes pretos e pardos entre 18 e 24 anos no Brasil era de 18,2% em 2012, enquanto em 2018 alcançou o percentual de 31,4%. A inserção de estudantes com menor renda também aumentou. Em 2012 a matrícula no ensino superior de estudantes entre 18 e 24 anos, provenientes da faixa dos 25% mais pobres era 4,1%, e na faixa entre 25% e 50% mais pobres de 9,9%, enquanto no ano de 2018 representavam, respectivamente, 7,2% e 16,1% (*idem*).

Como dito no início, expansão não é necessariamente sinônimo de democratização. Da mesma forma, com a ampliação do acesso a partir das ações afirmativas é dado um passo adiante, mas também ainda não significa democratização. Já há algumas décadas as pesquisas no campo da sociologia da educação, destacadamente os estudos empreendidos por Pierre Bourdieu, demonstram como a escola é uma instituição de reprodução da desigualdade, onde aqueles com maior acúmulo de capitais (social, cultural e econômico) são mais favorecidos em sua trajetória e menos suscetíveis à imposições circunstâncias determinadas por sua posição na estrutura social (BOURDIEU, 2010).

No contexto brasileiro também encontramos pesquisas sobre a trajetória de estudantes de classes populares, anteriores ao processo de implantação das ações afirmativas, que já indicavam as dificuldades enfrentadas por esses estudantes no ensino superior. Écio Portes (1993), em sua dissertação de mestrado intitulada *Trajetórias e estratégias escolares do universitário de camadas populares*, analisou a trajetória de estudantes pobres até o ingresso na UFMG em duas dimensões: as estratégias familiares e as estratégias dos educandos. Ao tratar da vivência dos seus interlocutores no ensino superior, Portes já elencava as dificuldades de se manter na universidade como as dificuldades financeiras para custeio da vida universitária (moradia, transporte, alimentação, livros e xerox), a necessidade de conciliar trabalho e estudo e sua consequente limitação de tempo para se dedicar às demandas acadêmicas. O último foi apontado por Portes como o mais dramático, já que se soma às dificuldades materiais e escolares acumuladas por toda a trajetória do estudante e tem consequências para o desempenho escolar ou mesmo o abandono do curso. Na sua pesquisa de doutorado, Portes (2001) faz um percurso histórico da presença de estudantes pobres no ensino superior desde os primeiros registros nas escolas jurídicas de Olinda/Recife, São Paulo e UFMG em busca de elementos que o ajudasse a analisar a presença de estudantes pobres na UFMG contemporânea. O autor também identificou os limitadores já elencados para a vivência acadêmica dos estudantes no ensino superior.

Com a expansão de vagas no ensino superior e a implantação das ações afirmativas, conjuntamente com a ciência das condições desfavoráveis enfrentadas por estudantes com o perfil do público alvo das ações afirmativas, que já indicavam os riscos para sua efetividade, o interesse em analisar as trajetórias de estudantes não tradicionais no ensino superior ganhou um grande impulso. Como afirma Heringer e Honorato (2014)

Com este novo cenário, torna-se mais importante ainda olhar para as experiências em curso, buscando avaliá-las e identificar elementos que possam contribuir para seu aperfeiçoamento. Este aperfeiçoamento não parece passar ao largo de ações destinadas à permanência e assistência e de uma plena vivência, integração, percepção, apropriação e afiliação ao ambiente universitário. Tais condições são geradas tanto por um conjunto de medidas de ordem institucional quanto por disposições dos atores envolvidos. (HERINGER, HONORATO, 2014, p. 318)

Das diversas formas de tratar a permanência no ensino superior (HERINGER, HONORATO, 2015), a noção de afiliação, proposta pelo francês Alain Coulon (2008) tem se mostrado um conceito com grande potencial heurístico. Segundo Coulon, afiliação é “um método através do qual alguém adquire status social novo” (COULON, 2008, p.31). A afiliação é um processo que ocorre em três tempos: o tempo de estranhamento, quando o estudante é inserido em um mundo novo e desconhecido, a universidade; o tempo de aprendizagem, que é o tempo de transição, onde ocorre desconstrução de práticas típicas no nível de ensino anterior e assimilação dessas novas práticas, bem como sua acomodação no novo contexto; e, por fim, o tempo afiliação, no qual o estudante demonstra domínio das regras e códigos típicos do ensino superior.

Coulon (2008) divide a afiliação em duas dimensões: a institucional e a intelectual. A afiliação institucional se caracteriza pelo manejo competente das regras e códigos, domínio da temporalidade exigida na mobilização dessas regras. A afiliação intelectual trata do domínio de competências e habilidades exigidas no ofício de estudante e da capacidade de demonstrá-las aos seus avaliadores para que eles reconheçam sua competência. A exibição dessas habilidades vai além das avaliações formais a qual são submetidos, pois trata-se também de avaliações informais de professores e colegas como seriedade, inteligência prática (“saber se virar”), expressão oral e escrita, saber utilizar referências teóricas.

Carneiro e Sampaio (2011) chamam a atenção para o fato de que há outras dinâmicas envolvidas no processo de afiliação além da dimensão institucional e intelectual. São as dinâmicas relacionais no processo afiliação o objeto deste trabalho.

Essas outras dinâmicas são principalmente de natureza relacional, sejam relações com a família ou com outros estudantes, e formam os “arquipélagos de certeza” (MORIN, 2000) que asseguram ao jovem parte da sua inserção institucional e intelectual na universidade. (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011, p.60)

Analisando as proposições de Coulon a partir dessa observação de Carneiro e Sampaio (2011), é interessante observar a ênfase sobre não ser suficiente assimilar regras, códigos e competências para alçar o novo status, sendo necessário demonstrar o domínio dessas competências, Coulon indica como o processo de afiliação é essencialmente relacional, ou seja, o status de estudantes só se efetiva quando o sujeito é reconhecido por aqueles que estão envolvidos nas suas interações. Como ele próprio afirma, “é preciso exibir sua competência, mostrar que se tornou um ‘igual’, que atribui o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos” (COULON, 2008, p.41).

E como se aprende os códigos, as linguagens, as ferramentas necessárias para alçar o grau de estudante? De acordo com Coulon (2008), isso passa necessariamente por uma vivência da cultura universitária, uma assimilação do senso comum através das mínimas interações nesse ambiente.

Assim, as interações com os colegas e professores exercem um papel importante no processo de afiliação. É na sociabilidade com colegas e professores que os novos estudantes assimilam o senso comum do meio no qual estão inseridos. Nesse sentido, ao falar das estratégias de aprendizagem desenvolvidas por meio da prática cotidiana, Ferreira (2014) nos ajuda a visualizar como essa sociabilidade atua no processo de assimilação do senso comum universitário:

[...] desde o seu ingresso nos cursos, os estudantes descobrem os potenciais benefícios educativos oriundos da socialização acadêmica com colegas, grupos, professores e com o funcionamento organizacional da instituição. Assim são transmitidas as práticas de estudo mais correntes, como ler-e-reler várias vezes os textos das disciplinas, memorizar diretamente as resenhas sintéticas dos colegas ou especular com os estudantes de períodos anteriores sobre o perfil de ensino e avaliação dos professores. Nesse caso, a aprendizagem por impregnação, definida pelo domínio mnemônico da linguagem das disciplinas, prevalece sobre a compreensão semântica e a reflexão epistemológica. Igualmente os grupos de “motivação” formados pelos veteranos do curso, eficientes divulgadores de truques e formas para a realização de tarefas e para como negociar com os professores, são importantes contrapesos dos estudantes para ajudá-los a superar os problemas advindos de uma precária ou inexistente orientação pedagógica. (FERREIRA, 2014, p.24)

Ainda segundo Ferreira (2014), a apropriação dessas práticas está também relacionada com a origem social e capital cultural das famílias dos estudantes, pois famílias com maior capital cultural teriam melhores condições de preparar e orientar os seus membros, enquanto famílias com menor capital cultural teriam menos condições para tal.

Dessa forma, no contexto deste trabalho, denominamos essas dinâmicas relacionais como afiliação social, ou seja, um conjunto interações e laços sociais com outros estudantes, professores e funcionários, que contribuem para a assimilação dos códigos, linguagens e práticas necessárias para sua afiliação institucional e intelectual.

Estudantes ingressantes por meio das ações afirmativas carregam danos causados por séculos de exclusão social e de ausência de reconhecimento. Portanto, é necessário, como afirma Reis (2013), refletir a respeito da sua permanência simbólica: “eu só existo se o outro me reconhece. E se o outro me reconhece como legítimo, aumentam minhas chances de fazer parte, de estar junto” (p.182). Dessa forma, a afiliação social implica, necessariamente, o reconhecimento do outro.

Diante do exposto até aqui, esta dissertação buscou responder a seguinte questão: As relações sociais estabelecidas pelos estudantes cotistas com os seus colegas e professores influenciaram seus processos de afiliação (institucional e intelectual)? E, de forma complementar: Como se deu a construção das relações sociais dos cotistas com colegas e professores? De que forma as relações sociais e familiares influenciaram na trajetória escolar até a entrada no ensino superior?

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as influências das relações sociais no processo de afiliação dos estudantes cotistas da UFRGS. Enquanto objetivos específicos buscaram-se analisar a relação da família com a trajetória escolar dos estudantes cotistas; identificar e analisar as relações estabelecidas com colegas e professores durante sua trajetória escolar até sua decisão de ingresso no ensino superior e também posteriormente ao seu ingresso

A respeito do desenho metodológico, essa pesquisa utilizou abordagem qualitativa para coleta e análise dos dados. Foram realizadas 16 entrevistas semiestruturadas, do tipo centradas no problema (FLICK, 2009), durante os meses de junho e setembro de 2016, com estudantes ingressantes na UFRGS por meio da política de ações afirmativas em suas diferentes categorias. A seleção da amostra foi por conveniência, com um entrevistado indicando outro. Para a análise das entrevistas foi utilizada o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1995; FLICK, 2009), com suporte do software de análise qualitativa NVivo. O percurso metodológico é apresentado de forma mais detalhada no capítulo três.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: no capítulo 2, seguinte a essa introdução, discute-se as dinâmicas de expansão do sistema de ensino superior no Brasil e a implantação das ações afirmativas; a metodologia é apresentado no terceiro capítulo; no quarto é apresentado a análise a respeito da trajetória escolar anterior ao ingresso no ensino superior, no quinto é apresentado as questões relacionadas ao ingresso no ensino superior e a constituição de relações, por fim, a conclusão.

2 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS

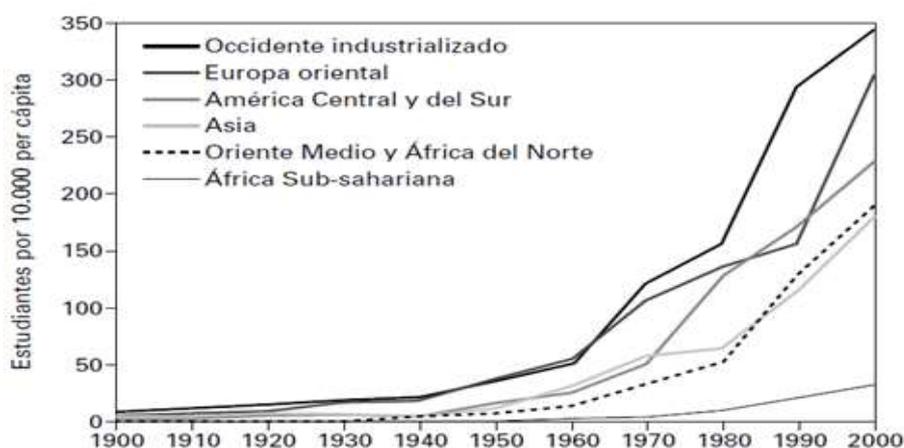
Grandes transformações vêm ocorrendo no sistema de ensino superior brasileiro nos últimos anos, mais especificamente na última década. Essas transformações estão relacionadas ao forte crescimento do sistema e às políticas de ampliação de acesso de grupos sociais historicamente alijados desse nível de ensino por meio das ações afirmativas. Com o objetivo de compreender os alcances e impactos das ações afirmativas no ensino superior, o presente capítulo apresenta os principais aspectos relacionados a expansão do ensino superior nacional, passando pelas políticas afirmativas. Em seguida, apresenta os dados referentes ao programa de ações afirmativas implementado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2.1 Expansão do ensino superior: do global para o nacional

A expansão do sistema de ensino superior brasileiro não é um fenômeno isolado, um fenômeno que diz respeito apenas ao contexto nacional. Diante da configuração atual das relações internacionais “o local e o global determinam-se reciprocamente” (IANNI, 1996, p. 195), sendo isso claramente perceptível ao analisarmos os sistemas superiores de ensino ao redor do mundo.

Meyer e Schofer (2006) apresentam resultados relevantes ao analisar a expansão de matrículas no ensino superior durante o século XX em nível mundial. Em 1900, apenas meio milhão de estudantes estavam matriculados nesse nível de ensino e representavam cerca de 1% da população na faixa etária correspondente ao nível terciário de educação. No ano 2000 esse número alcançava impressionantes cem milhões de matrículas, equivalentes a 25% daqueles com idade correspondente. Como podemos ver no gráfico abaixo elaborado pelos autores, esse crescimento se intensificou principalmente a partir da metade do século passado.

Gráfico 1 – Matrículas no ensino superior (médias regionais)



Fonte: MEYER e SCHOFER (2006)

A expansão dos sistemas de ensino superior ocorreu em todas as regiões do mundo com percentuais similares, contrariando a tese de que essa taxa de crescimento se daria apenas em países desenvolvidos. Em contrapartida, destacam os autores, essa expansão foi mais rápida em países mais ricos com maior potencial de demanda e potencial de oferta, além de terem como base um sistema educativo já massificado.

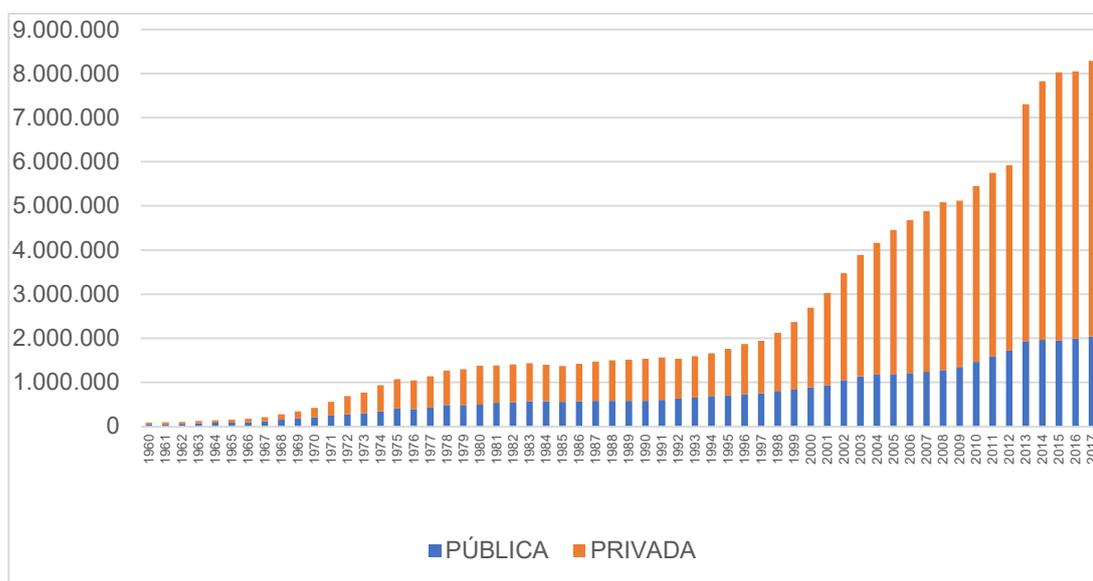
Em síntese, Meyer e Schofer (2006) elencam quatro importantes transformações ocorridas durante o século XX que influenciaram na densidade e tamanho da expansão do nível terciário: democratização política e difusão dos direitos humanos, sendo a educação um direito universal; cientifização e tecnização da sociedade, bases da “sociedade do conhecimento”; Maior planejamento e organização do Estado diante das políticas sociais; novos atores na arena internacional pró-educação como ONU, UNICEF, Banco Mundial, etc. Na América Latina, o processo de massificação é acentuado a partir das décadas de 1960 e 1970, quando há o esgotamento do modelo elitista, direcionado para formação de quadros estatais. Um conjunto de fatores contribuiu para esse processo, entre eles a crescente urbanização, o aumento da demanda da classe média por formação e a expansão do mercado de trabalho no setor de serviços (SCHWARTZMAN, 1990; SAMPAIO e KLEIN, 1994).

- a) A identificação da expansão do ensino superior como tendência mundial durante o século XX não significa que os processos ocorreram de forma homogênea e sincronizada, porém nos permite destacar alguns elementos comuns na América Latina (DURHAM, 1998; SCHWARTZMAN, 1990): expansão via sistema privado;
- b) diversificação, interiorização e segmentação do sistema com maior participação de instituições não-universitárias (faculdades e centros universitários);
- c) diversificação de carreiras e credencialismo (valorização dos diplomas enquanto forma de ascensão social) e
- d) disparidades em relação ao nível de qualidade entre instituições;

Observando o sistema brasileiro podemos identificar claramente essas características de acordo com pesquisas que têm esse nível de ensino como objeto de estudo. Em relação à evolução do número de matrículas podemos perceber que o nível terciário de ensino brasileiro passou por duas fortes ondas de crescimento, como indica o gráfico abaixo. A primeira ocorreu na década de 1960, a segunda a partir da década de 1990, sendo a década de 2000 a fase mais significativa dessa segunda onda de expansão (MORCHE, 2013; NEVES, 2012). Em ambos os movimentos expansionistas o sistema privado foi protagonista; mesmo o incremento de vagas

no sistema público nos anos 2000 teve efeito quase nulo na comparação do número de matrículas entre sistema privado e público.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas no ensino superior por categoria administrativa – 1960-2017 – BRASIL -



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Sampaio (1991); INEP (2012a, 2012b, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019)

Analisando especificamente a segunda onda de expansão, um dos marcos do seu início foi o Decreto nº 2.306/97 (BRASIL, 1997), que estabeleceu a diversificação das instituições de ensino superior dentro da seguinte categorização: centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Assim, essas novas categorias poderiam manter suas atividades de ensino sem, necessariamente, terem que desenvolver atividades de pesquisa e extensão, as quais ficam, quase em sua totalidade, restritas às universidades (SAMPAIO, 2011).

Também ocorreu uma multiplicação de novos cursos, decorrente da fragmentação das carreiras profissionais, que é a criação de cursos pelo desmembramento de habilitações ou disciplinas específicas. Foi essa uma das estratégias que o setor privado lançou mão, principalmente em mercados saturados como da região Sul e Sudeste, e atingiu sobretudo as áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Comunicação e Administração. Dos cursos criados podemos citar como exemplo os cursos de Marketing, Logística e Gestão de Vendas, que até certo momento eram disciplinas da área de administração e foram elevados ao patamar de cursos de graduação. A fragmentação das carreiras foi um movimento direcionado para o mercado e teve como objetivo atender à diversidade da clientela (SAMPAIO, 2011).

Essa expansão, observada principalmente a partir da década de 90, não foi sinônimo de democratização, persistindo ainda grande desigualdade de acesso entre as diferentes parcelas da sociedade (NEVES, 2012). Como será apresentado na próxima seção, esse quadro passou por modificações com a ampliação das oportunidades de acesso de não brancos (pretos e pardos) e de estudantes de baixa renda egressos de escola pública, quando da adoção de ações afirmativas nas instituições federais, inicialmente a partir de iniciativas isoladas de algumas instituições, depois por todo o sistema federal de ensino público com a promulgação da lei 12.711/2012.

2.2 Ações afirmativas no Brasil: democratizando a expansão

Nesse contexto de expansão com manutenção da desigualdade de acesso, as ações afirmativas no ensino superior buscam corrigir essa distorção e ampliar o ingresso de parcelas da população historicamente alijadas desse nível de ensino. Como afirma Oliven (2007), as ações afirmativas

refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança (OLIVEN, 2007, p. 151).

Ainda, ações afirmativas são entendidas como medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, “objetivam acelerar o processo com o alcance de igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis” (PIOVESAN, 2005, p.49).

Segundo Paiva (2013), entre os diversos fatores que favoreceram o avanço do debate sobre ações afirmativas no Brasil, três se destacam. O primeiro é o processo de redemocratização do Estado, iniciado na década de 1980. Esse processo favoreceu o surgimento de diversos movimentos sociais e incentivou que os movimentos negros desenvolvessem novas estratégias de ação, tanto institucional quanto de mobilização popular. Em segundo lugar, o seminário ocorrido em Brasília em torno das questões raciais e que resultou, ainda durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, na criação de uma secretaria de direitos humanos. Concomitante, o maior número de estatísticas oficiais também ajudou para que o tema ganhasse mais espaço no debate público. Por fim, Paiva (2003) destaca o papel dos cursos pré-vestibulares populares como forma de suprir uma demanda de jovens da periferia desenvolverem condições para competir minimamente nos concursos vestibulares.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Racismo e Discriminação, ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001, foi um marco importante no debate. No contexto da preparação para a Conferência, os movimentos negros estabeleceram consenso em torno da pauta e a partir

daí, concentraram seus esforços, juntamente com outras políticas de combate à discriminação (PAIVA, 2003).

No sistema público, as iniciativas partiram inicialmente de instituições estaduais no início dos anos 2000, destacando-se as universidades estaduais do Rio de Janeiro através da lei estadual 3524/2000, seguida da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e outras nos anos seguintes. Em nível federal, a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal de Alagoas, ambas em 2004, foram as primeiras a adotar políticas nesse sentido, utilizando da prerrogativa da autonomia universitária. Depois dessas primeiras iniciativas, a adoção de ações afirmativas foi sendo realizada principalmente pelas universidades estaduais, sendo as instituições federais incentivadas a partir do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (FERES JUNIOR e DAFLON, 2014).

O REUNI teve papel importante na expansão do acesso para estudantes negros e de classes mais baixas, graças, principalmente, à sua vinculação dos recursos a instituições que adotassem ações afirmativas em seu processo seletivo. Além disso, a interiorização dos *campi* facilitou o acesso de estudantes do interior que não tinham condições de se estabelecer fora de sua cidade de origem. Também teve um papel importante a ampliação dos cursos noturnos, sendo esse o turno mais acessado por estudantes que conciliam estudo com a necessidade de trabalho.

No sistema de ensino superior privado a primeira iniciativa nesse sentido foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído em 2005. Trata-se de um programa do governo federal que tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo em instituições de ensino privado para jovens de baixa renda. Em contrapartida, o governo concede isenção de alguns tributos às instituições de ensino que aderem ao Programa, as quais podem ser com ou sem fins lucrativos. Entre os critérios para a concessão da bolsa destaca-se o estudante ter renda familiar de até um salário-mínimo e meio, ter cursado o ensino médio em escola pública ou particular com bolsa. O processo seletivo utiliza a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo composto por duas etapas. A primeira é a inscrição pela internet no sistema do Ministério da Educação (MEC); com base na nota obtida o estudante pode ser selecionado para segunda etapa, que fica a cargo da instituição escolhida pelo candidato. Até 2014 haviam sido ofertadas mais de 2.200.000 bolsas, sendo 45,8% delas ocupadas por autodeclarados brancos, 38,2% autodeclarados pardos e 12,6% autodeclarados pretos (FERES JUNIOR; DAFLON, 2014; SISPROUNI, 2015).

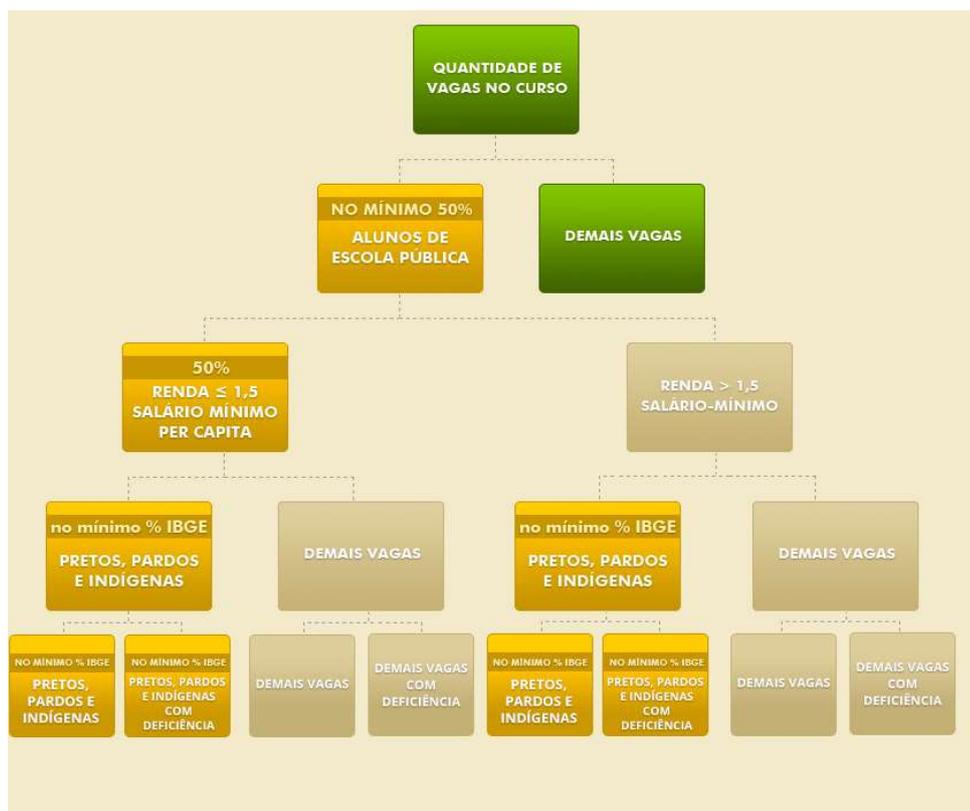
Por fim, temos a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012) conhecida como Lei de Cotas, que instituiu as cotas nas instituições federais de ensino. A lei define que até 2016 pelo menos 50% das vagas das instituições federais de educação superior sejam reservadas para estudantes egressos de escola pública. Dentro deste percentual, também são levados em conta a renda familiar e a autoclassificação racial, definindo um percentual de cotas para pretos, pardos e indígenas de acordo com a sua presença em cada unidade da federação, seguindo os dados do IBGE. Da apresentação da proposta até sua votação pelo Congresso se passaram cerca de dez anos, cabendo aqui destacar o papel de movimentos sociais, principalmente o movimento negro, na luta empreendida em torno dessa pauta (PAIVA, 2013).

Os parâmetros para a reserva de vagas estabelecida pela lei 12.711/2012 consistiam em:

- 1) Reserva de 50% de todas as vagas para egressos do ensino médio cursados em escola pública;
- 2) Dessas, 50% de vagas reservadas, metade deveria ser direcionada para estudantes com renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*;
- 3) Finalmente, desse último recorte, devem ser reservadas a quantidade de vagas seguindo a proporção da população autodeclarada de pretos, pardos e indígenas de cada estado. A referência para essa reserva deve seguir os valores identificados pelo Censo Demográfico divulgado pelo IBGE.
- 4) A lei também instituiu um prazo até o ano de 2016 para que percentual de vagas reservadas para cotas atingissem o percentual obrigatório mínimo de 50% em todas as instituições federais de ensino superior.

Segue abaixo um diagrama para melhor visualização dos critérios estabelecidos pela nova instituição:

Figura 1 – Diagrama de distribuição de vagas a partir da Lei 12.711/2012 e 13.409/2016¹.



Fonte: BRASIL, 2012.

A despeito do fato da Lei de Cotas alcançar em 2019 o seu sétimo ano de implementação e estar previsto nesta mesma lei uma avaliação dos seus resultados após dez anos, Senkevics e Mello (2019) chamam a atenção para o fato não termos mecanismos de avaliação e acompanhamento dessa política. Segundo ele, isso ocorre por diversas questões, como políticas, técnicas e metodológicas.

Com isso em vista, Senkevics e Mello (2019) empreenderam esforços louváveis para a construção de indicadores que ajudem a comunidade acadêmica e gestores a avaliarem o impacto das ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Nesse sentido, a partir do cruzamento de duas pesquisas realizadas pelo INEP, o Censo da Educação Superior e o ENEM, os autores analisaram o perfil socioeconômico e racial dos ingressantes das Ifes entre 2012 e 2016.

¹ Em 2016 a Lei de Cotas passou por uma alteração a partir da aprovação da lei 13.409/2016, que incluiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Dessa forma, a Lei de Cotas passou a contar com oito categorias, a saber: alunos de escola pública; alunos de escola pública autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; alunos de escola pública com deficiência; alunos de escola pública com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; (alunos de escola pública de baixa renda; alunos de escola pública de baixa renda autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; alunos de escola pública com deficiência e de baixa renda; alunos de escola pública de baixa renda, com deficiência e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (MACHADO; BESSA; FERES JÚNIOR, 2019).

Dos resultados discutidos pelos autores, destacamos a participação de jovens no ensino superior por cor e renda em comparação com as Ifes e a população.

Ao comparar os indicadores de cor e renda da população entre 18 e 24 anos para cada região do país em comparação com a população de discentes da mesma faixa etária, classificados em três grupos – brancos e amarelos com renda menor de 1,5 salário mínimo; pretos, pardos e indígenas com renda menor ou igual à 1,5 salário mínimo e jovens independente de cor, com renda maior que 1,5 salário mínimo – os autores identificaram que, em 2012, os estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI) de baixa renda eram sub-representados nas Ifes. Enquanto representavam 50% da população jovem brasileira, eram cerca de 34% nas Ifes. Já em 2016, após a Lei de Cotas alcançar o objetivo de reservar 50% para PPI nas Ifes, esse grupo obteve um incremento de 8,8% na sua participação na rede federal de ensino superior. “Comparativamente, enquanto a proporção desse grupo demográfico cresceu 8% na população total, o crescimento na população de ingressantes das Ifes foi de 26%” (SENKEVICS E MELLO, 2019). Esses resultados podem ser visualizados na tabela abaixo.

Tabela 1 – Participação dos jovens de 18-24 anos, por cor/raça e renda familiar, na população e nas IFES – Brasil e grandes regiões – 2012/2016 (%)

	BRANCOS E AMARELOS COM RENDA =1,5 SM				PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS COM RENDA =1,5 SM				INDEPENDENTE DE COR/RAÇA, COM RENDA >1,5 SM			
	2012		2016		2012		2016		2012		2016	
	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES
Norte	16,6	22,3	16,7	15,9	72,8	61,5	75,3	70,4	10,6	16,2	8,0	13,7
Nordeste	20,8	30,2	22,1	23,4	72,1	48,9	72,8	60,2	7,1	20,9	5,1	16,4
Sudeste	37,4	38,7	35,4	33,0	40,5	25,8	46,3	34,7	22,1	35,5	18,3	32,3
Sul	54,4	56,2	55,5	50,7	17,8	10,0	21,5	16,8	27,8	33,8	23,0	32,5
Centro-Oeste	24,2	32,8	26,2	26,6	51,6	34,6	56,0	41,4	24,2	32,6	17,8	32,0
Brasil	32,1	37,0	31,7	30,9	50,2	33,9	54,3	42,7	17,7	29,1	14,0	26,4

Fonte: Senkevics e Mello (2019)

Estes dados permitem perceber um aumento absoluto de PPI no Nordeste, com incremento 11,3% e maior aumento relativo no sul de 68%, pese o fato dessa região ter uma menor proporção de PPI de baixa renda em relação ao resto do país.

Por fim, cabe destacar que os resultados contribuem para derrubar uma visão bastante comum dos críticos da reserva de vagas por critério raciais e que argumentam que o problema da desigualdade de acesso no ensino superior é socioeconômico e que esse critério já seria o suficiente. Conforme é possível perceber nos dados acima, a representatividade de jovens brancos pobres no ensino superior em 2012 já era maior, pois enquanto representavam 32,1% da população em geral, nas Ifes chegavam a 37%.

2.3 Os impactos das ações afirmativas na UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) aprovou a reserva de vagas no Conselho Universitário (CONSUN) em 2007 (Decisão 134/2007), antes da lei federal, entrando em vigor em 2008. A aprovação da reserva de vagas no processo seletivo da UFRGS foi fruto de um forte processo de mobilização social, protagonizado principalmente pelo movimento negro, em busca de políticas compensatórias no ensino superior (OLIVEN, 2007).

De acordo com a Decisão 134/2007(UFRGS, 2007), foi estabelecida a reserva de 30% das vagas do vestibular para egressos do sistema público de ensino fundamental e médio, dentre essas, 50% deve ser garantida para autodeclarados pretos ou pardos. Também foi aprovada a criação anual de 10 vagas adicionais para estudantes indígenas, em cursos definidos como prioritários por representantes das comunidades indígenas. Além disso, o CONSUN estabeleceu a vigência da reserva de vagas por cinco anos, a qual seria avaliada após desse período. Os inscritos no concurso vestibular podiam optar em concorrer às vagas universais ao mesmo tempo em que concorriam às vagas reservadas para as cotas, opção a ser assinalada no ato da inscrição. Ainda de acordo com essa decisão, foram estabelecidas as seguintes modalidades de ingresso: egressos de escola pública (*Ep*), egressos de escola pública autodeclarado negro (*Epn*) e indígena. A Decisão 134/2007 vigorou entre os anos de 2008 a 2012.

Em 2012, baseando-se nos relatórios da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ação Afirmativa e da Comissão de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas, o CONSUN aprovou a continuidade da política de reserva de vagas até o ano de 2022 e criou a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF). No mesmo ano foi aprovada a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), fazendo com que as medidas até então instituídas se adequassem à nova legislação (UFRGS, 2014).

As mudanças estabelecidas pela lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012) foram ao encontro dos critérios estabelecidos pela Decisão 268/2012, não havendo problemas para adequação da UFRGS em relação à legislação federal. A mudança mais significativa foi relativa aos critérios para concorrência que a universidade. Antes da legislação federal, o ordenamento que vigorava estabelecia ser necessário ter cursado pelo menos metade do ensino fundamental em escola pública, enquanto a nova legislação definiu a necessidade apenas de ter cursado o ensino médio em escola pública. Cabe destacar também que a UFRGS manteve o percentual de 50% de reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, ultrapassando, assim, a proporção demográfica dessas populações no estado (UFRGS, 2014). Outra mudança estabelecida a partir da nova

legislação foi a mudança das modalidades de ingresso que antes eram Ep (egresso de escola pública) e Epn (egresso de escola pública autodeclarado negro) e indígenas e passaram a ser:

L1 (anteriormente chamada Ra): Egressos de escola pública, com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*;

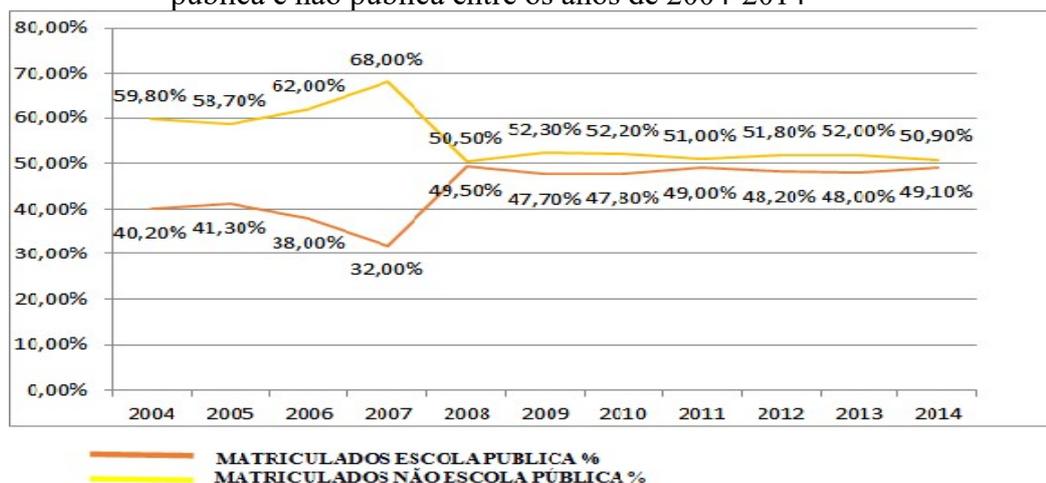
L2 (anteriormente chamada Rb): egressos de escola pública, autodeclarados preto, pardo ou indígena e com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*;

L3 (anteriormente chamada Rc): egressos de escola pública, renda familiar maior que um salário-mínimo e meio *per capita*;

L4 (anteriormente chamada Rd): egressos de escola pública, autodeclarados preto, pardo ou indígena e com renda familiar maior que um salário-mínimo e meio *per capita*.

No primeiro relatório da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ação Afirmativa (UFRGS, 2012) sobre a reserva de vagas, já foi possível identificar uma mudança no perfil dos ingressantes de escola pública, passando de 31,53% do total em 2007 (último ingresso sem cotas) para 49,87% já em 2008, quando entrou em vigor. Em relação aos estudantes autodeclarados negros egressos de escola pública, esse índice foi proporcionalmente mais significativo, evoluindo dos 3,27% em 2007 para 11,03% em 2008. No segundo relatório (UFRGS, 2014) foi constatada a tendência de ampliação do acesso de estudantes egressos de escola pública e de autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Os gráficos abaixo ilustram o impacto das ações afirmativas nesta universidade.

Gráfico 3 – Distribuição percentual de matrículas na UFRGS entre egressos de escola pública e não pública entre os anos de 2004-2014



Fonte: Elaboração do autor a partir de TRESOLDI et al (2015)

No gráfico 1 temos os percentuais de matrícula de egressos de escola pública entre os anos 2004 a 2014 (não discriminados aqui entre cotistas e não cotistas). Como podemos perceber, a implementação da reserva de vagas teve um forte impacto no que diz respeito ao

acesso de estudantes egressos de escola pública, saltando de 32% para 49,5% e estabelecendo um equilíbrio, desde então, em relação aos estudantes não egressos de escola pública.

Gráfico 4 – Distribuição percentual de matrículas na UFRGS entre autodeclarados PPI e não PPI entre os anos de 2004-2014



Fonte: Elaboração do autor a partir de TRESOLDI *et al* (2015).

O gráfico 2 apresenta a evolução de matrículas entre estudantes autodeclarados PPI e não PPI. Como fica demonstrado no gráfico, a reserva de vagas tem resultado em um efeito positivo no que tange ao ingresso de estudantes PPI, uma vez que em 2007 ingressaram 6,8% estudantes PPI e em 2008 esse percentual praticamente dobra, alcançando 13,5. A partir de 2008 a tendência de ampliação de acesso dessa faixa da população se mantém, chegando em 2014 com um percentual de 17,5%, ficando evidenciado o impacto positivo das cotas na diversificação do corpo discente dessa universidade.

Analisando os dados dos ingressantes após as mudanças estabelecidas pela lei 12.711/2012 (Tabela 2), podemos perceber que houve classificação de candidatos para o total vagas destinadas para egressos de escola pública, havendo também uma alta migração entre as faixas de acesso².

² Essa migração ocorre devido a possibilidade dos candidatos se inscreverem tanto para as cotas como para ampla concorrência. Caso seja aprovado com nota suficiente para ingresso em ampla concorrência, automaticamente ocupa estava vaga e a vaga destinada para cotas é ocupada por outro candidato cotista. Além disso, caso determinada categoria de cotas não seja totalmente ocupada, as vagas remanescentes são direcionadas para outra categoria de vagas destinadas para ações afirmativas.

Tabela 2 – Relação entre inscritos, vagas e classificados no processo seletivo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por faixa de reserva de vagas 2013-2014

Categoria	2013				2014			
	Inscritos	Vagas	Classificação		Inscritos	Vagas	Classificação	
			Absoluto	%			Absoluto	%
Universal	25309	3476	3754	108,0%	23851	3771	3801	100,8%
L1 (Ra)	4008	444	526	118,5%	6588	446	522	117,0%
L2 (Rb)	1017	444	296	66,7%	1708	446	335	75,1%
L3 (Rc)	13825	395	495	125,3%	8291	399	476	119,3%
L4 (Rd)	2191	395	353	89,4%	1606	399	323	81,0%

Fonte: UFRGS, 2014

Nota: L1: egressos de escola pública, com renda familiar igual ou inferior 1,5 salário-mínimo per capita;

L2: egressos de escola pública, PPI e com renda familiar igual ou inferior 1,5 salário-mínimo per capita;

L3: egressos de escola pública, renda familiar maior que 1,5 salário-mínimo per capita;

L4: egressos de escola pública, PPI e renda familiar maior que 1,5 salário-mínimo per capita.

Um dado que cabe destacar é o número de inscritos de renda alta (Rc + Rd) no vestibular de 2013 que totalizou 16.020 inscritos, enquanto os de renda baixa (Ra+Rb) alcançou 5.025. Em 2014 os concorrentes de alta renda diminuíram e os de baixa renda aumentaram, respectivamente 9.897 e 8.296 inscritos.

Em relação à classificação de estudantes autodeclarados pretos e pardos, é possível perceber no gráfico 6 uma reversão da baixa classificação para as vagas destinadas às ações afirmativas. Segundo o relatório, essa reversão foi verificada inclusive em curso de alta concorrência como medicina, no qual até 2011 apenas três das 84 vagas oferecidas haviam sido preenchidas.

Gráfico 5 – Classificação para vagas ofertadas a candidatos pretos e pardos dos ingressantes por ações afirmativas na UFRGS entre 2008-2014



Fonte: UFRGS, 2014

Em relação aos diplomados, o relatório de 2018 traz as informações sintetizadas na tabela abaixo. Cabe destacar que, como dito anteriormente, as modalidades com recorte de renda foram implementadas a partir de 2012, por isso um número ainda relativamente pequeno de diplomados. O mesmo se refere aos ingressantes pelo SISU, adotado parcialmente pela UFRGS a partir de 2015. O volume de diplomados nesse período chama a atenção sobre a retenção dos estudantes cotistas da UFRGS, ou seja, quando os estudantes extrapolam o tempo previsto para a conclusão do curso, dados discutidos logo adiante.

Tabela 3 – Ingressantes por ações afirmativas da UFRGS diplomados entre 2008 e 2018/2

MODALIDADE DE INGRESSANTES POR AÇÕES AFIRMATIVAS	INGRESSANTES	DIPLOMADOS
Escola Pública - Vestibular	9343	2959
Escola Pública –SISU	737	2
Total alunos ingressantes por A. A. Escola Pública	10080	2961
Escola Pública com renda inferior ou igual a 1,5 salário - Vestibular	2759	107
Escola Pública com renda inferior ou igual a 1,5 salário –SISU	480	0
Total alunos ingressantes por A.A Escola Pública Renda Inferior	3239	107
Escola Pública autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas - Vestibular	3272	511
Escola Pública autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas - SISU	577	2
Total alunos ingressantes por A.A Autodeclarados PPI	3849	513
Escola Pública autodeclarados PPI, renda inferior ou igual a 1,5 salário - Vestibular	1582	38
Escola Pública autodeclarados PPI, renda inferior ou igual a 1,5 salário - SISU	514	0
Total alunos ingressantes por A.A Autodeclarados PPI Renda Inferior	2096	38

Fonte: UFRGS, 2018

Para a análise dos indicadores de retenção e evasão, no relatório de 2018 a CAF manteve a metodologia desenvolvida no relatório referente ao biênio 2013-2014. Para as análises de evasão e retenção os cursos foram classificados em quatro grupos, organizados a partir de três dimensões: a concorrência no vestibular; a razão de egressos, ou seja, a razão entre número de estudantes ingressantes e o número de estudantes diplomados e, por fim, o índice de

integralização. O índice de integralização foi calculado considerando o tempo médio de permanência no curso e o tempo para integralização estabelecido nas grades curriculares de cada curso. A partir de um modelo estatístico que levava em consideração essas três dimensões citadas obtiveram-se os seguintes grupos de cursos:

GRUPO A: cursos assemelhados especialmente por terem alta densidade de concorrência no vestibular e alta razão de egressos;

GRUPO B: cursos assemelhados por terem densidade de concorrência no vestibular alta, razão de egressos média-alta e índice de integralização médio-alto;

GRUPO C: cursos assemelhados especialmente por terem densidade de concorrência no vestibular média-baixa e índice de integralização alto;

GRUPO D: cursos assemelhados especialmente por terem densidade de concorrência no vestibular média-alta e índice de integralização médio-alto.

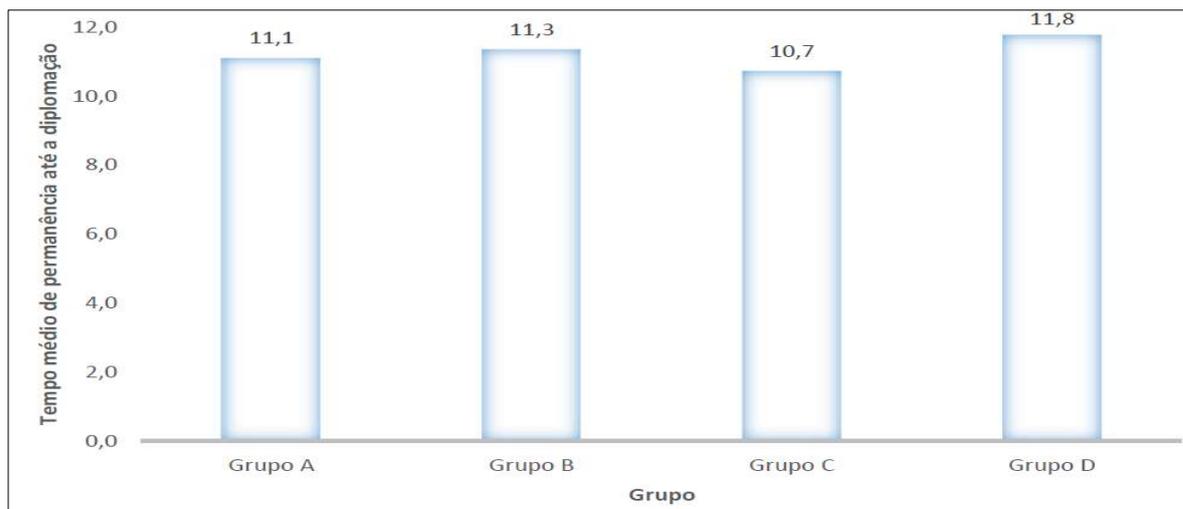
O quadro abaixo apresenta a distribuição dos cursos da UFRGS por grupo:

Quadro 1 – Cursos por grupos de características semelhantes

GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D
Biomedicina; Direito; Comunicação Social; Design; Eng ^a Ambiental; Fisioterapia; Medicina; Nutrição; Psicologia; Relações Internacionais.	Administração; Arquitetura; Ciência da Computação; Ciências Biológicas; Dança; Enfermagem; Eng ^a de Controle e Automação; História da Arte; Medicina Veterinária; Odontologia.	Artes Visuais; Ciências Sociais; Eng ^a de Minas; Eng ^a Metalúrgica; Estatística; Física; Fonoaudiologia; Geografia; Geologia; Letras; Matemática; Museologia; Música; Pedagogia; Políticas Públicas; Química; Saúde Coletiva; Teatro; Biblioteconomia;	Agronomia; Arquivologia; Biotecnologia; Ciências Atuariais; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Educação Física; Eng ^a Civil; Eng ^a de Alimentos; Eng ^a Cartográfica; Eng ^a de Computação; Eng ^a de Materiais; Eng ^a de Produção; Eng ^a Elétrica; Eng ^a Mecânica; Eng ^a Química; Farmácia; Filosofia; História.

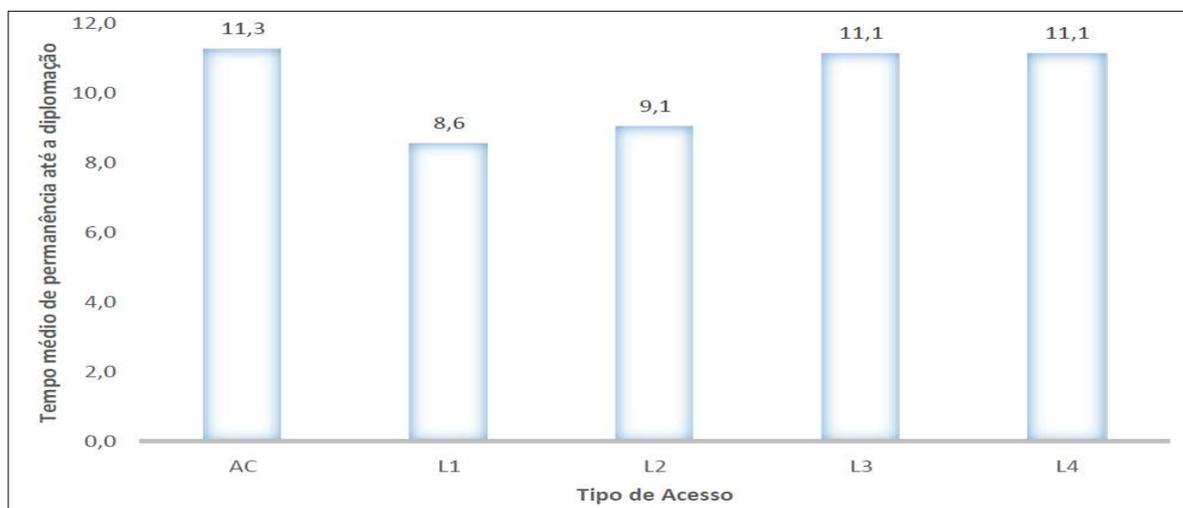
Fonte: UFRGS, 2014

A partir dessa divisão e comparando o tempo médio que o estudante ingressante por ações afirmativas necessita para concluir o curso, percebe-se que no grupo C o tempo médio para diplomação é menor e no grupo D, maior. Contudo não há variação significativa entre os grupos.

Gráfico 6 – Tempo (em semestres) médio de diplomação entre grupos

Fonte: UFRGS, 2018

Comparando o tempo médio para diplomação por categoria de ingresso, observa-se que as categorias L3 e L4 (Escola Pública e PPI com renda superior à 1,5 SM) se aproximam da média dos ingressantes por ampla concorrência, enquanto as categorias de renda baixa L1 e L2 (Escola Pública e PPI renda abaixo de 1,5 SM) apresentam tempo de diplomação menor.

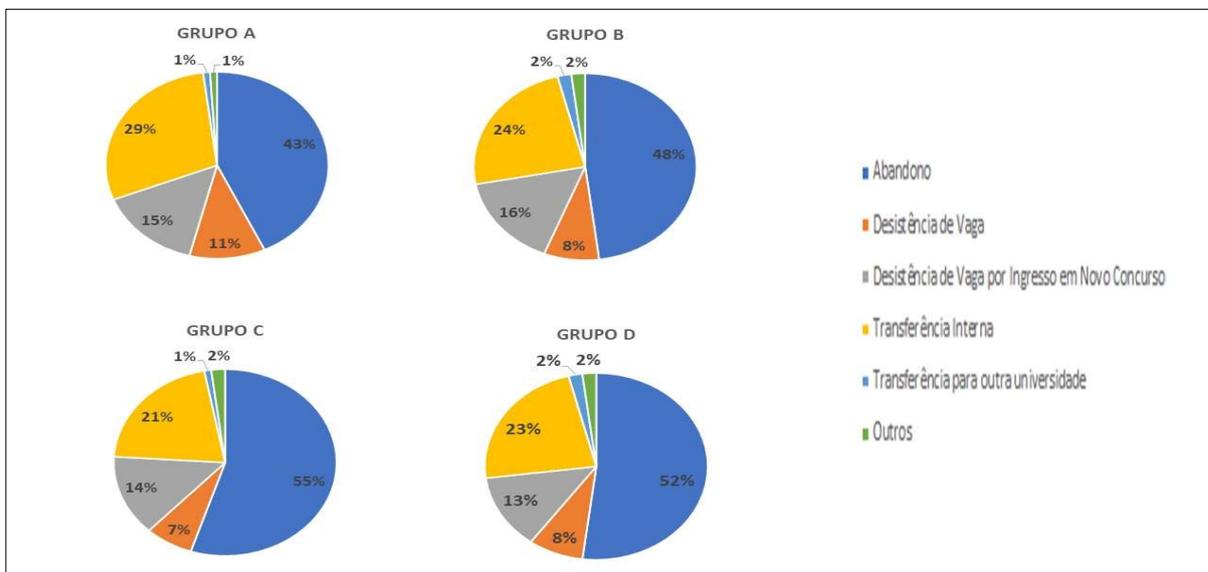
Gráfico 7 – Tempo médio (em semestres) de diplomação por modalidade de cota

Fonte: UFRGS, 2018

Em relação aos indicadores de evasão por grupo de cursos, observa-se pouca variação entre eles. A evasão relacionada às categorias “desistência da vaga por ingresso em novo concurso” e “transferência interna” são tratados como evasão endógena. Essa evasão chama a atenção por representar um percentual significativo em todos os grupos e indica um período em que o estudante readéqua suas escolhas iniciais já dentro da universidade. Outra informação que podemos extrair dos gráficos diz respeito ao maior percentual de abandono nos cursos do

grupo C (concorrência média-baixa e integralização alta) e D (concorrência no vestibular média-alta e índice de integralização médio-alto).

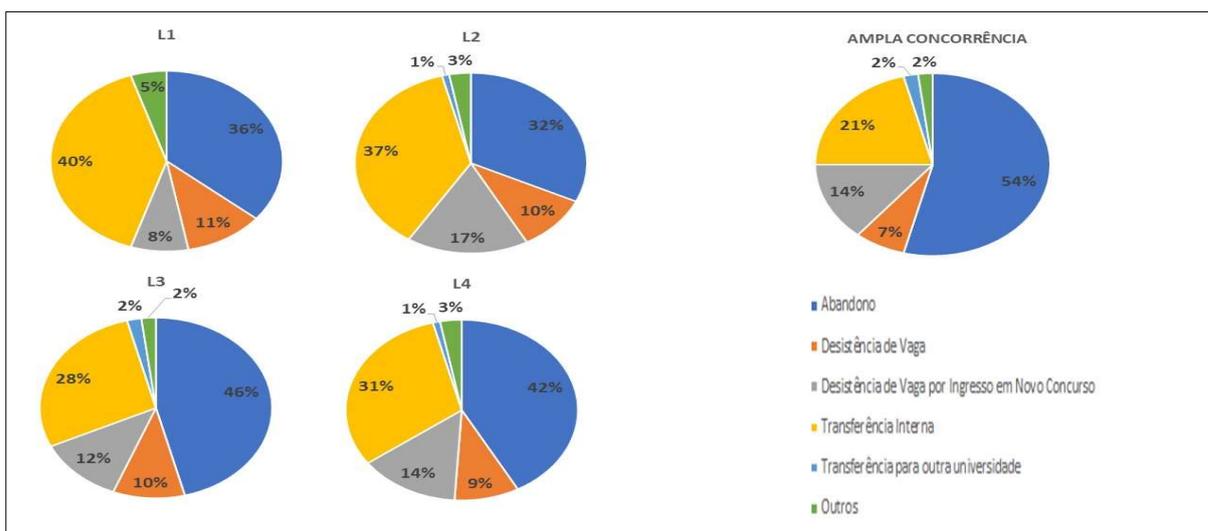
Gráfico 8 – Evasão por grupo de cursos semelhantes



Fonte: UFRGS, 2018

Na comparação entre as formas de ingresso, além do abandono, é possível identificar um percentual significativo de transferência interna em todas as categorias. O percentual de evasão entre as cotas L3 (escola pública e PPI) e L4 (PPI com renda superior à 1,5 SM) situa-se próximo aos percentuais dos ingressantes por ampla concorrência.

Gráfico 9 – Evasão por categoria de ingresso



Fonte: UFRGS, 2018

3 METODOLOGIA

Nesse capítulo serão expostos os principais pontos referentes à estratégia metodológica utilizada nessa dissertação. Neste capítulo será apresentada a metodologia de pesquisa, desde a definição das estratégias a serem adotadas até a análise dos dados.

Essa pesquisa utilizou de técnicas de coleta e análise de caráter qualitativos que, como afirmam Brumer *et al* (2008), busca examinar em profundidade e em extensão as qualidades de um fenômeno, nesse caso a afiliação dos estudantes cotistas no ensino superior. Ainda segundo os autores, “permite ao informante maior liberdade de manifestação e, ao pesquisador, identificar e compreender dimensões subjetivas da ação humana” (p. 137).

Enquanto estratégia de pesquisa optou-se pelo estudo de caso. Segundo Yin (2010), o estudo de caso é pertinente quando o objetivo é entender um fenômeno social em profundidade e as condições contextuais são relevantes para esse entendimento.

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. (Yin, 2010, p.39)

A seleção da amostra de estudantes participantes da pesquisa foi do tipo intencional por conveniência (FLICK, 2013) e coleta dos dados foi através de entrevistas semiestruturadas. Nessa modalidade de entrevista, especificamente a modalidade apresentada por Flick (2009), parte-se do pressuposto de que os entrevistados possuem conhecimento sobre o tema estudado e produzem uma teoria subjetiva, passível de ser reconstruída com o apoio do pesquisador e por meio das questões propostas.

Esse conhecimento inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas pelos entrevistados de forma espontânea ao responderem a uma pergunta aberta, sendo estas complementadas por suposições implícitas. A fim de articulá-las, é necessário que o entrevistado seja amparado por apoios metodológicos, razão pela qual aqui são aplicados diversos tipos de questões. Estas questões são utilizadas para reconstruir a teoria subjetiva do entrevistado sobre o assunto em estudo.

Ainda de acordo com Flick (2002), as entrevistas buscam a compreensão do mundo da vida do entrevistado, buscando compreender de forma aprofundada as relações sociais estabelecidas, bem como seus valores, crenças, motivações e comportamentos dos sujeitos em determinados contextos sociais específicos.

A amostra foi composta por estudantes regularmente matriculados na UFRGS e que ingressaram na universidade por meio da política de ações afirmativas. Entre as categorias de

cotas existentes para o ingresso na universidade, aquela destinada aos estudantes indígenas foi retirada da amostra devido às especificidades desses estudantes e, conseqüentemente, as limitações dessa pesquisa para abarcar as questões envolvidas.

A seleção da amostra partiu do agrupamento de cursos proposto pelo CAF e buscou garantir o equilíbrio entre os mesmos na pesquisa. Foram entrevistados estudantes matriculados em cursos dos quatro grupos. No quadro abaixo são apresentados os cursos de origem dos estudantes que compõem a amostra.

Quadro 2 – Cursos dos estudantes que compõem a amostra estavam matriculados

GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D
Direito Comunicação Social	Odontologia	Letras	Eng. Civil Eng. Mecânica História

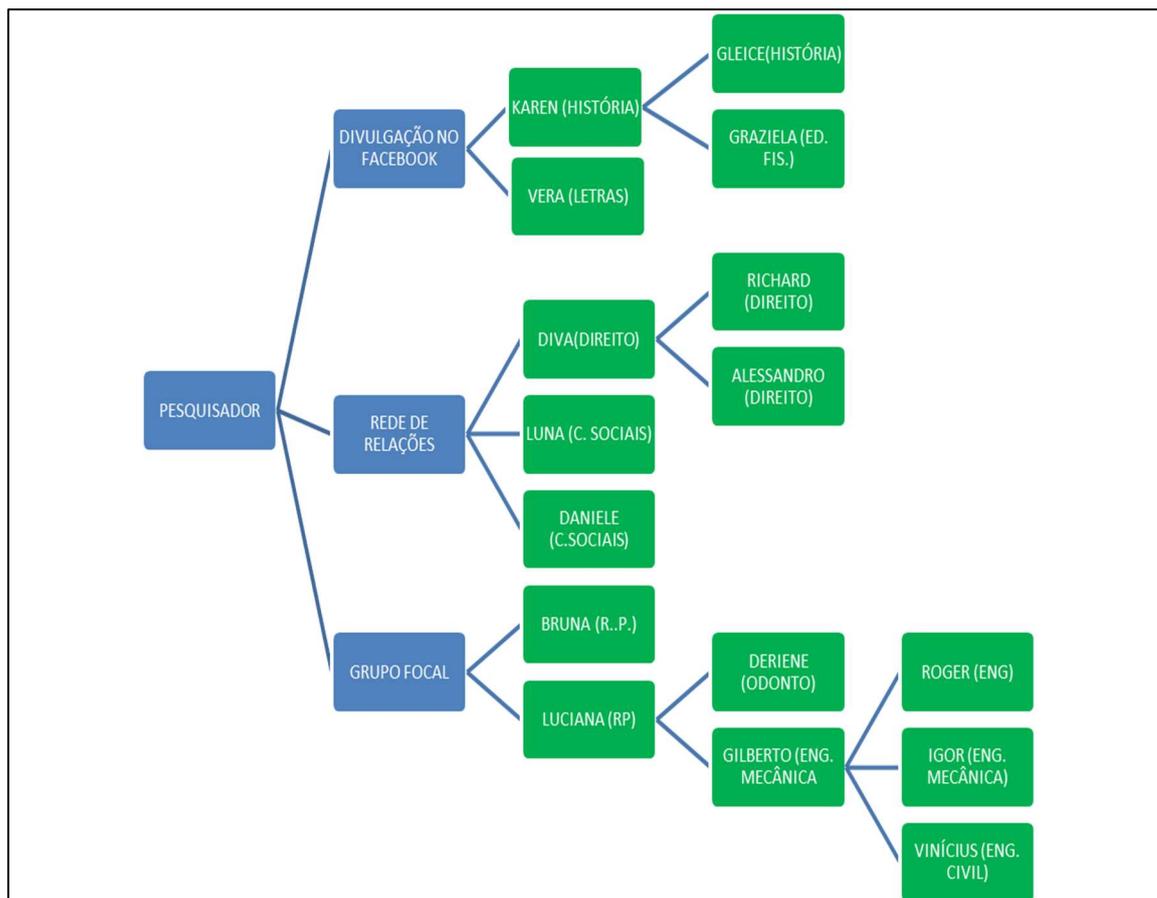
Fonte: elaborado pelo autor.

Para ter acesso aos entrevistados foram utilizadas três formas de contatar os estudantes: divulgação em comunidades virtuais de estudantes da UFRGS (grupos no Facebook), rede de relações pessoais do pesquisador e a participação em um grupo focal com o tema “Ações Afirmativas na Pós-Graduação”. A divulgação nos grupos do Facebook foi a partir da postagem de uma imagem que continha uma explicação breve sobre a pesquisa, o convite e os meios de contato para os interessados.

O grupo focal foi organizado por um grupo de estudantes da Faculdade de Comunicação da UFRGS e era um exercício exigido em uma das disciplinas cursadas pelas proponentes do grupo focal. O convite para participar foi divulgado nas redes sociais e era direcionado para estudantes de pós-graduação da universidade. Quando eu soube desse convite, me propus a contribuir como entrevistado. No final do grupo focal, me apresentei, falei da pesquisa que estava realizando para a dissertação e as convidei para participarem também, o que aceitaram de pronto.

Os contatos através das redes de relações pessoais foram feitos a partir de colegas e amigos que eram ou já foram estudantes da UFRGS e que intermediaram o contato com os estudantes cotistas que faziam parte das suas respectivas redes de relações. Esse fluxo de indicações para composição da amostra pode ser visualizado no diagrama abaixo.

Figura 2 – Fluxo de indicações para a amostra



Fonte: Elaborado pelo autor.

Estabelecido o contato com os primeiros entrevistados, foi dado início a coleta dos dados. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista foi organizado em seis grandes temas:

- 1) A Trajetória escolar: Foi definido dois objetivos com esse bloco. O primeiro foi iniciar o contato com o entrevistado buscando “quebrar o gelo” e deixá-lo o mais a vontade possível para o desenvolvimento da entrevista. O segundo era contextualizar sua trajetória escolar, bem como o papel que a escola e a família tiveram durante essa trajetória.
- 2) As motivações para entrar na universidade: Nesse bloco foi pedido que o entrevistado falasse como foi o processo de decisão de entrar na universidade, fatos ou pessoas que influenciaram sua decisão e o que motivou a escolher o curso.
- 3) A chegada à universidade: Saber como foram os primeiros contatos e impressões sobre

a universidade foi o objetivo desse bloco. Questões como o processo de matrícula, o acesso às informações, o estabelecimento de relações e fatos marcantes compuseram essa parte.

- 4) A vivência universitária: Nesse bloco o objetivo era identificar como o estudante experimenta a vida acadêmica, as dificuldades e estratégias, as motivações para continuar ou trocar/trancar/evadir do curso, as atividades que participou etc. Juntamente com os blocos 5 e 6 formam o núcleo central do roteiro.
- 5) O custeio da vida acadêmica: As questões desse bloco foram direcionadas principalmente para os aspectos financeiros e materiais da vida acadêmica. Quais os custos, fontes de renda e assistência estudantil foram algumas das questões abordadas.
- 6) Cotas e discriminação: Nessa parte da entrevista a questão da discriminação por ser cotista era o foco desse bloco. Questões como se já tinha sofrido algum tipo de discriminação devido sua condição de cotista, se sabia de casos de colegas cotistas discriminados, se havia a discriminação havia partido de colegas, funcionários ou professores, se sentia inibição em falar que era cotista foram algumas das questões levantadas.
- 7) Práticas de lazer: Nesse bloco o interesse era saber quais as práticas de lazer dos estudantes e se eles utilizavam os espaços culturais da universidade.

Durante as primeiras entrevistas foi possível perceber que o roteiro estava extenso e isso dificultou a abordagem de todas as questões propostas inicialmente. Com o roteiro ajustado, focando nas questões principais de cada bloco, o pesquisador considera que a maioria das entrevistas realizadas foram satisfatórias. Entre as 19 entrevistas realizadas, 3 estão com baixa qualidade devido as informações coletadas serem muito superficiais a devido à inibição dos entrevistados, resultando em respostas excessivamente objetivas, o que dificultou a extração de detalhes sobre a trajetória do estudante.

Abaixo segue quadro que sintetiza o perfil dos entrevistados:

Quadro 3 – Perfil do estudante entrevistados (idade, cor/raça, curso e cota)

NOME	IDADE	COR/RAÇA	CURSO	COTA
Alessandro	20	PRETO	Direito	L2
Bruna	22	PARDO	Relações Públicas	L2
Daniele	31	PRETO	Ciêncas Sociais	L2
Diva	20	PARDO	Direito	L3
Graziela	19	PRETO	Ed. Física	L4
Gleice	23	BRANCO	História	L1
Gilberto	23	PRETO	Eng. Mecânica	L4
Igor	20	PRETO	Eng. mecânica	L4
Karla	21	BRANCO	História	L1
Luciana	21	PRETO	Comunicação Social	L2
Ricardo	26	PRETO	Direto	L2
Vera	24	BRANCO	Letras	Escola pública
Vinícius	22	PRETO	Eng. Civil	L2
Luna	35	PRETO	Ciências Sociais	L4
Deriene	22	PRETO	Odontologia	L4
Roger	20	BRANCO	Eng. Mecanica	L1

FONTE: Elaborado pelo autor

4 A TRAJETÓRIA ESCOLAR ANTERIOR AO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

4.1 O contexto familiar e escolar

Analisar e refletir sobre a inserção de estudantes de classes populares no ensino superior impõe a necessidade de contextualizar e apreender sua trajetória precedente. Tal movimento analítico sustenta-se no fato que o estudante não se converte em uma “tábula rasa” ao tornar-se um universitário. Adentrar nesse novo ambiente, com suas características e regras próprias, é “apenas o trecho de uma trajetória social (e de socialização) que começa, particularmente, em quadros de socialização familiar e escolar” (LAHIRE, 2015, p.1399).

Dessa forma, nessa seção, buscou-se elementos que nos ajudassem a melhor compreender o contexto familiar e escolar em que estavam inseridos e, assim, colocar essa experiência em diálogo com a sua inserção e vivência no ensino superior.

A importância de analisar o papel da família na escolarização do grupo de estudantes que compõe a amostra dessa pesquisa está amparada em larga produção acadêmica no campo da Sociologia da Educação (BOURDIEU, 2007; LAHIRE, 1997; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2010; NOGUEIRA; ROMANELLI; PORTES; 2001; VIANA, 1998; ZAGO, 1994; ZAGO, 2013), que destaca uma forte influência da relação família-escola nos resultados escolares dos estudantes. Dentre as perspectivas teóricas que contribuíram para esse campo, destacamos os trabalhos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Enquanto a primeira parte da influência do volume de patrimônio cultural nas aspirações escolares dos diversos grupos sociais (BOURDIEU, 2007), o segundo foca sua análise nas configurações familiares singulares e nos processos cotidianos que conformam as disposições favoráveis para o sucesso escolar (LAHIRE, 1997). Acreditamos que a mobilização de ambas as perspectivas traz uma contribuição significativa para alcançarmos o objetivo dessa seção.

A sociologia da educação proposta por Bourdieu tem como característica marcante a explicação das desigualdades escolares não apenas a partir da dimensão material, mas também simbólica. Segundo ele, a posição do sujeito na estrutura social é definida de acordo com o *volume* e a *composição* de um ou mais *capitais* adquiridos e/ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais. São eles: *capital econômico* (bens materiais e financeiros), o capital cultural e o *capital social* (relações sociais mais ou menos influentes) e o *capital simbólico* (prestígio).

O capital cultural pode se apresentar de três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. A partir da sua socialização primária, incorpora-se disposições que vão

conduzir suas ações em diferentes espaços e momentos, o indivíduo passa a ser caracterizado pela sua bagagem cultural herdada (gosto por arte, culinária, decoração, domínio da língua etc.). Diferentemente do capital econômico, o capital cultural incorporado não pode ser transmitido instantaneamente através de um testamento, por exemplo. Ele é transmitido de forma inconsciente e atinge um valor simbólico, fruto da sua posição na estrutura social, podendo alcançar um valor de raridade, um critério de distinção. O capital objetivado é constituído de bases materiais como quadros, escritos, monumento etc. E por último, em estado institucionalizado, que são basicamente os títulos escolares.

Para Bourdieu, as chances de obter sucesso escolar seriam maiores para aqueles que possuíssem maior volume de capital cultural, relativizando assim o peso do capital econômico. A posse de capital cultural contribuiria para uma trajetória escolar de sucesso na medida em que facilitaria a aprendizagem de conteúdos e dos códigos valorizados pela escola. Assim, o capital incorporado seria o que tem maior influência na definição do destino escolar do indivíduo. (BOURDIEU, 2004; NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2014).

Dessa forma, consideramos oportuno para a análise separar a amostra em dois grupos: trajetórias de estudantes cujo pai ou mãe já possuíam ensino superior (ou que concluíram antes dos filhos ingressarem na UFRGS) durante o ensino básico dos filhos e aqueles que não tinham, ou seja, aqueles com maior capital cultural daqueles com menor capital cultural. A partir dessa distinção, buscamos analisar as configurações familiares de cada grupo, sublinhando aspectos que tomamos como mais relevantes.

No quadro abaixo sintetizamos as informações relacionadas à escolaridade dos pais e sua atuação profissional.

Quadro 3 – Escolaridade e profissão dos pais (continua)

NOME	ESCOLARIDADE PAI	ESCOLARIDADE MÃE	PROFISSÃO PAI	PROFISSÃO MÃE
Alessandro	-	Superior	Policial	Desempregada
Bruna	Fundamental incompleto	Superior	taxista	Professora
Daniele	Superior	Ensino médio incompleto	funcionário público	Merendeira

Quadro 4 – Escolaridade e profissão dos pais (continuação)

NOME	ESCOLARIDADE PAI	ESCOLARIDADE MÃE	PROFISSÃO PAI	PROFISSÃO MÃE
Diva	Superior	Ensino médio	Professor universitário	Escrivã de polícia
Graziela	Ensino Médio	Ensino médio incompleto	Aposentado	Manicure
Gleice	Ensino médio	Superior	Motorista	Educadora Social
Gilberto	Ensino médio	Superior	Motorista	Diretora de escola pública (aposentada)
Igor	-	Superior	-	Estagiária
Karla	Ensino médio incompleto	Ensino fundamental	Vigilante (atualmente desempregado)	Diarista
Luciana	Ensino médio	Ensino fundamental	Pintor	Aposentada
Ricardo	Ensino médio	Ensino fundamental	Motorista	Assistente de educadora
Vera	Ensino fundamental completo	Ensino fundamental incompleto	Marceneiro	Empregada doméstica
Vinícius	Ensino fundamental incompleto	Ensino médio completo		Desempregada
Luna	Ensino fundamental incompleto	Ensino médio completo	Motorista	Do lar
Deriene	Superior	Nível técnico	Técnico eletrônico	Técnica de enfermagem
Roger	Ensino médio completo	Ensino médio completo	Serralheiro	Doméstica

Fonte: Elaborado pelo autor

Entre os entrevistados cujo pai ou mãe possuíam ensino superior durante o seu ensino básico, percebemos formas de incentivo pedagógico familiar mais próximo daqueles

caracterizados como típicos de famílias das classes médias intelectualizadas³. A trajetória de Giovane expressa tal relação. Sua mãe, professora do sistema público de ensino básico, o levava para escola desde muito novo, mesmo ele estando abaixo da idade estabelecida para tal. Isso o levou a terminar o ensino médio um ano mais cedo. O fato de ser professora também favoreceu um acompanhamento estrito de sua escolaridade, bem como proporcionou oportunidades de reforço em sua aprendizagem.

Eu comecei na escola cedo. Graças a Deus minha mãe sempre me incentivou muito. Ela é professora, então eu comecei a ir para a escola aproximadamente com quatro anos, porque ela tinha que trabalhar e me levava junto (Giovane, Engenharia Mecânica).

[...] Minha mãe podia dar aula do pré-escolar até a quarta série e outra disciplina para os mais os mais velhos que eu não lembro qual era. Ela acompanhava bem de perto [a sua educação]. Ela me ajudava a fazer o tema de casa, passava exercícios além dos que eu já tinha para fazer. Ela também ia bastante à escola para saber como eu estava. Chegava a questionar o trabalho dos professores quando achava que tinha algo errado e sempre me perguntava como eu estava indo no colégio, então eu tive uma base um pouco melhor. (Giovane, Engenharia Mecânica).

Outra forma de mobilização da família de Giovane foi o investimento em atividades extracurriculares, especificamente as práticas esportivas. Os investimentos em atividades desse tipo favorecem o desenvolvimento intelectual e social, além de contribuir para a constituição de disposições valorizadas no processo de escolarização, como a disciplina e o controle do tempo (NOGUEIRA, 2010). Nesse sentido, Giovane destaca como tinha uma rotina intensa:

Perto dos meus 12 anos, meu pai me colocou para fazer esporte, então eu sempre tive um lance paralelo com escola. Era esporte e a escola. Eu me lembro de uma jornada tripla: jogava futebol à tarde, luta de noite e estudava de manhã. Não sobrava tempo para nada (Giovane, Engenharia Elétrica)

A iniciativa do pai de colocá-lo em atividades esportivas regulares parece ter sido motivada pela própria trajetória pessoal dele, já que Giovane sublinha o perfil do pai como mais ligado ao esporte inclusive, alimentando o desejo ter seguido a carreira de futebol. O desejo do pai acabou se realizando no filho. Giovane dedicou-se, paralelamente à escola, também à sua carreira de jogador de futebol, chegando a se profissionalizar. Contudo, teve que interromper precocemente sua carreira esportiva após sofrer lesões físicas.

A condição de professora da mãe de Giovane, com seu acúmulo de capital cultural, tanto incorporado, quanto institucionalizado e, mais especificamente, seu capital informacional, que

³ Nogueira (2010) identificou em sua análise das trajetórias de estudantes oriundos das camadas médias intelectualizadas, as seguintes características de investimento escolar: acompanhamento estrito da escolaridade (tanto na escola como fora dela); estratégias de escolha do estabelecimento; relações frequentes com os professores; ajuda regular nos deveres de casa; reforço e aprendizagem escolares; assiduidade às reuniões convocadas pela escola; utilização do tempo extraescolar com atividades favorecedoras de sucesso escolar.

diz respeito às informações sobre a estrutura e funcionamento do sistema de ensino (BOURDIEU, 2007), conferiu a ela uma capacidade de orientar, de forma eficaz, os investimentos escolares durante a trajetória escolar dele. Especificamente sobre o ensino superior, essas orientações estiveram presentes desde criança.

A ideia de entrar na UFRGS vem desde pequeno, antes mesmo do futebol. Minha mãe sempre falava e explicava o que era a UFRGS. (Gioavane, Engenharia Mecânica)

No caso de Diva, seu pai cursou o ensino superior e sua mãe parou de estudar após concluir o ensino médio. Seu pai prosseguiu nos estudos e alcançou o grau acadêmico de doutor em Psicologia. Quando ela participou da pesquisa, fazia poucos meses que ele havia ingressado no serviço público federal como professor da UFRGS. Sua mãe era funcionária pública estadual e trabalhava como escritã da polícia civil de Minas Gerais. Quando Diva nasceu seus pais eram muito jovens, tinham 18 anos. Eles não chegaram a se casar e ela cresceu sob os cuidados da mãe, enquanto o pai, após a conclusão do ensino superior, seguiu na carreira acadêmica.

Diante do bom desempenho que Diva apresentava na escola sua mãe não achava necessário exigir muito dela nos estudos:

Ninguém me acompanhava na escola. Minha mãe não olhava nada. Tiveram algumas poucas vezes que ela me respondia algumas coisas e, nas vésperas do Enem, ela lia as redações que eu fazia para treinar e corrigia. Ela me achava muito inteligente e sempre falou que eu ia ser alguma coisa. Porque, por parte da família da minha mãe, ninguém fez faculdade, nem nada. Daí já tinha essa expectativa que eu seria essa pessoa, então ela nunca me cobrou estudo. Ela sempre achava que eu era muito inteligente porque eu sempre me saía bem no colégio (Diva, Direito).

Já o seu pai não esteve tão presente em sua vida quando ela era criança, mas, sempre que estavam juntos, ele exigia dela dedicação aos estudos:

O meu pai e eu tivemos menos contato, mas quando fui morar com a minha avó, ele passava na casa dela mais vezes e nesses encontros rápidos ele me exigia bastante. Ele brigava comigo quando me pegava vendo TV ao invés de estar estudando. Ele me fazia estudar nos fins de semana que eu via ele (que eram fins de semana alternados quando ele não estava viajando). Conversávamos sobre as coisas da escola às vezes, mas ele também nunca olhava meus cadernos ou me ajudava com as dúvidas. Era mais uma coisa de dizer que eu tinha que estudar e vigiar se eu estava estudando (Diva, Direito).

Quando questionada sobre sua trajetória na escola, ela levanta a hipótese de que seu bom desempenho era resultado dessa cobrança do pai em relação aos seus estudos:

Eu tinha certa facilidade. Talvez porque, por parte da família do meu pai, essa cultura do estudo era muito forte. Meu pai a vida toda me disse que, o que eu estava vendo na escola, nunca seria o suficiente e que eu tinha que buscar mais, tinha que sair estudando além do que era exigido, então apesar de ter sido um ensino bem fraco na escola, eu sempre ouvi isso fora e talvez meus colegas não tenham tido esse contato. Talvez isso também tenha me ajudado a ser uma das melhores alunas em sala (Diva, Direito).

Diva, ao refletir sobre a constituição das expectativas dela ingressar no ensino superior, indica como isso surgiu em um ambiente contraditório. Por um lado, o histórico de longevidade escolar da família do seu pai, onde fazer um curso superior era assimilado como uma trajetória dada como “natural”. Por outro lado, o contexto familiar da sua mãe, que não apresentava um histórico de familiares no ensino superior e onde as expectativas para que ela ingressasse nesse nível de ensino se originavam não de um projeto, mas sim dos seus êxitos escolares que obteve durante o ensino básico.

Parecia que iria ser um caminho que eu seguiria de todo jeito. Só que era uma coisa meio dúbia. Meu pai também estudou em escola pública e ele rodou no último ano, só que depois ele continuou a vida acadêmica dele. Minha avó já tinha feito faculdade de Pedagogia e essa coisa para ele, da faculdade, ele iria fazer de todo jeito. Meu pai não foi tão presente na minha vida, porque ele continuou os estudos dele, continuou saindo, daí entrou numa universidade, logo depois fez mestrado e doutorado. Ele foi seguindo e eu cresci aos cuidados da minha mãe, que não fez faculdade e que tinha outra perspectiva, que era até uma cobrança diferente também. Eu tinha como certo que eu iria fazer pelo exemplo do meu pai, mas não aquela coisa cotidiana. Era um pouco diferente. Era, tipo assim, um dia alguém disse que eu tinha que fazer e daí eu vou fazer porque meu pai está fazendo. Tem aquela coisa de nivelar sempre para cima, que eu sempre ouvi dele principalmente. Minha mãe é que sempre acreditou. Acho que, talvez pelo meu pai, tinha uma expectativa da família dele. Até da família da minha mãe também. Aquela coisa que eu era inteligente e iria fazer faculdade. Tinha as duas coisas (Diva, Direito).

Outro ponto chama a nossa atenção nessa fala: na perspectiva de Diva, a entrada em um curso superior se apresentava enquanto um caminho a ser seguido devido ao exemplo da trajetória do pai, mais do que por um investimento cotidiano da parte dele e da sua mãe para tal.

Assim, apesar de não existir as condições para o pai de Diva “transmitir” alguns de seus conhecimentos ou algumas das suas disposições escolarmente rentáveis, de maneira regular, contínua, sistemática” (LAHIRE, 1997, p. 338), o que podemos observar é, na verdade, segundo Lahire, um processo de *construção* de disposições que contribuiram para uma trajetória escolar de sucesso. Sublinha-se aqui noção *construção* porque, como ressalta o autor, a ideia de transmissão é inadequada por remeter a um processo unilateral, onde aquele que é o destinatário seria inerte à relação, cabendo a ele apenas assimilar o que foi transmitido.

Falar de “transmissão” é, principalmente, conceber a ação unilateral de um destinador para um destinatário, ao passo que o destinatário sempre contribui para construir a “mensagem” que se considera ter-lhe “transmitida”. Ele tem de atribuir-lhe sentido na relação social que mantém com o que foi está ajudando a construir seus conhecimentos e com os seus próprios recursos, construídos no curso de experiências anteriores (LAHIRE, 1997, p. 341)

Dessa forma, para compreendermos trajetórias como de Diva, é necessário considerarmos que

Há, pois, um grande número de situações nas quais a criança é levada a construir disposições, conhecimentos e habilidades em situações “organizadas” – não conscientemente – pelos adultos e sem que tenha havido verdadeiramente “transmissão” voluntária de um conhecimento (LAHIRE, 1997, p. 342).

Dentre os estudantes com pai ou mãe com ensino superior, temos, por fim, a trajetória de Bruna. Sua mãe é professora e ingressou no curso de Pedagogia quando ela tinha entre 10 e 11 anos e estava na 5ª série do ensino fundamental. Seu pai não concluiu o ensino fundamental e trabalhava como taxista. Ela tem um irmão, um ano mais velho, que havia ingressado no curso de Engenharia Civil na UFRGS um ano antes dela.

Bruna apresenta um quadro da participação dos seus pais na sua educação e do irmão, onde pai e mãe, de maneira conjunta, compartilhavam a responsabilidade pela escolarização dos filhos através de um acompanhamento cotidiano das atividades escolares e do ambiente escolar.

Eles costumavam olhar nossos cadernos, acompanhar nossos exercícios. Além disso, frequentemente eles perguntavam o que a gente achava da escola, como nos sentíamos. Eles se preocupavam não só com o nosso aprendizado na escola, mas também com o nosso bem-estar ao estudar, no ambiente etc. Acho que eles tinham certa preocupação quanto ao bullying, essas coisas (Bruna, Relações Públicas).

Com a separação dos pais essa configuração familiar se modifica e ela passa a ter mais autonomia nas atividades relacionadas à escola, como afirma no trecho abaixo:

No tempo do ensino médio, meus pais se separam e era nos dois juntos onde eu tinha mais apoio para essas coisas de educação. Depois eu passei a ter mais autonomia, mais independência. Minha mãe é professora e ela estava se formando em Pedagogia, então ela me incentivava bastante e tentava acompanhar, mas a jornada dela era tripla (trabalho, estudo e trabalho doméstico) e acaba que a gente ficava mais por conta própria (Bruna, Relações Públicas).

A mãe de Bruna iniciou o curso superior por volta dos 35 anos, uma faixa etária acima da média. Iniciar uma graduação com idade mais avançada⁴ lhe deu a experiência para que orientasse seus filhos a se planejarem o quanto antes a respeito das escolhas relacionadas à sua escolarização e, assim, ter mais chances de ascender socialmente.

Minha mãe sempre me incentivou. Ela começou a graduação tarde, com 35, 34 anos, então ela sempre falou que quanto mais cedo a gente procurasse um caminho, melhor seria para nós. Também para gente parar de sofrer naquela vida de sempre estar no mesmo lugar, trabalhar e trabalhar sem conseguir conquistar nada. Meu pai também. Apesar dele não ter estudado, ele fez até a terceira série, sempre tentou ajudar a gente. Pelo menos motivacional. Ele falava para gente não sofrer o que ele passava. Todas essas histórias de família, de amigos que já estavam entrando na universidade, me ajudaram a perceber que seria por ali o meu caminho (Bruna, Relações Públicas).

⁴ Segundo o Censo da Educação Superior de 2016, 18 anos é a idade de ingresso com maior frequência para os cursos presenciais e 27 para cursos à distância (INEP, 2017).

A partir das trajetórias de Giovane, Diva e Bruna - destacadas aqui pela peculiaridade de terem um dos pais com curso de graduação durante seu percurso no ensino básico - é possível perceber a importância de ter um membro da família com ensino superior. Identificamos uma postura ativa diante da educação e da escolarização dos filhos distinta. Uma característica em comum importante é possuírem um conjunto de informações a respeito do sistema de ensino superior, o que configura a posse de um tipo específico de capital, o informacional, considerado por Bourdieu o “mais diretamente rentável na vida escolar” (BOURDIEU, 2007, p. 44). Uma mãe professora capaz de explicar o funcionamento de uma universidade ou orientar em relação à noção de temporalidade necessária para tomada de decisões a respeito de qual curso superior escolher e em qual instituição estudar; um pai que, apesar da pouca convivência com a filha, lhe incentiva, orienta e tem em sua própria trajetória um exemplo de sucesso, enfim, esse *capital informacional* contribui significativamente para uma trajetória escolar bem sucedida no ensino básico e para o ingresso no ensino superior (BOURDIEU, 2007; ALVES *et al.*, 2013).

Nas demais trajetórias analisadas, o fato de os pais terem um baixo capital escolar não impediu que buscassem acompanhar e participar da vida escolar dos seus filhos. As relações com a escolarização dos filhos se deram de diferentes formas, desde um acompanhamento mais próximo do seu cotidiano escolar por meio de um controle de atividades escolares ou através de um incentivo moral e valorização da educação.

A mãe de Igor possuía o ensino médio completo quando ele ainda estava cursando o ensino básico (no momento da entrevista ela estava cursando Direito em uma faculdade particular). Seus pais eram separados e não residiam na mesma cidade. Em sua entrevista, Igor destaca como a mãe buscava acompanhar sua vida escolar, principalmente cobrando um bom desempenho e garantindo condições para que se dedicasse exclusivamente aos estudos.

Até meus 10, 11 anos, eu tinha bastante cobrança da minha mãe. Eu tenho dois irmãos mais novos e eles ainda não estavam na escola e a cobrança ficava em cima de mim. Sempre olhava caderno, fazer tema, tirar boa nota. Depois de um tempo, conforme fui crescendo, fui aprendendo a lidar com essa cobrança. Eu me acostumei a tirar nota boa e a gostar de tirar nota boa, mas nunca precisei de muito esforço para estudo (Igor, Engenharia Mecânica).

[...] Nunca fui de encrenca, de aprontar muito. Eu era aquele cara amigo de todo mundo, que estava para brincadeira às vezes, mas nunca deixei isso afetar as notas porque eu sempre tive o medo de chegar em casa e ter que falar para minha mãe que eu fui mal, porque eu sabia o esforço que minha mãe meus avós faziam para me proporcionar um ambiente para que eu me responsabilizasse só por aquilo (Igor, Engenharia Mecânica).

Gleice (pai e mãe com ensino médio completo), Luciana (mãe com fundamental completo e pai com ensino médio completo) destacam como seus cotidianos escolares tinham um acompanhamento próximo de seus pais até determinada etapa do ensino básico:

Meus pais sempre foram bem em cima, principalmente no início do fundamental. Já nos anos finais eu tinha mais autonomia, mas eles sempre iam à escola pegar avaliação e se tivesse algum problema também (Gleice, História).

Minha mãe acompanhava muito meus estudos. Até o primeiro ano do médio era bem regrado. Depois eu comecei a trabalhar e ela também foi percebendo que não precisava tanto porque eu supria bem as coisas e buscava além, então a partir do segundo ano eu já não tinha esse acompanhamento (Luciana, Relações Públicas).

Já Alessandro (sua mãe iniciou um curso superior após ele terminar o ensino médio) e Vera (mãe com ensino fundamental incompleto e pai com fundamental completo) destacam o valor que a mãe atribuía à educação e seu incentivo para que estudassem:

Minha mãe, desde que me conheço por gente, ela deixava claro para mim e para os meus irmãos que o que ela poderia dar era o estudo. Mas essa questão de estudar, pegar e correr atrás, eu sempre fui muito independente. Obviamente que a motivação e incentivo era dela. Ela dizia que 'se quiser ser algo que você queira vai ter que estudar' (Alessandro, Direito).

O meu pai sempre dizia que é importante estudar, que tinha que tirar nota boa no colégio, mas não era aquela participação de sentar, olhar o caderno e tentar ajudar. Não dessa forma mais didática (Vera, Letras).

Podemos inferir a partir dessas trajetórias destacadas que, apesar de um baixo capital cultural dos pais, a escolarização dos filhos tem relevância. Dessa forma, a submissão dos filhos à autoridade escolar, o controle exercido para garantir que as atividades escolares sejam cumpridas (controle de horários para realização de tarefas de casa, sanção diante de maus resultados ou de maus comportamentos na escola), enfim, a existência de uma *ordem moral doméstica* (LAHIRE, 1997, p.25) garante uma boa escolaridade para os filhos.

Como já aludido em algumas das falas destacadas anteriormente, tal mobilização pedagógica familiar nessas trajetórias é motivada pelo objetivo dos pais de garantirem para os filhos melhores condições de vida do que eles tiveram. Segundo Bourdieu, isso é resultado da percepção das oportunidades de ascensão social através da escola, que influenciam na postura das famílias em relação aos investimentos em educação (BOURDIEU, 2007).

Ela cobrava tanto porque queria para mim o que ela não teve. Então ela sempre buscou não me fazer largar os estudos, me cobrar. Eu via aquela realidade, aqueles perrengues que a gente passava, então eu achava que era plausível e eu sei que me fez bem (Igor, Engenharia Mecânica).

Meu pai é vigilante e minha doméstica e eu sempre via o duro que eles davam, então eu não queria ter uma vida assim. Não é por vergonha, eu tenho muito orgulho deles, mas eu sei que é uma vida dura. Por mim e por eles eu não quero ter a vida que eles tiveram. Eles mesmos falam que não querem isso para mim. (Karla, História)

A valorização da educação por parte das suas famílias é outro aspecto perceptível nessas trajetórias analisadas. As mães de Igor, Gleice e Alessandro e o pai de Gilberto iniciaram seus estudos em cursos de nível superior pouco tempo antes ou pouco tempo depois de os filhos ingressarem na UFRGS. Esse fenômeno, o ingresso de pessoas com idade acima da média no nível superior após anos afastados das instituições educacionais, tem sido percebido nos últimos Censos da Educação Superior. A hipótese para esse aumento é um efeito da ampliação das oportunidades escolares a partir das políticas de expansão do ensino superior e ampliação da oferta de cursos à distância.

Apesar de todos os estudantes que participaram da pesquisa terem os pais como principais responsáveis por acompanharem sua vida escolar também identificaram a influência de outros membros da família em suas trajetórias.

Acho que o que salvou foi o incentivo dos meus pais, porque tinha esse lado da escola ser péssima, mas meus pais estavam sempre me incentivando. Outra coisa que me incentivou muito também foi a minha irmã mais velha. Essa minha irmã mais velha sempre gostou muito de estudar, ler, etc. Daí eu fui só seguindo os passos dela, nem sabia direito o que estava fazendo, só fui seguindo (Jéssica, Relações Internacionais).

A minha madrinha sempre conversava comigo, falava que eu tinha que estudar. Ela era a mais incentivadora da família (Graziela, Educação Física).

Assim como a família, a socialização escolar é um aspecto relevante para compreendermos a inserção no ensino superior e os fatores intervenientes a esse processo. Como destaca Coulon (2008), a transição do ensino médio para o ensino superior é um momento de várias rupturas simultâneas. Assim, buscamos aqui identificar os fatores que emergem das falas dos estudantes e que nos ajudam a compreender esse processo.

Todos os participantes da pesquisa cursaram o ensino médio em escolas públicas e a avaliação recorrente que fizeram a respeito das mesmas foi de que ofereciam uma qualidade de ensino “ruim” ou “fraca”. Essa percepção dos estudantes é o resultado de uma realidade que viveram cotidianamente durante sua trajetória escolar e já há muito tempo constatada nas avaliações oficiais do ensino público brasileiro e pesquisas que examinaram a vivência escolar de estudantes de escolas públicas, como a de (Dayrell e Reis, 2011; Leão, 2011, Heringer, 2013).

Em relação à proficiência dos estudantes, apenas 33,9% dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental têm conhecimentos adequados, para essa etapa, em Língua Portuguesa e 18,2% em Matemática. Já no Ensino Médio, apenas 27,5% dos estudantes do último ano desse nível de ensino alcançaram os conhecimentos correspondentes em Língua Portuguesa e 7,3% em Matemática (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017). Em relação à infraestrutura das escolas

públicas, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2016), apenas 37% das escolas públicas tem biblioteca, 43% Laboratório de informática, 9% laboratório de ciências e 32% quadra de esportes.

O principal indicador de qualidade utilizado nas falas dos estudantes era a constante ausência de professores e a questão da motivação dos mesmos. Em pesquisa realizada a partir dos dados do INEP a respeito dos concluintes nos cursos de licenciatura e da demanda por esses profissionais, Pinto (2014) buscou identificar as razões para a carência de professores nas redes públicas de ensino. Os resultados indicam que não há escassez de recursos humanos qualificados para lecionar em nenhum dos componentes curriculares (com exceção de Física) do ensino básico e que a falta de professores está relacionada à desvalorização desses profissionais, o que desmotiva os profissionais aptos para assumir esses postos de ingressarem na carreira docente. Além da desvalorização profissional, outra hipótese para a insuficiência de professores nas salas de aula é a burocracia e falta de investimentos. De acordo com levantamento realizado pelo jornal gaúcho Zero Hora (COSTA, 2014), o estado do Rio Grande do Sul tinha, em 2014, 21 mil professores temporários. Ainda segundo a matéria, em caso de licença, a escola só pode requerer um professor substituto caso a licença seja superior a 60 dias, caso contrário a escola fica sem professor até o retorno do licenciado. Uma das razões apontadas pela matéria para um número tão alto de professores temporários é o seu baixo custo já que nesses casos não o estado fica desobrigado a estabelecer plano de carreira e plano previdenciário, ao contrário dos professores efetivos.

Apesar de ser a maior escola pública de Guaíba, é uma escola pública. Tem essa crença na cidade de que a educação nessa escola é melhor, mas não sei se é tão assim. A falta de professor era constante. (Karla, História)

Com relação ao conteúdo, as aulas eram bem precárias. Como a gente sabe o ensino público é bem precário (Luciana, Relações Públicas).

A escola, olhando depois que entrei na graduação, eu consigo enxergar muitos pontos fracos nela em termos de preparo de professores, estrutura (Bruna, Relações Públicas).

Sobre o meu colégio, você perguntou do ensino lá, ele tinha várias falhas. Eu não tive Física no primeiro ano e nem no terceiro, eu tive só em metade segundo e era uma aula muito mais ou menos. Português também, a gente ficou sem professor no terceiro ano na maior parte do tempo porque a professora engravidou e não tinha substituto (Diva, Direito).

A percepção da desmotivação/motivação dos professores enquanto qualificador da educação é reforçado quando a escola foi avaliada como boa, destacando-se a importância do incentivo oferecido pelos professores à continuidade dos estudos e ao ingresso no ensino superior, como no caso de Alessandro. Mesmo em escolas que, de forma geral, foi considerada

ruim, os estudantes sublinharam exceções de professores que “faziam a diferença”. Essa visão dos estudantes vai ao encontro de pesquisas que identificaram que o interesse do professor em ensinar é uma das características mais valorizadas pelos estudantes (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003; SOUZA, 2003).

A escola, olhando depois que entrei na graduação, eu consigo enxergar muitos pontos fracos nela em termos de preparo de professores, estrutura. Eu sentia de alguns professores uma energia muito positiva, eles amavam o que faziam. Mas de forma geral, eu sentia o restante cansado, desmotivado. Assim, vários professores largavam os livros e falavam 'faz o resumo', não davam aula. Quando a gente tinha aula, quando eles passavam essa energia que alguns tinham, a gente aprendia muito mais. Também faltava muito professor, ficávamos muito tempo com matéria sem professor (Bruna, Relações Públicas).

Acho que minha visão hoje da escola, até por pertencer a Letras e ser uma professora, estar estudando para ser uma professora, já é uma visão bem crítica. Essa questão de cativar o aluno a estudar nunca teve muito. Posso dizer que só uma professora no terceiro ano que me cativou mais nessa coisa de querer estudar, enfim, de gostar de estar em sala de aula (Vera, Letras).

Enquanto aos professores, uma escola espetacular. Professores muito dedicados, uma escola de luta. Mesmo que seja uma escola pública, ela coloca muito aluno em universidade pública. [...] O legal da escola é que eles incentivam os alunos a buscarem seus ideais. Você acha ex-estudante do Padre Reus em vários cursos da UFRGS [...] (Alessandro, Direito).

Em minha opinião a escola era ruim, mas ela era considerada uma das melhores. Considero que era ruim por causa do sistema, da falta de professores. Mas a direção era muito boa no sentido de incentivar os alunos a estudarem (Jéssica, Relações Internacionais).

Apesar de, no geral, nossos professores não serem tão bons e não estarem preocupados com muitas questões, a gente tinha alguns que faziam toda a diferença. O professor de História, professor de Geografia, professor de Filosofia que entrou depois porque a gente não tinha (Diva, Direito).

No que diz respeito à relação dos estudantes com os estudos durante o ensino básico, identificamos que, em sua maioria, eles concentravam sua dedicação aos estudos prioritariamente em períodos em que eram mais exigidos, como em épocas de provas ou quando precisavam recuperar uma nota que tinha sido baixa. Além desses momentos de maior demanda, também se dedicavam mais às disciplinas com as quais mantinham maior identificação e interesse. Esse ponto é particularmente importante para nossa pesquisa. Como veremos mais à frente, a experiência universitária é marcada pelas dificuldades acadêmicas, especificamente o saber como estudar, as dificuldades em responder às demandas exigidas pelo processo de aprendizagem na academia, que tem como uma de suas características a autonomia na apreensão do conhecimento.

Nunca precisei de muito esforço para estudo. Nunca estudei para prova, por exemplo, só quando tinha que decorar alguma coisa. Nunca perdi muito tempo com estudo. Tema de casa era uma coisa que eu não gostava porque eu entendia a matéria durante

a aula, então qualquer coisa que tinha que fazer em casa eu não gostava (Igor, Engenharia Mecânica).

Eu estudei mais para o vestibular, mas para as matérias mesmo não muito. Sempre tive dificuldades em Biologia, mas nas de exatas era tranquilo, não precisava estudar muito para tirar notas boas (Roger, Engenharia Mecânica).

Eu estudava mais para prova e fora isso eu estudava aquilo que eu gostava mais, geralmente História. As matérias que eu não gostava, eu matava bastante estudo e quando chegava à época de prova eu estudava. (Graziela, Educação Física)

No ensino médio eu só estudava para prova e algumas disciplinas que eu tinha mais vontade de estudar, que eu gostava mais, eu estudava mais, mas era uma outra. Era mais em sala de aula e para prova (Vinícius, Engenharia Mecânica)

A avaliação dos estudantes sobre o seu desempenho durante o ensino básico pode ser sistematizada em dois grupos. O primeiro grupo avalia seu desempenho como bom/ótimo, o segundo como regular/mediano. Os indicadores utilizados para qualificar o desempenho foram, principalmente, notas, reprovação, comportamento em sala de aula e qualidade. Assim como na categoria práticas de estudo, alguns estudantes também diferenciam seu desempenho de acordo com as disciplinas que tinham maior interesse ou dificuldade.

Minhas notas eram muito boas, eu considero muito boas. Eram sempre nove e 10. Eu tinha muita dificuldade em algumas matérias, tipo Biologia, que eu ficava com médias oito, mas no geral minha média era nove e 10 (Jéssica, Relações Internacionais).

Eu me considerava um bom aluno, me destacava mais nas disciplinas que me levaram para o Direito, que era História, Linguagens. Mas eu sempre fui bom aluno, nunca repeti o ano e nunca tive dificuldades não (Alessandro, Direito).

Meu desempenho era regular, eu não tinha as melhores notas, mas também nunca cheguei a rodar (Gleyce, História).

Meu ensino fundamental era mediano. Em algumas matérias tirava 8, mas era muito bagunceiro. Então eu entrei no Instituto Federal Farroupilha, daí minha perspectiva de ensino mudou bastante. Porque antes do instituto federal era um aluno bagunceiro, estava pouco me importando se tirava notas ruins. Eu gostava de tirar notas boas, mas não ligava se tirasse ruins. Depois que entrei no instituto federal eu comecei a me importar mais com as notas ruins (risadas) e mudei minha postura, passei a prestar mais atenção nas aulas, a conversar menos (Roger, Engenharia Mecânica).

Houve casos também em que os estudantes atribuem seu bom desempenho à baixa exigência e qualidade da escola, de forma que alcançar bons resultados não seria algo que exigisse muitos esforços.

Isso é muito interessante, porque meu colégio era muito fácil nesse sentido da cobrança. É um colégio estadual e para passar você não precisa de muito, sabe? Eu era uma das melhores alunas do meu colégio, fui a vida toda bem “caxias”. Eu não me esforçava tanto assim. (Diva, Direito)

Eu conseguia equilibrar [entre a dedicação ao esporte e à escola], mas porque a escola não era forte. Apesar do Parobé ser uma escola técnica, mas não se compara com uma escola particular. Mas assim, eu conseguia acompanhar. Tirar uma nota vermelha aqui, mas conseguia recuperar no outro semestre e assim ia. Tanto é que nunca provei, foi bem tranquilo minha formação (Giovane, Engenharia Mecânica).

A conciliação entre trabalho e estudo também foi destacado entre parte dos estudantes que trabalharam durante o ensino médio. A inserção no mundo do trabalho é um importante marcador no processo de transição para a vida adulta e tem grande impacto na constituição da identidade do jovem, sendo uma dimensão socializadora relevante, especialmente entre jovens de classes populares (PIMENTA, 2007). Conforme destacam Mattos e Chaves (2010) e Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016), as pesquisas que têm como objeto de análise a relação entre trabalho e estudo apontam em duas direções. Em uma direção destacam-se os aspectos positivos, sublinhando o âmbito do trabalho enquanto uma dimensão de socialização na vida dos jovens complementar à escola e à família, contribuindo para ampliação das suas redes sociais, para crescimento do jovem enquanto cidadão e auxiliando na constituição de projetos de futuro (SILVA; TRINDADE, 2013; OLIVEIRA *et al*, 2005; FISCHER *et al*, 2003; ALVES-MAZZOTTI, 2002). Nesse sentido, como veremos na seção seguinte, também identificamos relatos de estudantes que trabalharam durante o ensino médio e tiveram a percepção de que essa experiência contribuiu para sua decisão de ingressar no ensino superior.

Em outra direção há pesquisas que destacam os aspectos negativos, como a sobrecarga de atividades e consequente desgaste, prejudicial ao rendimento escolar ou mesmo a impossibilidade de conciliação, podendo levar à evasão (DUTRA; PEREIRA; KOLLER, 2016; SILVA, TRINDADE, 2013; OLIVEIRA *et al*, 2005).

Entre os entrevistados, sete conciliaram trabalho e estudo durante sua trajetória no ensino básico, três desses destacaram que seu desempenho foi prejudicado pelo desgaste físico decorrente do trabalho.

Eu dormia muito nas aulas, até porque a partir dos quatorze anos, quando eu entrei no primeiro ano do médio, eu comecei a trabalhar. Eu estudava de manhã e trabalhava à tarde, então eu não estudava em casa. Eu ia para aula e, às vezes, eu dormia, dormia muito (Diva, Direito).

Também foi complicado para mim, porque comecei a estagiar nesse meio tempo, para ajudar em casa. Então essa coisa de trabalhar e estudar acabaram quebrando minhas pernas, porque ficava muito cansada. Meu rendimento foi normal, mas poderia ter sido melhor. Eu também morava longe da escola e isso me deixava mais cansada (Bruna, Relações Públicas).

No ensino médio, eu tive que começar a trabalhar. Eu sempre fui boa aluna, mas depois que comecei a trabalhar meu desempenho escolar caiu. [...]Eu repeti os três últimos anos, porque eu já estava trabalhando. Eu faltava. Simplesmente chegava cansada em casa e faltava a aula. Minhas reprovações eram por falta. (Luna, Ciências Sociais).

Ainda a respeito do desempenho no ensino básico, cinco estudantes foram reprovados em algum momento de sua trajetória, seja no ensino fundamental ou no ensino médio. Dois desses estudantes atribuíram sua reprovação a dificuldades escolares.

O instituto federal foi como entrar na faculdade e não estar acostumado com o ritmo de estudo. Eu cheguei lá e não estudava tanto quanto precisava, porque estava acomodado com o ensino fundamental e acabei reprovando por causa disso (Vinícius, Engenharia Civil)

Na minha escola não tinha recuperação no final do trimestre. Quem ficava abaixo da média ia direto para a prova final de recuperação. E foi um ano que eu achei bem difícil. Então acabei 'rodando'. Mas meu desempenho não era ruim, era regular (Deriene, Odontologia)

Nos outros três casos de reprovação, os estudantes apresentam razões distintas. Luna (Ciências Sociais), como já citado acima, atribuiu suas três reprovações ao cansaço decorrente da conciliação de trabalho e estudo. Ricardo (Direito), durante o ensino fundamental, sofreu preconceito de colegas da escola devido à sua orientação sexual e, quando passou para o ensino médio, mudou de escola. Por um lado, essa mudança o fez livre das perseguições dos colegas da antiga escola, mas por outro, ele acredita que se “deslumbrou” com o novo ambiente livre das perseguições. Assim, ele pode criar relações, participar de atividades e festas na escola e, nas palavras dele, “quis saber só disso e estudava pouco”. Foi reprovado no segundo ano do ensino médio e depois se desmotivou e abandonou à escola. Por fim, Daniele, diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção, o que acarretava dificuldades de aprendizagem, teve uma reprovação durante o ensino fundamental e uma durante o ensino médio.

Importante destacar que esses três estudantes – Luna, Ricardo e Daniele – afirmaram terem vivido relações mais conturbadas com os colegas. Enquanto Ricardo sofreu preconceito de caráter homofóbico, Luna e Daniela sofreram com o racismo dos colegas de escola.

4.2 A decisão de entrar na universidade: projetos e redes de relações

Nessa seção destacamos a decisão de entrar na universidade, ou seja, quando esse objetivo é estabelecido de forma clara para os sujeitos entrevistados. Optamos por destacar esses aspectos em uma seção à parte da anterior por entendermos que essa decisão desencadeia uma série de ações e expectativas que ajudam a melhor compreender o contexto em que se deu o ingresso no ensino superior desses sujeitos. Dessa forma, destacamos aqui as motivações para entrar no ensino superior e na UFRGS, pré-vestibular, acesso às informações sobre as ações afirmativas, escolha do curso, experiência nos processos seletivos e as expectativas em relação à universidade.

Como vimos na seção anterior, as famílias participaram de diferentes maneiras da vida escolar da população aqui analisada, desde uma participação mais efetiva e meticulosa, até uma participação circunscrita à valorização e motivação da escolaridade. Entretanto, em sua maioria (principalmente daquelas famílias com menos capital cultural) suas ações não chegaram a

caracterizar um projeto de escolarização familiar com objetivo de alcançar o ensino superior. Importante aqui, então, é identificar por quais caminhos se constituiu o projeto de ingresso no ensino superior. Contudo, antes de apresentarmos nossos achados empíricos, é importante indicar os conceitos que nos auxiliaram em nossa análise.

Os conceitos de *projeto* e *campo de possibilidades*, desenvolvidos pelo antropólogo Gilberto Velho, mostraram-se com um potencial explicativo interessante para as discussões aqui propostas. Assim como Bernard Lahire, Velho (2003) toma a sociedade contemporânea, complexa e heterogênea, como pano de fundo de suas reflexões, voltando seu interesse não somente para as transformações sociais de largo alcance, mas também para as mudanças individuais resultantes do trânsito em diferentes contextos, situações e papéis sociais. A clássica relação nas ciências sociais entre indivíduo e sociedade se faz presente nas formulações de Velho (2003) e, de certa maneira, encontra-se equacionada na dialética entre *projeto* e *campo de possibilidades*.

Velho (2003) toma emprestado do sociólogo Alfred Schultz a noção de *projeto*, definida por este como “conduta organizada para atingir finalidades específicas” (VELHO, 2003, p.40). O *projeto* não surge no vácuo, mas é elaborado em um *campo de possibilidade*, que é “uma dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de projetos” (*Idem*, p. 40). Assim, com a noção de *campo de possibilidades*, ele também destaca que o *projeto* não é puramente subjetivo, mas está localizado sócio-histórica e culturalmente (VELHO, 1997).

Uma das características do *projeto* é sua flexibilidade em função da trajetória biográfica do sujeito. Segundo Velho (1997), a dimensão dos projetos é dinâmica e suscetível a mudanças por influência das transformações sócio-históricas ou mesmo da ação de outros atores. Ora, se, como afirma Velho, os *projetos* mudam em função dos contextos sócio-históricos, inferimos que o próprio *campo de possibilidades* - noção atrelada ao contexto sócio-histórico e cultural, que também está em constante mudança - também é dinâmico. Dessa forma, assim como Almeida (2016), entendemos que o *campo de possibilidades* também está sujeito a transformações, seja no sentido de sua ampliação ou de seu estreitamento de possibilidades.

Por fim, cabe destacar o caráter relacional do *projeto*, que, além de estar localizado culturalmente e sócio historicamente, também se referênciamos através dos demais projetos com os quais convive nas diversas redes em que transita.

O projeto, enquanto conjunto de ideias, e a conduta estão sempre referidos a outros projetos e condutas localizáveis no tempo e no espaço. Por isso é fundamental entender a natureza e o grau maior ou menor de abertura ou fechamento das redes sociais em que se movem os atores (VELHO, 1997, p.30)

Ao analisarmos as motivações para a constituição do projeto de ingressar no ensino superior dos nossos interlocutores nessa pesquisa, constatamos, uma grande influência das diversas redes de relações sociais as quais estavam inseridos. Nesse ponto, para auxiliar em nossa análise, recorreremos às formulações desenvolvidas por Vanessa Petró (2015). Em sua tese de doutorado a autora analisou como as redes de relações sociais operaram sobre a trajetória de vida dos jovens de modo a influenciarem sua continuidade de estudos na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA). A partir da análise de dezesseis entrevistas de estudantes, ela identificou quatro tipos de redes que os influenciariam a estudarem no EJA: redes familiares, redes institucionais, redes orientadas por laços de amizade e redes orientadas por projetos. Além da tipologia das redes, Petró (2015) identificou diferentes recursos que circulavam nas redes como informação, financeiros e recursos de natureza subjetiva, como o incentivo, o exemplo, o constrangimento, entre outros.

Importante destacar que foram recorrentes as diferentes redes relações em que os indivíduos estavam inseridos atuarem mutuamente na conformação dos projetos e na reconfiguração do campo de possibilidades. Essas inter-relações entre diferentes contextos e redes operaram servindo de fontes complementares de recursos, assim como identificado no estudo empreendido por Almeida (2016).

Como vimos na seção anterior, a família é uma instituição social de grande relevância para analisarmos a trajetória escolar dos indivíduos, sendo a relação escola-família objeto de diversas análises. Dessa forma, não nos causa surpresa identificar a influência da rede de relações familiares na decisão de cursar um curso superior. Essa influência deu-se de diversas maneiras: através do constrangimento do círculo familiar (Bruna); uma espécie de “dívida” com a família, sendo necessário retribuir os esforços despendidos para sua criação e através do exemplo de familiares próximos que demonstraram, na prática, ser possível ingressar no ensino superior e que também serviram de fonte de informações a respeito (Luna) e através do incentivo (Gleice). Como veremos no decorrer dessa seção, a informação foi um importante recurso para a ampliação do campo de possibilidades e elaboração dos projetos para ingressar no ensino superior, tanto em sentido genérico quanto especificamente na UFRGS.

Eu sou a única da minha família que está na UFRGS, de primo e tudo. Até tenho primo que fez faculdade, mas nenhum na UFRGS. Minha mãe até me falou, esses tempos atrás, que quando ela passava na frente das casas que tinham faixa parabenizando por ter passado no vestibular, ela pensava que o sonho dela era que um filho dela conseguisse, e eu fui a única. Ela me falou isso, que tinha muito orgulho, e ela fez a faixa de bicho. Então eu pensei também nisso, minha mãe trabalhou muito, ela criou os três filhos sozinha, o que eu pensava era em ser orgulho para minha mãe e para minha família (Graziela, Educação Física)

Tinha a cobrança de familiares e pessoas próximas. A pressão da sociedade também, que eu tinha que "ser alguém na vida". Ainda mais que pessoas da minha idade (meu irmão e minha prima) já tinham de alguma forma [ser alguém na vida]. E isso acabava gerando uma autocobrança em mim também (Bruna, Relações Públicas)

Lá no ensino médio, a gente não sabia o que era a UFRGS. Para nós a UFRGS era uma faculdade paga, porque o que eu escutei a vida inteira era que lá só estudava gente rica. Daí meu irmão mais novo entrou antes de mim. Aí eu pensei em entrar também, eu vi que não era aquilo que falavam. Foi isso que me deu vontade de entrar (Luna, Ciências Sociais)

O caso de Gilberto é um exemplo de como um projeto convive com outros projetos e pode ir mudando de acordo com a trajetória biográfica do indivíduo também a partir influência da rede familiar, nesse caso, seus pais. Como já foi apresentado na seção anterior, Gilberto dedicava-se, paralelamente à escola, à sua carreira de jogador de futebol. Essa teve que ser encerrada por lesões físicas e ele retornou para casa dos pais. A princípio, com o fim do projeto de ser jogador de futebol profissional, ele elaborou o projeto de inserir-se no mercado de trabalho, buscando sua autonomia financeira em relação aos seus pais. Contudo, mais uma vez seus pais mobilizaram seus recursos simbólicos (capital cultura/social) e financeiros para reorientar o projeto de Gilberto para o ingresso no ensino superior.

Eu pensei em fazer o curso técnico em edificações no Parobé, onde eu fiz o ensino médio. Mas eu era novo, 16 anos, e resolvi tentar a sorte no futebol. Acabou que isso foi indo, foi indo, quando eu vi, eu estava com 21 anos e voltei. Aí eu pensei: o que vou fazer? Minha mãe começou a conversar comigo, falando que eu gostava de matemática na época da escola, que eu poderia tentar algo na área de matemática. Daí eu falei com ela: "ah mãe! Eu vou trabalhar, não vou mexer com isso não". Ela virou e me perguntou se eu precisava muito de trabalhar agora. Eu respondi que precisava e ela falou que não, que eu não precisava. E ficamos naquela, eu dizendo que precisava e ela dizendo que não. Daí ela falou que eu tinha ela, meu pai, que eu não precisava trabalhar que poderia continuar morando com eles. Até porque, eu tinha aquele lance, como eu morei fora, eu já tinha me acostumado a morar sozinho. Então ela falou que eles me ajudariam, que eu poderia trabalhar como monitor de esporte no Mais Educação⁵. Esse projeto tinha na escola que ela dava aula e ela me apresentou esse projeto e me indicou para outras escolas. Então conseguia tirar R\$ 400 reais em uma, R\$ 400 em outra e no final conseguia tirar quase R\$ 1000 reais. Dava para segurar a onda. Então eu pensei: bom, vou continuar e vou tentar ir e fui indo. Só que foi um processo complicado voltar ao estudo. Eu não conseguia segurar a caneta direito [risadas]. Eu trabalhava durante a semana e o horário variava de acordo com o dia. Tinha dia que trabalhava manhã e tarde, outra era só manhã ou só tarde. Mas à noite era sempre no cursinho (Gilberto, Eng. Mecânica)

A partir da trajetória de Gilberto podemos perceber como o seu projeto se flexibiliza de acordo com as mudanças conjunturais ocorrem. Em um primeiro momento investindo na

⁵ O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Essas atividades eram orientadas por monitores remunerados.

carreira de jogador de futebol, em seguida, a partir da interferência da família em apontar outras alternativas no seu campo de possibilidades, direciona para o ensino superior.

O principal recurso mobilizado pela rede familiar de Gleice para seu ingresso no ensino superior foi o incentivo. Além do incentivo familiar, ela também contou com um exemplo da sua rede de relações de amizade/afetivas para a conformação do seu projeto:

Minha família sempre incentivou de fazer um curso superior. Minha mãe até queria que eu fizesse direito. Sempre teve um incentivo, sempre foi livre pra escolher o que quiser fazer, desde que fosse de graça ou que eu trabalhasse e conseguisse pagar a mensalidade. Mais para o final que minha mãe começou a incentivar para a UFRGS. Teve um amigo de escola que também estudou em casa e fez pra ver como ia ser e acabou passando. Ele também falava pra eu fazer e se ele tinha conseguido eu também ia conseguir (Gleice, História).

Já a decisão de ingressar na UFRGS, Gleice tomou depois de uma experiência no processo seletivo, que só decidiu participar depois da insistência da mãe, já que ela não via possibilidade de acessar a universidade pública. Dessa forma, havia estabelecido o objetivo de ingressar em uma instituição privada fazendo uso de uma bolsa de estudos, mas a partir do resultado da prova da UFRGS decidiu reorientar seu projeto para essa instituição. Como veremos mais adiante, a experiência do vestibular é utilizada por estudantes de classes populares como um indicador de possibilidade para o ingresso em uma instituição concorrida, como são as universidades federais (ZAGO, 2006).

As redes de relações institucionais também exerceram uma influência importante no processo de decisão de ingresso no ensino superior. Os contextos institucionais, como escola e trabalho, favorecem a interação com diferentes indivíduos que podem influenciar no estabelecimento do projeto, no seu “alargamento de horizontes” (HERINGER, 2013). Além das relações interpessoais, contextos institucionais com determinadas características, como os cursos pões preparatórios para o vestibular, também emulam a constituição de projetos voltados para o ingresso no ensino superior. Identificamos dois tipos de redes institucionais: a rede escolar e a rede de cursos pré-vestibulares. Nas falas abaixo destacamos o papel da rede escolar, onde verificamos que serviram, principalmente, como fonte de informações e incentivo.

Quando eu mudei de escola eu já vi outro mundo, não um mundo de acabar o ensino médio e ir trabalhar. Os professores me motivaram a buscar isso. No final do ensino fundamental e começo do médio já comecei a pensar nisso. E lá no Padre Reus, na minha escola de ensino médio, chegar no primeiro dia de aula e ver aquela galera que passou no vestibular com o nome escrito na faixa, que havia entrando na federal, eu pensei: nossa! acho que rola! Essas coisas me incentivaram a estudar e buscar o ensino superior (Alessandro, Direito).

Eu nem sabia que tinha universidade durante o meu ensino fundamental. Só fui saber

quando acessei o instituto federal. Meus professores tinham feito mestrado, doutorado e falavam que, depois que o pessoal se formava no instituto, eles tentavam o vestibular e de lá iam para universidades, como a USP, UNIFESP. Então foi lá que comecei a pensar nisso (Vinicius, Eng. Civil)

Outra rede de relações sociais do tipo institucional que exerceu influência na decisão de ingressar na UFRGS foram os cursos preparatórios para o vestibular (CPV). De acordo com Zago (2008) e Almeida (2016), a inserção nesses cursos preparatórios, popularmente chamados de cursinho pré-vestibular ou apenas cursinhos, deve-se a grande concorrência nos processos seletivos, já que há maior demanda do que oferta de vagas. Também auxiliam a suprir os déficits de conhecimento acumulados durante o ensino básico, principalmente entre os egressos do ensino básico público que, como vimos na seção anterior, tem uma experiência escolar marcada pela precariedade do ensino. Entre os cursinhos, existem aqueles de caráter privado com fins lucrativos e os cursinhos populares e alternativos (CPVPA), sem fins lucrativos. Esse último tipo é direcionado para os estudantes de baixa renda e para minorias sociais.

No caso de Luciana, desde o fim do ensino médio ela tinha decidido ingressar em um curso superior, motivada por um projeto pessoal de ascensão social que ela alimentava desde adolescente. Buscando concretizar esse projeto, ela chegou a iniciar o curso de Relações Públicas em uma instituição privada, mas diante das dificuldades em arcar com a mensalidade do curso e influenciada pela rede de relações de amizade/afetiva, ingressou em um CPVPA. Foi a partir da inserção no contexto do curso que ela decidiu ingressar na UFRGS:

No segundo ano [do ensino médio], eu comecei a trabalhar na parte administrativa de um jornal. Lá eu conheci uma menina que me apresentou outros amigos que tinham feito cursinho popular em anos anterior e eles estavam pretendendo fazer vestibular naquele ano. No terceiro ano do médio, eu decidi que queria fazer faculdade e ela me trouxe essa ideia do cursinho, mas eu achava que iria perder tempo fazendo cursinho. Então, depois que eu terminei o ensino médio, eu iniciei um curso numa universidade privada. Só que meu salário pagava duas disciplinas, no máximo. Duas disciplinas contando com a ajuda da minha mãe e todo o meu salário, que eu dedicava totalmente para a mensalidade. Aí eu resolvi fazer uma disciplina e fiz isso durante três meses. Até que eu comecei a andar com esse pessoal, amigos dessa amiga do trabalho, e eles falaram para eu me inscrever no cursinho popular. Então eu me inscrevi no cursinho popular visando o ENEM. Meu objetivo era fazer o ENEM para permanecer na mesma universidade ou ir para outra, mas com bolsa do PROUNI. O cursinho era muito focado no vestibular da UFRGS. Então eu comecei a administrar a ideia de fazer na UFRGS. Eu pensava assim: tem cotas, será que dá para tentar a UFRGS? Tinha o impasse de ter que parar de trabalhar, mas eu fui descobrindo que tinha outras alternativas. Então eu decidi tentar (Luciana, Relações Públicas).

Já Daniele acessou o curso CPV particular a partir do incentivo do pai e de uma bolsa de estudos. No princípio ela não tinha intenção de ingressar em um curso superior naquele momento, mas, a partir da vivência e dos debates promovidos no CPV sobre as desigualdades

raciais e o direito à educação, ela teve seu campo de possibilidades alargado e o projeto de ingressar no ensino superior foi estabelecido.

A decisão de entrar foi muito incentivo do meu pai. Um incentivou não, um empurrão. Eu me formei e daí ele queria que eu fizesse faculdade porque sou a filha mais velha. Só que eu não queria, eu estava me formando e não sabia o que eu queria fazer. Daí ele me matriculou em um cursinho, mas naquele ano eu não passei. Depois eu fui amadurecendo essa ideia e fui criando essa vontade, que já não era tanto por causa do meu pai, era minha (Daniele, Ciências Sociais).

Em determinado momento de sua fala, ela especifica como se deu a influência do CPV:

Foi pelo contexto. Tinha uma professora negra que dava aula de história, ela falava que a gente tinha direito ao acesso à educação. Falava muito forte da questão do negro, que não tem acesso à universidade, que tem poucos negros na universidade. Essas coisas foram mexendo comigo. Até quando saiu essa questão das cotas, eu pensei: para que eu vou usar isso, se eu posso entrar por mérito pessoal? Aí depois eu fui me esclarecendo sobre isso e entendi a importância das cotas (Daniele, Ciências Sociais).

Foi através da rede de relações de amizade/afetivas que Ricardo se inseriu no CPVPA. Ele havia abandonado a escola no segundo ano do ensino médio e, aos 21 anos, em busca de melhores oportunidades de trabalho. Foi durante um trabalho *freelancer*, que fazia para complementar a renda advinda do estágio, que ele conheceu seu namorado. A partir desse relacionamento, Ricardo se inseriu em uma rede de movimentos sociais que lhe apresentou o CPVPA promovido por esses movimentos.

Eu fiz um “freela” de garçom na Casa de Teatro e lá conheci meu companheiro. Ele já estava na segunda graduação e ele me apresentou tudo que eu conheço. Ele me incentivou a ir à manifestação, aonde eu conheci pessoas de coletivos e movimentos sociais. Em seguida participei de um acampamento do movimento e lá fiquei sabendo do cursinho popular. E isso tudo foi muito rápido, em questão de um mês. (...) O fato é que, eu entrei no cursinho, e no cursinho eles me apresentaram as modalidades de cotas. Ali também eu comecei a me reconhecer enquanto negro, porque até então, eu não me reconhecia de fato. Então eu decidi tentar através das cotas (Ricardo, Direito).

A oportunidade de debater questões relacionadas às desigualdades raciais, além de reforçar que o acesso à educação é um direito, sublinha uma proposta pedagógica dos CPVPCs que articula transmissão de conteúdos necessários para o processo seletivo das universidades com debates em torno de questões relacionadas à cidadania, cultura e política. Como destaca Almeida (2016), a assimilação dessa articulação pedagógica faz do CPVPC um importante ator político em torno da pauta das ações afirmativas.

(...) os conteúdos não se restringem aos saberes instrumentais, constituindo um corpo de conhecimentos que articulam dimensões políticas, culturais e científicas. Estes cursinhos constituíram-se como atores políticos com atuação importante em prol das ações afirmativas e democratização das universidades. (ALMEIDA, 2016, p.7).

A inserção de Vera no CPVPC também foi a principal influência para querer ingressar no ensino superior:

Quando eu terminei o colégio que eu fui pensar o que eu iria fazer da minha vida depois daquilo tudo. Então eu conheci o PEAC⁶, que foi um curso pré-vestibular popular, e daí eu pensei, até pelas condições financeiras do meu pai, que era com quem eu morava, não haveria outra possibilidade a não ser para conseguir acesso ao ensino superior. (...) Digamos que o que mais marcou minha vida no sentido de querer estar aqui dentro foi o PEAC em si. (Vera, Letras)

Diante da lacuna da aprendizagem do ensino básico, o papel do CPV/CPVPC foi considerado fundamental para alcançar o objetivo do projeto de ingresso no ensino superior.

A contribuição do cursinho foi muito boa. Eu fiz o ENEM no terceiro ano do médio e depois, já no cursinho. Aí eu fui comparar as notas e foram muito diferentes. Porque o ensino médio, querendo ou não, era meio fraco perto do que é cobrado no ENEM. Daí o cursinho ajudou muito (Graziela, Educação Física).

Se eu não tivesse feito pré-vestibular privado, eu não teria conseguido passar na universidade de nenhuma forma. (...) Ter sido bolsista, ter conseguido uma bolsa no pré-vestibular privado, foi responsável por 70%, 80% por eu estar aqui. Além da ajuda das ações afirmativas (Karla, História).

O cursinho ajudou demais. Eu fiquei apavorada com o tanto de conhecimento que eu não tinha visto. Literatura, História, Geografia, sabia quase nada. Aquilo abriu muito meus horizontes, ajudou bastante (Bruna, Relações Públicas).

Tem coisas que eu aprendi no cursinho e não tinha aprendido no ensino médio. Física, por exemplo, eu fui aprender no cursinho. Agregou muito, me ajudou muito. Tinha "aulão", eu e meus colegas fazíamos grupos de estudos também, porque eles queriam engenharia e era bem mais puxado, então eu estudava come eles (Luciana, Relações Públicas).

A inserção de Igor na rede de relações do trabalho e rede de relações escolar foi importante para que acessasse informações que lhe auxiliaram a reorientar o seu projeto e, assim, identificar o ensino superior no seu campo de possibilidades. Igor alimentou durante uma parte de sua adolescência o projeto de seguir carreira de jogador profissional de futebol. Mas, aos 16 anos, percebeu que esse projeto era incerto, “um tiro no escuro”, e diante das limitações financeiras que vivenciava na família, viu-se na obrigação de contribuir com o aumento da renda familiar através do trabalho.

Até meus 16 anos eu queria jogar bola. Aos 16 anos eu parei mesmo, porque eu pensei: estou dando despesa demais e a gente não tem condições de ficar sustentando um tiro no escuro que eu estou dando. Então eu tenho que ir para um negócio mais concreto, procurar um trampo, ganhar dinheiro. Correr por mim também, tirar um pouco o peso deles, até porque minha mãe teve mais filhos e eu sabia que ela tinha mais preocupações (Igor, Eng. Mecânica).

Interessante observar na fala de Igor o que Velho aponta a respeito dos projetos estarem suscetíveis à mudança, tanto por questões contextuais quanto por uma percepção de sua viabilidade. Como afirma Velho (1997):

O projeto, sendo consciente, envolve algum tipo de cálculo e planejamento, não do tipo *homo economicus*, mas alguma noção, culturalmente situada, de riscos e perdas

⁶ Projeto Educacional Alternativa Cidadã

quer em termos estritamente individuais, quer em termos grupais (VELHO, 1997, p. 32).

Como identificou Heringer (2013a) em sua pesquisa com jovens estudantes em uma escola da Cidade de Deus, na cidade do Rio de Janeiro, “em alguns casos, a experiência de inserção no mercado de trabalho funciona como um alargamento de horizontes e o despertar de interesses para determinadas profissões” (HERINGER, 2013a, p. 32). Na fala de Igor, destacada abaixo, fica evidente esse “alargamento de horizontes”, ou como tratamos aqui, do campo de possibilidades a partir das interações na rede de relações do trabalho e da escola. Dessa forma, a relação trabalho e estudo se apresenta de forma multifacetada, uma vez que, como analisado anteriormente, alguns dos entrevistados enfrentaram dificuldades durante o ensino médio ao ter que conciliar as duas atividades, com relativo prejuízo da primeira em decorrência da segunda, enquanto para outros auxiliou da definição de seus projetos.

Depois que eu passei a entender o que era a UFRGS me deu vontade de tentar, mas achava que seria complicado porque, pelo o que as pessoas falavam, não daria para estudar e trabalhar e não teria condições de me manter. No segundo ano do ensino médio eu participei de um projeto, Projeto Pescar⁷ em uma empresa em Canoas. Nesse projeto eu estudava e trabalhava. No turno da manhã eu estudava na empresa até o meio do ano e depois eu estagiava. E tive uma vivência maior com o que é um trabalho de verdade. Foi ali que comecei a pensar no futuro (Igor, Engenharia Mecânica).

Com base na rede de relações de trabalho em que Luciana estava inserida, oriunda do estágio do realizado durante o curso técnico, ela escolheu o curso de Comunicação Social. Depois, quando trabalhava na área administrativa de um jornal da sua cidade, Luciana teve a oportunidade de conhecer diferentes ramos da Comunicação Social e pôde definir em qual área gostaria de trabalhar.

Na época do estágio eu conheci uma pessoa que me apresentou Relações Públicas. Eu ainda estava em dúvida qual curso eu iria escolher e ela me falou que, pelas minhas características, talvez Relações Públicas tivesse a ver comigo e falou para eu pesquisar. Então eu pesquisei e adorei. Depois eu entrei para o jornal. Eu não trabalhava propriamente com jornalismo, mas eu via muito o pessoal de publicidade e o pessoal de jornalismo. E eu sabia que não era nenhuma das duas áreas que eu queria. Não era Jornalismo, não era Publicidade, mas era comunicação. Daí eu fui pesquisando mais e vi que era isso mesmo (Luciana, Relações Públicas).

Também verificamos o valor da informação sobre os programas de assistência estudantil da UFRGS para que ele orientasse seu projeto de ingresso no ensino superior para essa universidade, já que via ali a oportunidade de encontrar condições para permanecer na universidade sem necessitar de um grande empenho financeiro, o que poderia tornar seu ingresso inviável.

⁷ O Projeto Pescar é desenvolvido pela Fundação Pescar Brasil, uma instituição da sociedade civil que busca promover a iniciação profissional de jovens em situação de vulnerabilidade social.

Também conversava com os professores da minha escola e com o pessoal do trabalho, fui pesquisando possibilidades. No final do ensino médio, eu tive um professor que falava como era a UFRGS. Ele sempre falava dos auxílios e desmentia aquilo que todo mundo falava, que a UFRGS era para rico. Ele parecia que conhecia mais da realidade da universidade. Daí eu pensei: bom, vou tentar e seja o que Deus quiser. Eu soube o suficiente para poder arriscar (Igor, Engenharia Mecânica).

No caso de Jéssica, foram as redes de relações familiares e escolar que atuaram na constituição do seu projeto de ingressar no ensino superior. Em relação às redes escolares, ela destaca o papel dos professores como incentivadores para a continuidade dos estudos após o ensino médio.

Foi no ensino médio que eu tive esse incentivo de fazer faculdade. Foi assim: a minha irmã teve uma professora que estudou na USP e ficou na escola como professora substituta na escola por um ano e meio. Depois que ela entrou eu percebi que mudou a cara dos alunos que ela dava aula, porque todos eles começaram a ter vontade de entrar numa universidade boa. Ela também era de escola pública e ela tinha vontade de mostrar para os alunos que tem universidade pública boa (Jéssica, Relações Internacionais).

Em relação à rede de relações familiares de Jéssica, podemos observar, novamente, como o ingresso de um familiar no ensino superior tem importantes efeitos nos demais membros, tanto por ser um exemplo quanto por ser uma fonte de informações a respeito do funcionamento da universidade e dos benefícios disponíveis para estudantes de baixa renda através da assistência estudantil.

Minha irmã saiu de escola pública e foi direto para a UNESP. Foi uma coisa que eu fiquei assim: nossa! Minha irmã conseguiu isso! Quando ela passou, na verdade, eu nem sabia o que era UNESP, porque na escola pública a gente não aprende isso né?! Na escola pública você não aprende que tem um mundo depois do ensino médio. Você sai de escola pública achando que vai trabalhar na loja de roupa que tem na sua cidade. Foi assim o ensino que eu tive. Eu só não fui por esse caminho porque eu tive essas duas professoras, a minha professora de português e a professora da minha irmã e por causa dos meus pais. Quando minha irmã passou que eu fui pesquisar o que era isso, onde ela estava. Porque quando eles foram lá, no dia que a minha irmã chegou para fazer matrícula, ela já encontrou lugar para ela ficar, na moradia estudantil de lá, que ela não ia pagar nada. Logo depois ela já conseguiu um auxílio para manter-se lá. Eu não entendia como existia isso, de você ter condições para estudar e não precisar trabalhar, porque meus pais sozinhos não teriam condições de manter ela lá (Jéssica, Relações Internacionais).

Ainda sobre o caso de Jéssica, é interessante observar que o exemplo da sua irmã, uma estudante de escola pública que ingressou em uma importante universidade de São Paulo, reverberou não apenas na sua trajetória, mas também contribuiu para a mudança da postura da escola, fazendo com que a instituição assumisse um maior protagonismo na difusão de possibilidades para os seus estudantes.

Então eu percebi que, depois que minha irmã entrou, os diretores da escola perceberam que uma menina saiu da nossa escola e foi para a UNESP. Então eles viram que tinham potencial. Então eu percebi que, no último ano do meu ensino médio, teve um incentivo para gente fazer vestibular. A gente teve palestras com

estudantes da UNESP, da USP. Teve palestra que a turma inteira saiu com a ideia de fazer um curso em uma faculdade pública boa (Jéssica, Relações Internacionais)..

Assim como nas falas de Jéssica e Luna (destacada no início dessa seção), emergiu também em outras entrevistas uma crítica à omissão da escola ao não se preocupar em disponibilizar informações e incentivo para que os estudantes ingressassem na universidade pública. Assim como Heringer (2013), que identificou em sua pesquisa a desinformação de jovens da periferia carioca a respeito das políticas de acesso e permanência no ensino superior, preocupa-nos essa constatação, tendo em vista que nas escolas públicas concentra-se o público-alvo das políticas de expansão do acesso ao ensino superior federal.

No ensino médio a UFRGS era um assunto intocável. Eles não falavam como era a UFRGS, como fazia para entrar. Tanto que na época das ocupações nas escolas⁸, eu voltei lá para dar palestra e perguntei se eles sabiam o que era a UFRGS, o que era o vestibular. Eles não sabiam que tinham cotas, eles não sabiam nada. No tempo em que eu estudava lá, as professoras costumavam dizer que se a gente conseguisse um emprego bom para pagar uma faculdade particular já seria uma grande coisa (Gleice, História).

Essa falta de protagonismo da escola em incentivar o ingresso no ensino superior público e transmitir as informações necessárias sobre o processo seletivo e as ações afirmativas é confirmado pelos estudantes entrevistados. Ao falarem sobre as fontes de obtenção de informações sobre a política de ações afirmativas, apenas dois estudantes indicaram a escola em que estudavam, sendo um deles aluno de um instituto federal quando da implementação da lei 12.711/2012, que instituiu a política de ações afirmativas em todo o sistema de ensino federal.

Eu já sabia um pouco das cotas. No ensino médio sempre tinha debate, a professora de história falava bastante. Aí no terceiro ano, eles falaram bastante, falaram da UFRGS também (Graziela, Educação Física).

Eu fiquei sabendo das ações afirmativas quando eu estava no 2º ou 3º do ensino médio, que foi quando lá foi afetado pela lei das cotas e passou também a ter reserva de vagas (Vinícius, Eng. Civil).

Aqui o cursinho também surge como um ator importante ao servir de fonte de informações, tanto como fonte única, quanto complementar a outras, como rede de amigos e familiar.

Fiquei sabendo das cotas pela minha prima, que já tinha entrado na UFRGS por cotas, e relatos de amigos também. No cursinho também. Como era um cursinho popular, eles davam as dicas para gente, conversavam sobre isso, sempre tocavam no assunto. Falavam que a galera de ensino público e renda baixa tinham esse direito. (Bruna, Relações Públicas)

⁸ Refere-se ao movimento político-social protagonizado por estudantes secundaristas de várias cidades do país em 2016 e que utilizaram das ocupações das escolas como forma de protesto e pressão pela melhoria da qualidade do ensino e da infraestrutura escolar. Ver CATTANI (2017).

Pensando na escola pública, entrar na universidade não é uma coisa falada pelos professores. Tipo: vocês têm direito de entrar na universidade. Não, isso nunca foi falado para mim. Isso foi falado no cursinho, os professores falavam (Daniele, Ciências Sociais).

Mesmo entre os estudantes que já tinham tomado conhecimento a respeito da política de ações afirmativas, esses se viram com dificuldades em entender os critérios estabelecidos no edital do processo seletivo para ingresso na UFRGS. Além disso, emergiu nas falas um tensionamento em relação à identidade racial e, conseqüentemente, a opção por qual tipo de reserva de vaga se inscrever.

Eu sabia da cota para escola pública. Tanto é que no primeiro vestibular eu fiz só para escola pública. O segundo eu fiz com a cota de renda inferior de salário e meio. No primeiro eu também sabia dela, mas eu tinha um desconhecimento de como funcionava essa cota. Porque na época meu pai tinha dois empregos e minha mãe tinha um. Aí eu pensei que não iria conseguir. No segundo eu parei para ver como funcionava, daí eu vi que eu me enquadrava nessa cota de renda (Karla, História).

Eu sabia que tinha a possibilidade de entrar por cota social ou racial, mas eu não conhecia exatamente como funcionava o sistema, então foi na hora que eu fui me inscrever mesmo. Daí foi estranho, porque a família por parte do meu pai é negra. Então eu fiquei na dúvida em qual cota eu me inscrevia. Porque tinha pessoas que diziam que eu tinha direito porque tem familiares negros. Outros diziam que eu não era negra e não sofria o racismo da mesma forma, mesmo eu tendo uma vivência, eu tinha um privilégio de ser branca. Aí acabei me inscrevendo para cotas sociais em todos os vestibulares (Gleice, História).

Eu já sabia que eu ia me inscrever para cotas de escola pública. Escola pública era indiscutível. Em questão de renda, eu sempre achei que era muito complicado provar as questões de renda e acabou que eu nem pensei. Como ele estava tentando o concurso para professor da UFRGS, eu pensava assim: nem vou olhar a questão de renda porque daqui a pouco meu pai vai ganhar bem e isso pode me prejudicar. Então eu coloquei escola pública e aí tinha a questão racial, que para mim foi um dilema muito grande. Muitas pessoas diziam "você tem que pôr cotas raciais", só que eu fiquei com medo e no fim eu não pus. Eu fiquei com medo porque, primeiro, eu tinha muita vergonha. A minha história identitária ela é bem complexa para mim e até hoje não é muito fácil, pesar de eu ter uma aceitação muita maior e hoje em dia eu não me colocar enquanto pessoa branca (Diva, Direito).

A respeito da escolha do curso, Nogueira, Almeida e Queiroz (2011) sintetizam a produção acadêmica que trata desse tema em duas perspectivas: a primeira afirma que a composição social dos cursos não se dá de forma aleatória, mas sim a partir de características sociais como raça, sexo, idade, condição socioeconômica. A segunda, destaca a existência do processo de autosseleção (acadêmica, socioeconômica, de gênero e racial), ou seja, os estudantes optariam por cursos que eles avaliam como condizentes com seu perfil social e escolar. Assim, aqueles estudantes com maior acúmulo de capital cultural, especificamente o informacional, nos termos de Bourdieu, teriam à disposição um leque maior de alternativas, seja uma escolha por preferências ou por aquilo que é mais valorizado em seu meio social. Enquanto que aqueles com menor acúmulo, ficariam restritos aos cursos menos seletivos dada

suas condições socioeconômicas e escolar precárias. Contudo, os autores questionam essa perspectiva dicotômica e simplista e buscam, nesse mesmo trabalho, complexificar a questão apontando a relevância de considerar aspectos secundários como o modo que escolhem o curso (com maior ou menor antecedência), os motivos da escolha (preferência ou pragmatismo), grau de segurança (mais ou menos dúvida) e reação dos familiares (mais ou menos favoráveis).

Em nossa pesquisa identificamos que a motivação para a escolha do curso foi predominantemente relacionada à preferência/identificação com o curso ou com a área de conhecimento que o curso pertencia. Contudo, em alguns casos essa motivação esteve inter-relacionada com outros fatores, como será destacado a seguir. Cabe sublinhar a influência das diversas redes de relações — familiares, institucionais e de amizade — no processo de escolha do curso, assim como se deu também por ocasião da tomada decisão de ingressar na universidade.

A manifestação de preferência/identificação se deu de diferentes formas, sendo a mais recorrente a vinculação entre curso pretendido e disciplinas realizadas no ensino médio que eram consideradas mais fáceis e com as quais mantinham maior afinidade, como no caso de Gilberto:

Depois que eu tive que largar minha carreira de futebol que eu pensar o que eu queria. Aí comecei a pesquisar os cursos. Como eu gostava de matemática na época da escola, eu fui pesquisando por aí, até ver que era a Engenharia Mecânica (Gilberto, Eng. Mecânica).

Alessandro já articula suas preferências por disciplinas que ele relaciona com o curso de Direito e atrela a escolha do curso a um compromisso social, como uma forma de ajudar as pessoas. Essa decisão orientada por esse compromisso social também foi a razão apontada por Ricardo para escolher o curso de Direito.

Escolhi Direito ali quando entrei no ensino médio. Não tinha muito como fugir. Eu gostava de História, sempre fui líder de turma, gostava de falar, sempre fui bem em Linguagens. Um perfil de estudante de Direito. E também a minha história de vida me incentivou a buscar isso, ser estudante de Direito, ajudar as pessoas, buscar um mundo justo (Alessandro, Direito).

Eu já tive um padrao que havia feito direito, mas acho que não vem daí. Descobrimo esse movimento social, eu comecei a perceber que eu queria ajudar as pessoas. Eu acreditava que alguns cursos poderiam me ajudar a alcançar isso mais rápido, aí eu escolhi o Direito. Mas o que eu tinha vontade mesmo ficava entre Ciências Sociais e Economia, mas acabei optando por Direito e acho que acertei (Ricardo, Direito).

Igor, em um primeiro momento, motivou-se por sua preferência com a área de exatas para escolher Engenharia Mecânica e transitou nas redes em que estava inserido para tomar essa decisão.

Eu sempre me identifiquei com as exatas, sempre gostei muito. Nunca fui muito de ler e escrever. E também porque acho que as contas me desafiam mais. Acho lindo fazer uma conta quilométrica e no final ver que está certa. Isso foi me levando. E também conversando com professores na escola e com o pessoal da empresa que eu trabalhava que era do ramo de tratores. (Igor, Engenharia Mecânica)

Em outro momento da entrevista, ele destaca uma motivação mais pragmática para escolher o curso: a busca por retorno financeiro. Ele foi o único a apresentar uma motivação mais pragmática para escolha do curso.

Porque, querendo ou não, de todas as opções q eu tinha, não foi por vocação que eu escolhi a Mecânica ou outra engenharia. Não foi só por vocação. Eu nem tinha vocação para isso. Eu queria jogar bola e não deu certo e acho que, o sonho de todo cara que quer mudar a vida da família, é jogar bola. Eu fiquei fazendo isso um bom tempo. Depois que eu parei, eu tive que procurar alguma coisa para minha vida, me guiei pelo meu gosto de exatas e segui para engenharia. Eu pensava ao mesmo tempo em que não iria fazer alguma coisa que não me desse dinheiro. Mesmo não realizando meu sonho, eu quero alguma coisa que me dê um retorno. Então isso contou muito também para eu escolher engenharia (Igor, Eng. Mecânica).

Vera considera sua inserção no CPVPA um marco em sua vida, influenciando em vários sentidos, inclusive na escolha do curso que iria realizar. O exemplo dos professores, aliado à sua preferência por certas disciplinas, fez com que optasse por fazer Letras e seguir carreira de professora. O mesmo ocorreu com Daniele, que escolheu o curso de Letras⁹ por sua preferência pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e pela influência de uma professora de um curso de idiomas. Antes disso havia tentado três vestibulares, todos para cursos diferentes: Nutrição, Relações Internacionais e Serviço Social.

Eu sempre digo que minha vida é antes e depois do PEAC, porque foi muito diferente. A relação que os professores têm com os educandos, fez muita diferença para eu querer ser professora. Principalmente porque antes era algo que jamais havia pensando. Essa relação de proximidade ajudou em muitas coisas, como saber que eu queria Letras. Porque, primeiro eu queria História, adorava as aulas de História de um professor e aquilo começou a me cativar muito. Depois eu passei estudar mais literatura e eu pensei: na História eu vou estudar só História, mas na Letras eu posso estudar muita História com Literatura. Então eu pensei que o curso de Letras ia contemplar, mas eu quero fazer História depois de terminar Letras (Vera, Letras).

Quando eu fui para Letras foi por causa desse curso de inglês que eu fazia, e também no cursinho eu gostava muito de Literatura e Língua Portuguesa (Daniele, Ciências Sociais).

No caso de Luna, o fato de ter professoras de Língua Portuguesa na família a motivou escolher o curso de Letras.

Eu trabalhava na área da licitação em uma empresa do ramo da construção civil. Mas eu não estava mais feliz trabalhando nessa área e eu gosto de trabalhar com pessoas.

⁹ Daniele foi uma das estudantes que fizeram reopção do curso depois de ingressarem na UFRGS. Outro caso semelhante foi da estudante Luna. O processo de reopção do curso será abordado no capítulo 5, sobre a vivência acadêmica.

Então eu decidi fazer para Letras, porque tenho várias professoras na família e eu queria ser professora (Luna, Ciências Sociais).

A rede de relações de amizade/afetiva também influenciou a identificação do curso a partir da preferência dos estudantes. Esse foi o caso de Diva, que aponta como fatores que a influenciaram na escolha do curso, tanto o exemplo e o afeto que nutria a uma pessoa próxima de sua família que já cursava Direito, quanto a admiração da sua mãe pelo curso.

Eu morei um período com meu pai e ele tem uma meia irmã, que era filha da babá dele, a Verônica. Ela morou com a gente um tempo. Eu amo ela demais e até hoje a gente tem muito contato. Ela fazia Direito e falava muito do curso. Como eu queria ser ela, então vou fazer Direito. Ela botava muita fé nisso e falava que eu tinha a cara do Direito. Ela meio que foi construindo isso. Minha mãe gostou muito também, porque ela era escritã da polícia e trabalhava muito com delegado e ela pensando assim: "nossa, que demais! Imagina a Diana?!". Minha mãe sempre via muita televisão e tinha esses programas, tipo *Law and Order*¹⁰, que ficávamos vendo juntas e ela dizia: "imagina você Diana ali, nos tribunais". Então foi uma coisa que foi sendo construída (Diva, Direito).

Dois estudantes, Deriene (Odontologia) e Roger (Eng. Mecânica), relataram que sua decisão sobre qual curso fazer se deu quando ainda eram crianças. Roger identifica sua motivação em fazer engenharia quando leu uma matéria em uma revista sobre a Petrobras e tinha uma entrevista com um engenheiro da companhia. A partir daí ele tomou como projeto fazer o curso de engenharia na UFRGS. Entre a leitura dessa matéria e a entrada na UFRGS, a única coisa que mudou foi a área da engenharia que ele se identificava. Primeiramente era Engenharia Química, depois foi Civil (motivado pelo curso técnico de edificações realizado em um instituto federal) e, por fim definiu Engenharia Mecânica. Já Deriene alimentava desde criança o desejo de fazer o curso de Odontologia, porém não soube explicitar a origem de sua motivação.

Por fim, temos os casos de Karina e Bruna, que realizaram suas escolhas orientadas pelo que a literatura denomina de autosseleção. Karina tinha interesse no curso de Direito para ingressar na carreira policial ou jurídica, mas acabou mudando de ideia por achar o curso muito elitista e ter tido a experiência de estudar leis para um concurso e não ter gostado. Já Bruna inicialmente tinha interesse no curso de Fisioterapia, porém após a primeira tentativa, quando obteve mais conhecimento sobre a área da saúde e se confrontou com a alta concorrência para o ingresso, resolveu investir em outra área, a de Relações Públicas.

Eu fiz dois vestibulares. O primeiro foi para Fisioterapia, porque eu tenho uma paixão muito grande pela área da saúde, mas acabou que eu não passei. Primeiro eu saí do

¹⁰ Série produzida no Estados Unidos e vinculada por canais de TV a cabo onde os protagonistas são policiais e promotores de justiça.

ensino médio e fiz um ano de cursinho popular. Eu estudei pra caramba e não consegui passar. Até porque Fisioterapia é uma nota mais alta, né? Saúde normalmente é assim, era o terceiro curso mais concorrido. Então eu pensei em dar um tempo, porque também precisava trabalhar. Nesse meio tempo eu fiquei trabalhando e passei em um curso técnico de Radiologia, onde eu comecei a ver um pouco mais da área da saúde. Foi aí que eu fiz o vestibular de novo e passei, mas aí eu fiz para Relações Públicas, porque nesse meio tempo eu comecei a conviver com outras pessoas, com minha prima que faz Odontologia e ela me contou mais coisas sobre a área da saúde. Então eu vi que não era bem o que eu poderia fazer. Eu comecei a pesquisar mais sobre os cursos, ver alguma profissão mais dinâmica, que não ficasse tão restrita ao hospital. Então foi aí que eu passei em Relações Públicas (Bruna, Relações Públicas).

Eu fiz o meu primeiro vestibular para Direito e o segundo para História. Eu desisti do curso de Direito porque é um ambiente muito elitizado, apesar da política de cotas. Eu não me sinto bem. Na história, que já é um ambiente que não é tão elitizado, eu já me sinto desconfortável algumas vezes. É um ambiente muito elitizado. Mas eu via, atualmente eu mudei um pouco isso, mas eu via como um ambiente que não era pra mim. Hoje em dia eu já tenho uma mentalidade diferente. Se eu quiser acabar o curso de história e ir fazer Direito, eu vou, ninguém vai me impedir. Mas na época que eu fiz meu primeiro vestibular, eu via como não era meu lugar. Também tinha feito um concurso público e tive que estudar muita legislação. Eu não gostei, achei muito monótono. E o que eu sempre gostei? história. Apesar de não ter essa disposição pra ser professora, eu não me imaginava nessa vida. Eu me imaginava delegada de polícia, advogada. Não me imaginava como professora. Hoje me imagino mais (Karina, História).

Ao contrário de outras pesquisas que identificaram uma correlação forte entre origem social e escolha do curso, onde os acabam impelidos a ajustar suas escolhas às suas condições socioeconômicas, a partir das entrevistas em nossa pesquisa apresentam relativa autonomia em relação a esses aspectos para tomar sua decisão. Além dos aspectos presentes nas falas dos estudantes destacadas acima, verificamos isso ao examinar para os cursos escolhidos. Entre os 16 entrevistados, oito estão matriculados entre os 15 cursos mais concorridos nos vestibulares da UFRGS (três em Direito, um em Odontologia, um em Engenharia Civil, três em Engenharia Mecânica), sendo que dentre esses, seis se autodeclaram negros. Essa presença em cursos de maior concorrência vai ao encontro dos resultados dos relatórios da CAF/UFRGS, que aponta que a ocupação total de vagas reservadas para ações afirmativas tem aumentado com o passar do tempo, inclusive em cursos de maior prestígio. Apontamos como hipótese para o aumento da ocupação de vagas também em cursos de maior seletividade, o impacto da política de ações afirmativas e de assistência estudantil no campo de possibilidades desses estudantes, reduzindo assim a autosseletividade desses. Como afirma o Relatório da CAF/UFRGS (2015) a respeito:

Destaca-se que, entre os cursos com classificação total, além dos cursos de Medicina e Direito, já referidos, os demais são cursos de densidade alta ou média de concorrência no CV, indicando a tendência dos candidatos autodeclarados negros/PPI a aceitarem o desafio de ingresso e permanência em cursos de maior competitividade (UFRGS, 2015, p.11).

No que diz respeito à quantidade de processos seletivos que os entrevistados passaram, oito estudantes foram aprovados no 1º processo seletivo; três no 2º; três na 3ª seleção e um na 4ª seleção. Nas pesquisas realizadas por Zago (2006), ela identificou entre os estudantes de classes populares o fenômeno da interiorização do improvável. Trata-se da percepção dos estudantes de que, diante de uma formação escolar pouco competitiva e um processo seletivo acirrado, os estudantes ficam pessimistas em relação às suas chances de passar no vestibular. Em alguns casos, estabelecem a primeira tentativa apenas como uma experiência para que possam se sentir mais seguros e experientes na tentativa seguintes. Identificamos esse fenômeno nos casos de Gleice e Igor.

Gleice tinha estabelecido como projeto ingressar no curso de História em uma instituição particular, pois acreditava que teria poucas chances no processo seletivo da UFRGS. Mas sua mãe insistiu firmemente para que ela participasse do processo seletivo. Ela participou e mesmo não sendo aprovada passou a ver perspectivas de ingressar na UFRGS caso se preparasse em um CPV.

No segundo ano eu decidi fazer licenciatura em História, só que a UFRGS nunca passou pela minha cabeça. Quando terminei o estágio, eu estava me preparando para o ENEM. Só em casa, com os livros que eu tinha. Eu queria tentar uma bolsa na PUC porque achei que era máximo que eu ia conseguir fazer. Não naquele ano, ia fazer só para ver o que ia dar. E minha mãe insistindo para eu fazer o vestibular da UFRGS. Eu não queria fazer justamente porque tinha medo de chegar lá e não saber nada. Então, me inscrevi. Não sabia que tinha isenção e acabei pagando integral e fui fazer a prova. As exatas foi aquele horror, mas literatura, que eu não tinha nem chegado perto das obras indicadas, eu consegui 14 pontos. História consegui 14, só estudando com livro escolar. Daí eu pensei que, se eu me preparasse, fizesse um cursinho, eu acho que daria. Isso foi no vestibular de 2012, no outro ano eu entrei num cursinho popular. Acho que foi isso que me motivou, fazer aquele vestibular só por fazer e ver que dava (Gleice, História).

Já Igor e Diana não acreditaram quando foram aprovados. Igor recebeu o e-mail da UFRGS informando da chamada dos excedentes e que teria que se matricular meses depois da prova e Diana estava tão descrente que iria passar que nem se preocupou em olhar o resultado. A namorada do pai que lhe avisou:

Então eu tentei. Fui meio descrente, porque eu estava com o pensamento que era muito difícil e não ia dar certo. Então eu fiz o primeiro dia, fiz o segundo dia, fiz o terceiro e não achei tão difícil quanto eu esperava. Fiquei com uma certa esperança que poderia ter passado. Confesso que não me dediquei muito aos estudos, estava levando o ensino médio normal, como sempre levei. Eu tentei resolver algumas provas anteriores, o que foi um fracasso total, porque estava além do que havia visto no ensino médio, muito além. Isso me apavorou um pouco, mas depois que fiz a prova me tranquilizou e vi que poderia não ser esse bicho de sete cabeças. Daí veio o listão, não passei. Isso no início de 2015. Fiz o ENEM e também não passei em nenhuma particular. Eu pensei assim: bom, vou trabalhar, pagar um cursinho ou um estudo a mais, porque não posso ficar parado e tentar de novo, porque eu tenho que fazer faculdade. Teve a segunda chamada do ENEM e eu perdi a bolsa por poucos pontos. Eu fiquei extremamente

triste porque eu perdi por dois pontos. Já tinha voltado a estudar para o ENEM. Mas no segundo semestre recebi um e-mail tinha uma mensagem falando das vagas remanescentes e que eu tinha de fazer matrícula. Eu fiquei meio assim, será? Eu li várias vezes o e-mail, liguei para minha irmã e li o e-mail pra ela. Aí eu falei: acho que eu passei né? E ela: É, acho que passou. Aí foi uma euforia. Ninguém esperar, eu muito menos (Igor, Eng. Mecânica).

Eu achava que não iria passar de primeira. Tanto é que ninguém acreditou que eu iria passar. Talvez minha família por parte de mãe, mas como eu já tinha desestimulado todo mundo. Inclusive, eu e meu pai não íamos olhar o listão, foi uma sorte. Meu pai já estava olhando cursinhos populares que ele poderia pagar, a gente já tava meio que olhando isso. E a gente só ficou sabendo por que uma aluna da namorada do meu pai falou: saiu o listão. Dá uma olhada porque eu acho que eu vi o nome da Diana. E foi muito engraçado porque a gente estava na fronteira do Uruguai, a gente ia fazer uma viagem para lá, e ela estava olhando o meu nome na lista e ai ela falou que achava que eu tinha passado Daí ele ficou: não! isso não é uma pré lista? Ele não queria acreditar. Ele só acreditou quando ele foi comprar o jornal e viu meu nome escrito no jornal impresso porque ele falou que, às vezes, essas da internet dá uns erros. Aí foi muito engraçado porque quando ele viu ele achou muito estranho. Aí ele ficou: você calou a boca de muita gente. Aí eu pensei: inclusive a sua não é, Frederico?! (Diana, Direito)

Essa falta de esperança em passar pode ser relacionada com as respostas quando questionados sobre as expectativas que tinham para a universidade, já que alguns estudantes alegaram não terem criado expectativas porque não tinham se imaginado aqui ou não acreditavam que iriam passar. Entre aqueles que projetavam alguma expectativa, destacou-se as falas de Karina, Gleice e Bruna que esperavam encontrar um ambiente mais aberto à diversidade, acolhedor das diferenças e com maior senso de coletivo entre os demais estudantes.

O que conhecia sobre a universidade era o que colegas e conhecidos comentavam com ela, que seria legal e que se gostasse do curso ia dar tudo certo. As expectativas que tinha eram de pessoas mais abertas, com maior senso de coletivo. (Bruna, Relações Públicas).

Por ser um curso de humanas, eu tinha a perspectiva de entrar em um ambiente libertário, acolhedor das diferenças. (Karen, História)

Os professores do cursinho nunca foram de endeusar a UFRGS. Eles sempre falavam que tem gente idiota lá dentro, tem burocracia, não é o paraíso. E sempre falavam: dá preferência para a UFRGS, por mais que uma bolsa na PUC seja incrível, priorizar a UFRGS pela vivência, porque a UFRGS oferece coisas que nenhuma outra vai oferecer. Mas a gente sempre cria expectativa, principalmente eu indo para o curso de história. Então eu esperava encontrar um pessoal mais desconstruído, achava que seria tudo tranquilo e professores liberais (Gleice, História).

Outro grupo de falas que se destacaram foram aquelas relacionadas às expectativas acadêmicas, relativas ao ensino mais exigente. Também havia a expectativa de conseguir conciliar estudo e trabalho e da autonomia em relação a permanência em sala de aula e a inexistência de uniforme.

Como eu já tinha tido a experiência de uma universidade privada, eu não tinha muitas expectativas em relação a UFRGS. Porque universidade privada eu entrei, fui assistir as aulas. Ninguém me recebeu, não teve nada especial. Os professores não se referiam a mim como "bicho". Antes de entrar na particular eu tinha expectativa, mas quando

entrei na particular foi isso, "estou aqui". Tinha mais expectativa da UFRGS em relação ao ensino. Ter um ensino mais denso, mais pesado, mais forte. Mas enquanto ao ambiente, recepção, essas coisas, não tinha não (Luciana, Relações Públicas).

Quando eu decidi para entrar na universidade eu nem sabia o que era uma universidade. Quando eu me inscrevi e fiz vestibular eu não sabia que aqui tinha casa do estudante, bolsa, nada, não sabia de nada. Apenas queria cursar a graduação aqui e pensei que eu poderia me virar de uma forma diferente, o que não se concretizou. Essa forma diferente era trabalhar e estudar (Roger, Eng. Mecânica).

Nunca tinha criado uma expectativa. Só uma coisa que diziam muito, até meu pai falava, que não tem roupa certa (uniforme) e você não é obrigado a ficar na aula. Eu lembro que uma vez deu uma confusão porque eu fui matar aula com umas amigas minhas e a gente foi pega e deu muita confusão. Aí meu pai foi me falar que quando eu entrasse na universidade não ia ter esse problema porque ninguém vai te obrigar a ficar na aula. Eu lembro que as únicas expectativas que eu tinha era que eu não precisaria usar uniforme e que eu não ia ser obrigada a ficar na aula e elas se concretizaram (risos) (Diva, Direito).

Diante do exposto, gostaríamos de destacar duas conclusões desta seção. O primeiro diz respeito a importância das redes de relações sociais. Como pudemos observar, as redes em que os estudantes estão inseridos exercem relevante influência, tanto na constituição dos seus projetos, quanto das ações e escolhas que decorrem deles. Nessas redes os estudantes têm acesso a diferentes recursos, sendo que em nossa análise se destacou a informação. Entre outras coisas, o acesso a informações relacionadas às políticas de ações afirmativas e a assistência estudantil serviram como uma espécie de catalisador de projetos a partir do momento que possibilita a ampliação do campo de possibilidades.

A atuação da escola enquanto um ator institucional coadjuvante em relação a difusão de informações e incentivos para o estabelecimento de projetos de ingresso no ensino superior é preocupante, tendo em vista que é nessa instituição que está a principal clientela das ações afirmativas. Com exceção de algumas escolas que atuaram enquanto instituição de fomento de projetos, o que se destaca no âmbito escolar é a atuação de professores que se tornaram referências para os estudantes.

Por outro lado, os CVP, especialmente os CPVPA parecem preencher essa lacuna, ganhando relevância na trajetória daqueles estudantes que por eles passaram.

Por fim, cabe destacar nessa seção, assim como verificado na anterior, como as trajetórias pregressas ao ingresso na universidade dos estudantes beneficiários das ações afirmativas são bastante heterogêneas, com trânsito em diferentes contextos e redes de relações sociais, conformando assim indivíduos plurais, ou seja, com diferentes repertórios de ação (LAHIRE, 2003).

5 AFILIAÇÃO SOCIAL: SOCIABILIDADE, ACOLHIMENTO E CONSTITUIÇÃO DE RELAÇÕES NA UNIVERSIDADE

Nas seções anteriores apresentamos aspectos relevantes para esse estudo a partir da reconstrução da trajetória escolar e da relação família-escola do conjunto de interlocutores que compõe a nossa amostra de pesquisa. Essa reconstrução nos servirá como pano de fundo para analisarmos os aspectos relacionais do seu ingresso no ensino superior, ou seja, as relações sociais estabelecidas por eles com colegas e professores. A partir disso, buscamos identificar como o conjunto de relações sociais contribuiu, ou não, para o seu processo de afiliação ao ensino superior. Nesta primeira parte será apresentado os conceitos de afiliação, sociabilidade e afiliação social que servirá de suporte teórico para a análise dos dados.

O processo de ampliação do acesso de camadas populares no ensino superior fez com que a agenda de pesquisa sobre a universidade buscasse novos recursos teóricos para dar conta do novo contexto que se estabelecia nos *campi*. Nesse sentido, a teoria da afiliação de Alain Coulon ganhou espaço por apresentar um ferramental teórico-analítico útil também para analisarmos as mudanças ocorridas no sistema de ensino superior brasileiro, principalmente com recorte das ações afirmativas.

O conceito de afiliação desenvolvido pelo francês Alain Coulon é fruto de uma interessante articulação teórica acompanhada de um rico material empírico coletado entre os anos de 1984 e 1996 na Universidade de Paris 8. Essa universidade foi criada em 1969 e passou por uma profunda transformação após a reforma dos primeiros ciclos, implementada pelo governo francês em 1984. Entre os objetivos da reforma estavam reduzir as taxas de abandono e adequar os currículos à realidade das exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, o currículo foi modificado dando maior autonomia aos estudantes e criando novas carreiras que atendessem o diverso público de Paris 8, que além dos estudantes “tradicionais” (aqueles com *baccalauréat*¹¹), também era composto por trabalhadores sem *baccalauréat* e estrangeiros. Os principais desdobramentos de seus estudos em Paris 8 estão expressos nos livros *Etnometodologia e Educação* (1995) e *A condição do estudante: a entrada na vida universitária* (2008)

¹¹Trata-se de uma certificação dado após a realização de um exame. Esse exame é realizado no fim do equivalente francês ao ensino médio e serve tanto para encerrar o ensino médio como para entrar no ensino superior francês. Aproxima-se do que se tornou o ENEM, no Brasil.

Tornar-se estudantes profissionais, essa é a primeira tarefa para aqueles que entram para a universidade, segundo Coulon. Em analogia ao campo esportivo, ao entrar para a vida universitária o estudante precisa deixar para trás o amadorismo e alçar-se ao nível profissional e, para isso ocorrer, é necessário saber usar suas ferramentas desse ofício, compreender seus regulamentos, apreender sua linguagem. Assim, afiliar-se “*es naturalizar por la vía de la incorporación las prácticas y la dinámica universitarias, que no existen previamente em los hábitos estudiantiles*” ou ainda

Hemos denominado afiliación a este proceso, que consiste em descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas em las prácticas de la enseñanza superior. El estudiante tiene que demostrar su habilidad como condición para alcanzar el éxito. Triunfar significa ser reconocido socialmente como individuo competente, esto es, ver reconocido el conocimiento adquirido (COULON, 1995, p.159)

Em A Condição de Estudante, ele expandiu a noção de afiliação para além da abordagem das trajetórias de universitários, definindo-a “quanto um método através do qual alguém adquire status social novo” (COULON, 2008, p.31).

O conceito de afiliação é fruto de uma articulação entre os conceitos de *membro* e o de *habitus*. O conceito de membro é um dos conceitos centrais na etnometodologia, corrente teórica surgida na década de 60 nos Estados Unidos e tem o pesquisador Harold Garfinkel como fundador. No texto *Sobre as estruturas formais das ações práticas*, escrito por Garfinkel, em parceria com Harvey Sacks, a noção de membro diz respeito ao domínio da língua natural comum e não apenas o seu vínculo com determinado grupo ou comunidade (GAGO e MAGALHÃES, 2012). O conceito de *habitus*, de Bourdieu, diz respeito ao sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o contexto social dos sujeitos, as quais seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 1983, p.61). Dessa forma, de acordo com a localização do sujeito na estrutura social, seriam assimiladas uma série de características que constituiriam sua subjetividade, servindo como um tipo de matriz de percepções e práticas. Coulon se apropria do conceito de Bourdieu de forma crítica; reconhece seu potencial para identificar os fatores que influenciam na passagem para a universidade, mas considera sua contribuição para a compreensão de como essa passagem ocorre efetivamente limitada, devido a seu caráter estável e definitivo, inerte às mudanças nas trajetórias sociais dos sujeitos.

Em uma determinada passagem do livro *A condição de estudante*, Coulon sintetiza de forma esclarecedora a articulação promovida entre os conceitos de *membro* e *habitus*, e a maneira como ele se apropria do último:

Reconhecer a competência de um membro é identificar aquilo que ele exibe do domínio que tem das rotinas, admitir nele uma naturalidade autêntica que lhe permite realizar certo número de coisas sem pensar nelas, obedecendo a alguns esquemas de pensamento ou de ação, o que Pierre Bourdieu chamou de *habitus*, que, como conjunto de pensamentos e práticas incorporadas, gera novas atitudes e facilita novas aquisições. Entretanto, a aquisição do conjunto de procedimentos novos, através dos quais nos tornamos membros, não está ancorada sobre um *habitus* constituído de uma vez por todas, fonte infalível e motor inesgotável de todas aquisições e performances ulteriores. Ela se produz sobre um *habitus* constantemente renovado, que se enriquece – ou se empobrece, como é o caso do analfabetismo – de experiências novas que são como sedimentadas sobre as precedentes. As incorporações mais recentes são aquelas que foram objeto de um julgamento avaliativo, o que pode ser de uma grande eficácia destrutiva: os estudantes que não podem mostrar que eles incorporam, ao longo dos primeiros meses após sua chegada à universidade, os traços distintivos de sua afiliação ao “ofício de estudante” são, impiedosamente, eliminados (fracasso) ou se autoeliminam (abandono) (COULON, 2008, p.43)

É também no livro *A condição de estudante* que ele apresenta a noção de afiliação como um “método através do qual alguém adquire um status social novo” (COULON, 2008, p.31). Dessa forma Coulon apresenta o conceito de afiliação de forma mais ampla, indicando que se trata de um processo que se inicia sempre que se passa a fazer parte de um novo grupo social (SAMPAIO e SANTOS, 2012).

Ao analisar o material coletado entre os estudantes de Paris 8, foi possível para Coulon identificar as três fases que caracterizam a passagem de um status social para outro descritas por Arnold Van Gennep (1978). Gennep foi um antropólogo francês que se dedicou aos estudos dos ritos de passagem de diversas sociedades, identificando uma sequência ritual de três fases: ritos de separação, ritos de margem e ritos de agregação. Adaptando essas fases para o seu objeto e contexto de pesquisa, Coulon as denominou como tempo de estranhamento, tempo de aprendizagem e tempo de afiliação (COULON, 2008).

No tempo de estranhamento, o estudante entra em um universo desconhecido cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar. É preciso se habituar ao novo contexto, novas regras e a autonomia decorrente das rupturas com o ambiente familiar.

Já no tempo de aprendizagem ele se adapta progressivamente e é onde uma acomodação ocorre. Nesse momento é como o estudante se encontrasse em um limbo, ainda carregando características do status anterior ao mesmo tempo que passa pela assimilação de novos conhecimentos e habilidades necessárias para afiliação.

Por fim, o tempo de afiliação. Coulon trata a afiliação de duas formas: a institucional e a intelectual. A afiliação institucional se caracteriza pelo manejo competente das regras e códigos, domínio da temporalidade exigida na mobilização dessas regras. A afiliação intelectual trata de assimilar as competências e habilidades exigidas no ofício de estudante. Na verdade, vai além, é necessário saber mostrar suas habilidades para seus avaliadores para que eles reconheçam sua competência. A exibição dessas habilidades vai além das avaliações formais a qual são submetidos, mas trata-se também de avaliações informais de professores e colegas como seriedade, inteligência prática (“saber se virar”), expressão oral e escrita, saber utilizar referências teóricas.

O ingresso no ensino superior desloca o jovem estudante de um contexto familiar e estável para um novo contexto, que demanda adaptação aos seus códigos e regramentos. Esse deslocamento cultural tem implicações várias, como já citado anteriormente; entre as mais importantes está o rompimento de laços de amizade construídos ao longo de vários anos do ensino básico. No caso de estudantes vindos de outras cidades, há ainda o distanciamento da família. Concomitante às rupturas, o momento de ingresso é também o momento de constituição de novas relações, de novos grupos de referência. Assim, a transição e afiliação do estudante ao ensino superior devem ser vistos também como um fenômeno de interação social (ABRANTES, 2005).

Pensar esses fenômenos enquanto interação social nos remete às reflexões empreendidas por Georg Simmel, um dos fundadores da sociologia. Apresentando um contraponto a uma perspectiva holística (que tem em Durkheim sua grande expressão), Simmel propõe um olhar sobre a sociedade enquanto um processo em constante construção e reconstrução, que se realiza numa rede de múltiplas interações sociais entre os indivíduos. Essas interações surgem sempre a partir de determinados impulsos ou busca de finalidades, o que Simmel chamou de conteúdo, como por exemplo: o amor, a religiosidade, a inteligência, o trabalho etc. (SIMMEL, 2006; FRÚGOLI JUNIOR, 2007). Entretanto, esses conteúdos não são sociais *a priori*, mas sim quando da execução da sua finalidade ou impulso em conjunto “com, para e contra os outros” (SIMMEL, 2006, p. 63) rompe a individualidade do sujeito, constituindo assim uma unidade e assumindo uma forma de sociação.

O próprio uso da palavra *sociação* ao invés de *sociedade* indica como a perspectiva de Simmel está voltada para a ideia de processo, de um constante *acontecer* nas diversas formas que essa sociação pode assumir nas interações humanas. De acordo com ele, essas formas de

sociação são o objeto de análise da sociologia, daí o rótulo de “sociologia formal” ou “sociologia das formas” para sua proposta de abordagem do social (SIMMEL, 2006; FRÚGOLI JUNIOR, 2007).

São fatores de sociação apenas quando transformam a mera agregação isolada dos indivíduos em determinadas formas de estar com o outro e de ser para o outro que pertencem ao conceito geral de interação. A sociação é, portanto, a forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão de seus interesses – sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, consistentes, inconscientes, movidos pela causalidade ou teleologicamente determinados – se desenvolverem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam. (SIMMEL, 2006, p. 61)

Assim, a sociação pode assumir incontáveis formas, sejam elas efêmeras, como compartilhar a mesa durante uma refeição ou perenes, como a família. Contudo, dentre estas incontáveis formas, a sociabilidade alcança um *status* diferente: ela é destacada por Simmel como um exemplo de forma pura de sociação. Isso ocorre a partir do momento em que a sociabilidade, enquanto forma, se autonomiza do conteúdo, constituindo assim um valor por si mesma, ou seja, não há impulso ou interesse além da interação em si mesma e a satisfação resultante deste *estar com*. Emerge, portanto, o caráter lúdico da sociabilidade (SIMMEL, 2006).

Outros atributos da sociabilidade seriam o seu caráter democrático, igualitário e de jogo social. Simmel sintetiza esse caráter democrático no seguinte princípio: “cada indivíduo deve garantir ao outro aquele máximo de valores sociáveis (alegria, liberação, vivacidade) compatível com o máximo de valores recebidos por esse indivíduo” (SIMMEL, 2006, p. 69). Essa reciprocidade da interação social, segundo ele, ocorre através da suspensão das diferenças, criando um contexto “sociologicamente ideal” onde a alegria de um está atrelada à felicidade dos outros. Nesse ponto ele destaca o caráter de jogo que está imbuído na sociabilidade, já que os indivíduos devem, ao desapegarem de seus conteúdos objetivos, equalizar-se de forma a se tornarem iguais. Como afirma, “é o jogo de ‘faz de conta’, faz de conta que todos são iguais, e, ao mesmo tempo, faz de conta que cada um é especialmente honrado” (SIMMEL, 2006, p. 71).

Segundo Frúgoli Jr. (2007), o conceito de sociabilidade teve diferentes significados e usos durante o século XX. A Escola de Chicago¹² assimilou esse conceito de forma mais

¹² Assim denominado um proeminente grupo de sociólogos que iniciaram o estudo de centros urbanos a partir de métodos etnográficos. Tendo o meio urbano contexto principal de pesquisa, desenvolveu análises o processo de adensamento populacional do século XX e suas consequências, como a formação das periferias, criminalidade. Entre os pesquisadores dessa corrente destacam-se William I. Thomas, Florian Znaniecki, Robert E. Park, Louis Wirth, Ernest Burgess, Everett Hughes e Robert McKenzie.

operacional para a pesquisa empírica, nas palavras de Mário Antônio Eufrásio, a sociabilidade passou a ser “entendida como uma consideração dos modos, padrões, e formas de relacionamento social concreto em contextos ou círculos de interação e convívio social” (EUFRÁSIO apud FRÚGOLI JUNIOR, 2007, p.17). Neste trabalho, utilizamos a noção de sociabilidade mais próximo dessa indicada acima, ou seja, buscamos identificar as formas de relacionamento social e interação entre os estudantes entrevistados no contexto universitário.

A relevância de olhar para os modos de interação e constituição das relações entre pares está na forma que esses elementos contribuem para a afiliação do estudante. Coulon menciona estes aspectos, mesmo que de forma difusa, no livro *A condição de Estudante* (COULON, 2008), indicando sua importância para analisar a trajetória desses sujeitos. O processo de aprendizagem dos códigos da cultura universitária ocorre, em grande medida, de forma não acadêmica, ou seja, não necessariamente em sala de aula ou a partir de uma leitura de um manual. Isso porque o senso comum “está implicado na prática mais insignificante, na interação mais insignificante, no mais insignificante objeto, no mais insignificante aspecto da organização social” (PERRENOUD apud COULON, 2008, p. 42). Daí a indicação de que o estudante passe o maior tempo possível na universidade, ficando assim exposto ao maior número de operações, por menor que sejam, que constituem essa nova cultura com a qual ele está em contato. “Quanto mais interações aconteçam, mais se atenua a ambiguidade da segunda fase da passagem e melhor se realiza a indispensável aprendizagem do senso comum” (COULON, 2008, p.42).

Em outro momento do livro, Coulon (2008) destaca, a partir da análise das entrevistas e diários, como a ruptura com os círculos de amizade do ensino básico e o sentimento de solidão, mesmo cercado por tantas pessoas, afetam os calouros, inclusive psicologicamente.

A entrada na universidade é, para os jovens recém-saídos do colégio, uma mudança expressiva das referências de camaradagem. Entrar na universidade é, em geral, perder de vista seus melhores companheiros de colégio, sentir-se isolado e anônimo no meio dos outros. É ficar silencioso mesmo estando em grupo, talvez, sobretudo, quando se está em grupo. Muriel, assinala corretamente que *ter amigos, “falar com os outros” são fatores de socialização, uma dimensão de afiliação*. Evidentemente essa dimensão varia segundo os sujeitos, mas ela está sempre presente e participa da ruptura que representa a entrada no ensino superior. É exatamente isso que Irene anota em seu diário. As conversas que ela tem com os outros estudantes não são mais como aquelas do colégio: “estamos mais interessados em nossas próprias vidas”. O que ela mais lamenta, é a solidão: *“falar com os outros nos deixa mais à vontade, nos permitindo o tempo de nos habituarmos a essa nova vida que é a faculdade. E isso só adquirimos com o tempo”*. É preciso recriar “uma outra rede de relações e isso não se faz em um dia”. (COULON, 2008, p.173, grifos nosso)

Percorrido este caminho e articulando os conceitos de afiliação de Coulon e de sociabilidade, acima expostos, propomos o conceito de afiliação social, que compõe, junto com a afiliação institucional e acadêmica, já definidas por Coulon, as três dimensões da afiliação. Dessa forma, a afiliação social diz respeito à constituição ou inserção em uma rede de relações com outros estudantes, professores e funcionários contribuirão para a assimilação dos códigos, linguagens e práticas necessárias para o ofício do estudante.

Com a noção de afiliação social busca-se destacar a sociabilidade como elemento importante durante o processo de afiliação ao ensino superior, ao contribuir de forma efetiva para que esses estudantes entrem em contato com o senso comum do ambiente acadêmico e, com isso, atualizem seu sistema de disposições, seus esquemas de ação, incorporando os códigos, as linguagens e as práticas essenciais para o exercício do ofício de estudante. Nesse sentido, Costa, Machado e Almeida (1990) destacam que

As sociabilidades indiciam, na verdade, características dos sistemas de disposições daqueles que procuram e mantem os relacionamentos. Mas, ao mesmo tempo, o que é mais importante, elas contribuem para estruturar e reestruturar esses mesmos sistemas de disposições. As redes de comunicabilidade e de influência produzem socializações coletivas, geram e permitem a formação e a partilha de valores, de representações, de tipos de comportamento. Quando a camaradagem surge e se confirmam no interior da universidade, elas podem contribuir também para sentimentos de identidade e pertença, mesmo quando essa identidade não queira ser conformista com os modelos institucionais dominantes. Afinidades ativas, sintonias grupais, acordos implícitos, objetivos comuns, comuns experiências, tudo contribuirá para a incorporação de sistemas de disposições. (COSTA; MACHADO; ALMEIDA, 1990, p. 200)

Uma vez apresentado nosso referencial analítico, discutiremos a seguir os aspectos relacionais identificados nos relatos coletados junto aos estudantes. O primeiro tópico de análise trata do período de ingresso do estudante, os processos de matrícula e os primeiros contatos os estudantes; em seguida tratamos da recepção dos estudantes calouros; depois a relação com os colegas e suas percepções e, por fim, abordamos as relações com os professores e suas percepções.

5.1 Entre a aprovação e o início das aulas: o papel das relações sociais na afiliação institucional

A entrada no ensino superior é um momento de novas experiências, fim do ciclo que se iniciou no ensino médio e início de um novo, agora na universidade. Os primeiros contatos do calouro com a universidade são através dos processos burocráticos necessários para a matrícula e na UFRGS ela ocorre em duas etapas. Na primeira, os candidatos classificados no concurso vestibular/SISU enviam digitalmente os documentos necessários para ocupação da vaga.

Denominamos essa etapa como a matrícula institucional. A segunda etapa é realizada presencialmente junto à comissão de graduação do curso para o qual foi aprovado. Nessa etapa o estudante define as disciplinas e horários das disciplinas que irá cursar. Denominamos essa etapa de matrícula acadêmica. Todo esse processo é regulamentado e exige bastante atenção dos estudantes para compreensão dos requisitos necessários para efetivação da sua matrícula. São essas etapas que inicia o processo de assimilação das regras necessárias para o exercício do ofício do estudante, aquilo que Coulon denomina de afiliação institucional. Como afirma Coulon (2008):

Os primeiros atos sociais dessa passagem têm uma alta carga simbólica e, além disso, no caso da universidade, é meticulosamente regulamentada. Essa regulamentação exige a capacidade de buscar e dominar informações, de verificar, incessantemente, sua validade e, até mesmo, de antecipar qualquer elemento que possa dificultar sua realização. (COULON, 2008, p.86)

No caso dos estudantes ingressantes pelo programa de ações afirmativas, na matrícula institucional há a necessidade de uma comprovação da sua condição de renda e trajetória escolar através de uma longa lista de documentos de todos os membros do núcleo familiar, o que já levanta a apreensão diante à possibilidade de terem seus documentos negados, levando ao indeferimento da sua matrícula.

Ler o edital foi tranquilo. Vi que era muita coisa. Olha, comprovar que é pobre é complicado, muito complicado. Mas eu já tinha me preparado, depois que rolou a aprovação eu já deixei a mãe avisada: separa todos esses documentos, separa documento até do cachorro. Vou precisar disso tudo pra comprovar e eu não vou perder a vaga aqui! Já foi difícil passar, vamos entrar! Mas foi tudo tranquilo. Eu me planejei muito para que desce tudo certo. Fiz as coisas mais sozinho, só pedi ajuda da mãe para os documentos que só ela tinha acesso, mas foi tudo tranquilo. Mas que é um processo complicado é. (Alessandro, Direito)

É uma lista enorme de documentos e tem muita pressão, porque se faltar um documento você tem um dia pra levar de volta. A própria UFRGS, no edital, coloca bastante pressão dizendo: não pode perder horário, não pode esquecer documento, se faltar tu tem um dia e se não trouxer a vaga já era. Até teve casos ano passado, eu ver pessoas perderem a vaga por falta de um documento, porque entregou atrasado ou porque não estava autenticado e a UFRGS não deu um prazo maior. [...] Até os veteranos que passaram por isso me falaram assim: não mostra nervosismo porque eles implicam, pegam no pé de quem está nervoso para ver se está mentindo. Comigo não foi, mas pelo comentário dos colegas, foi uma situação complicada. (Gleice, História)

Por vezes essa ansiedade se materializou em buscar se prevenir e reunir o máximo de documentos necessários para que a vaga não fosse colocada em risco.

Tive que fazer uma correria imensa atrás dos papeis porque não lembrava por qual cota eu tinha me inscrito, então juntei os papeis de todas. Eu fiquei sabendo na quarta e tinha que entregar na sexta, foi uma correria imensa, quase perdi. Daí o funcionário da UFRGS falou: “Você precisava trazer só tal e tal papel”. Mas falei que não sabia por qual cota tinha optado e preferi pegar todos que eram requisitados pra garantir. (Igor, Eng. Mecânica)

Eu estava muito feliz! Eu lembro que eu estava pulando, que eu não conseguia ficar quieta. Eu fui pra confirmação e eu levei tudo que eu precisa, eu peguei até documentos a mais. Eu até cheguei a fazer uma declaração racial apesar de não precisar porque meu ingresso era por escola pública, mas eu cheguei a fazer para caso desse alguma coisa. (Diva, Direito)

Foi bem tranquilo [*o processo de comprovação e matrícula*] porque eu sou extremamente ansioso. Eu olhei no edital tudo que eu precisava e um pouquinho mais, aí não faltou nada. [...] O processo não é altamente auto informativo, mas em virtude dessa ansiedade, eu fui buscando, buscando. Era uma coisa que eu lia todo dia, ficava remoendo aquilo até chegar a hora de entregar. (Ricardo, Direito)

Nos primeiros passos dentro da universidade, ainda no tempo de estranhamento, a insegurança e ansiedade acompanham os calouros a cada novo passo. Após a matrícula administrativa, é o momento da matrícula acadêmica, ou seja, verificar quais disciplinas são oferecidas, definir em quais irá se matricular, identificar a melhor organização da grade de horários etc. Para isso ocorrer com sucesso, além do estudante precisar de uma postura ativa, a instituição também tem que disponibilizar as informações e orientações necessárias.

Não se trata de operações simples para estudantes recém-chegados à universidade. Elas exigem informação correta, uma definição razoavelmente clara de seus projetos e uma estimativa em relação ao tempo necessário para realizá-los. É necessário que eles tenham compreendido suas obrigações, as possibilidades e as interdições relativas ao primeiro ano, em função da formação escolhidas. Sobre essas bases é que eles irão “construir” seus horários. (COULON, 2008)

Sobre o acesso às informações necessárias para concluir essa etapa, Diva, Bruna e Gleice destacaram as dificuldades em saber quais passos seguir. Na fala de Bruna, logo abaixo, ela destaca como a burocracia da UFRGS é um indicador da diferença entre a escola e a universidade. Esse indicador também aponta para a transição da tutela da escola para a autonomia da universidade. No ensino básico, a escola já oferece o percurso escolar a ser seguido pelo estudante: o currículo, os horários, os professores etc. Já na universidade é exigido que o estudante deixe tal postura passiva e ele mesmo tome as rédeas da sua trajetória acadêmica definindo quais disciplinas vai cursar e quando vai cursar, a partir de uma orientação básica dada pelo currículo do curso.

Você tem que se matricular, você tem que fazer não sei o quê e se você perde a data já era meu filho, não tem diálogo. Essa burocracia da UFRGS foi diferente em relação à escola. (Bruna, Comunicação)

Eu não entendia nada, só ia seguindo o fluxo, só ia fazendo o que todo mundo estava fazendo. (Diva, Direito)

A não disponibilização ou falta de clareza ao transmitir essas informações dificulta a tomada de decisões dos novatos, podem levar a contratempos que impactam na sua trajetória, como relataram Gleice e Daniele. Gleice destaca como que, apesar de ter uma atividade institucional do curso para orientar os estudantes novatos, ainda ficaram orientações

incompletas que impediram de cursar uma cadeira que tinha interesse. Já Daniele relata como que informações desencontradas colocaram em risco sua vaga na universidade.

No dia da matrícula eles fazem uma palestrinha, mas eles só falam mesmo das cadeiras do primeiro semestre, das obrigatórias e alternativas. A gente vai lá, não sabe nada, eles falam aquilo ali e a gente sai com a matrícula pronta. Só que eles não avisam que para cadeiras eletivas e outras cadeiras, você tem que fazer no ajuste. Eu não sabia, não fazia ideia disso. Nem me liguei em perguntar, também acho que nem era obrigação minha, é obrigação da universidade me avisar que tenho que fazer isso. Acabei ficando sem eletiva porque não teve informação. Eu não estava muito preocupada em pegar muitas cadeiras, mas, por exemplo, África é uma cadeira que você só pode fazer no primeiro semestre por uma questão de horário. Depois ela sempre vai bater com alguma obrigatória. A maioria das pessoas acaba saindo sem fazer África - que é uma matéria muito importante e é uma eletiva muito puxada, então é melhor no primeiro semestre que você não tem tanta cadeira obrigatória - porque ninguém avisa para fazer África agora porque depois não vai conseguir. (Gleice, História)

A minha entrada na Sociais deu problema por causa da documentação porque, como eu já era aluna, eu não precisaria levar a documentação, mas na verdade eu precisava e não me deram essa informação. Daí eu tive que abrir um processo administrativo e consegui resolver. (Daniele, Ciências Sociais)

Já Graziela descreve como o curso de Educação Física disponibilizou as informações e orientações necessárias para o processo de matrícula nas disciplinas. Essa postura institucional funcionou como um fator facilitador para a integração do estudante ao novo contexto social que ela acabara de ingressar.

Nenhuma dúvida porque, quando a gente chega, tem os professores que dão uma introdução explicando como vai ser o processo, como vai ser a matrícula. Eles fazem a matrícula junto com a gente. Nessa parte da matrícula a gente não teve dúvida. A primeira matrícula eles fazem junto. Eles dão sugestões. No primeiro semestre são dez cadeiras obrigatórias e ele disse: "Eu te aconselho, se tu puder, se tu tiver tempo, fazer as dez, senão puder tu escolhe". Ele tava me mostrando o que era melhor, isso foi muito bom. Depois a gente teve uma palestra que falava sobre como lidar com o Moodle, o que a COMGRAD da Educação Física fazia, o que a gente podia fazer na COMGRAD senão conseguir uma cadeira, o que precisasse a COMGRAD estava ali disponível. Também teve uma palestrante da biblioteca ensinando usar o sistema. Isso tudo nos primeiros dias e era obrigatório. Nesse aspecto de dúvida, eu não tive. O pessoal da COMGRAD se colocou a disposição em caso de dúvidas. Foi bem tranquilo. (Graziela, Ed. Física)

Além da orientação oriunda da instituição, uma fonte primária de informações para os calouros, fontes secundárias e informais, constituídas pelos próprios discentes, são apresentadas aos calouros. Neste ponto, os padrinhos, estudantes veteranos que servem de referência para os calouros, e as redes sociais virtuais, como Facebook e o WhatsApp, emergiram como interessantes fatores facilitadores da integração dos estudantes calouros ao servirem de suporte aos novos estudantes nos seus primeiros momentos da sua vida acadêmica.

As novas tecnologias de informação e comunicação trouxeram outra dinâmica para as nossas relações ao propiciarem “um espaço inovador que permite a ocorrência de interações,

socializações e aprendizagem colaborativa em rede através do diálogo e da construção coletiva de conhecimentos entre os sujeitos” (SCHERER e FARIAS, 2018. p. 3). No caso aqui analisado, elas serviram como pontes entre os estudantes calouros e os veteranos, esses últimos servindo como fonte de informações práticas que auxiliaram os novatos a se localizarem e identificarem os caminhos no labirinto de regramentos e processo burocráticos que deixam os calouros perdidos. Alguns entrevistados relataram que, logo que é divulgado a lista dos aprovados, os veteranos buscam em redes sociais, como o Facebook, a página do calouro e o adiciona nas comunidades dos respectivos cursos.

Não foi tão simples assim, mas, no geral, acho que as pessoas têm dificuldades. Pessoas que estavam em outro curso e fizeram mobilidade as vezes respondiam dúvidas. Pra fazer a rematrícula eu lembro que rolou muitas perguntas no grupo do WhatsApp da turma e as pessoas que eram de outro curso só que desistiram e trocaram de cadeira respondiam. Tinha pessoas mais antigas na universidade que conseguiam dizer o básico mesmo que elas não entendessem muito. Nesse momento era conversa no WhatsApp explicando como fazia a rematrícula que, pra mim, ainda é confuso, mas pelo menos consigo fazer. (Diva, Direito)

Não sei como, mas me acharam no Facebook. Devem ter pegado meu nome na lista e me acharam no Facebook. Daí já criaram um grupo no WhatsApp e no Facebook e a gente foi conversando até junho, julho. (Deriene, Odontologia)

Os veteranos falam no grupo antes, eles já dão as possibilidades de horários, grade de horário. Foi muito bom. Esse auxílio pré-matrícula que os veteranos dão é muito bom. Ali eu já tinha todas as informações. Só não tinha informações referentes aos auxílios que eu poderia tentar, mas quanto as cadeiras, como que elas eram, os professores, como que era aqui na FABICO, tudo tinha ali. Foi bem tranquilo, não encontrei muito problema. (Luciana, Comunicação)

Já os chamados padrinhos são estudantes veteranos que serviram de referência para os calouros no primeiro semestre. São os próprios calouros que escolhem seus padrinhos, normalmente em uma atividade de recepção organizada pelos veteranos. A prática do “apadrinhamento” de calouros por veteranos parece ser comum em boa parte dos cursos contemplados pela pesquisa, mas com engajamentos diferentes. Entre os entrevistados identificamos casos em que o padrinho foi presente e auxiliou seu “afilhado” e casos em que não foram estabelecidos vínculos ou o costume não havia sido incorporado pelos estudantes daquele curso. Por exemplo, no curso de direito faltam padrinhos porque no primeiro semestre entra uma turma e no segundo entram duas, não havendo veteranos o suficiente no segundo semestre.

Os estudantes que tiveram a oportunidade de contar com o padrinho destacaram de forma positiva o auxílio, seja para orientar, tirar dúvidas, para passar cópias de textos usados no semestre anterior ou mesmo ajudar nas dificuldades acadêmicas.

A gente costuma fazer sempre isso [*ter padrinhos*], que é mais dividir xerox do primeiro semestre, porque evita a galera gastar logo no início pra poder gastar depois.

Mas acho que é mais pessoal. Já ouvi assim: 'eu escolhi aquele padrinho, mas nunca me ajudou em nada, nunca conversou comigo'. Mas geralmente é bem legal, funciona. Geralmente é escolhido nos primeiros dias de aula. Tem um trote, eles se apresentam, a gente se apresenta e fala pra eles escolherem um de nós como padrinho. (Gleice, História)

O bom é q a gente tem os padrinhos e isso é muito bom. É uma pessoa que você se identifica, que te auxilia. A minha madrinha foi base para o meu primeiro semestre. Sem ela eu não conseguiria me sair bem. É uma pessoa que tem os mesmos objetivos que eu, defende causas sociais, tem o mesmo ponto de vista. Foi uma relação muito estreita. Ela tinha estudado em escola particular, a mãe era professora na PUC, então ela tinha toda uma base e isso foi muito bom. Eu fui muito bem no primeiro semestre também por causa do auxílio dela." (Luciana, Comunicação)

Eu já meio que conhecia meu padrinho, ele era amigo de um amigo e já tinha conversado com ele algumas outras vezes. Ele é um guri bem tranquilo e gente boa. Ele é meu padrinho até hoje e sempre me apoia em todos os trabalhos, me ajuda conforme ele pode. Dele eu tenho vários elogios. (Bruna, Comunicação)

Outra fonte de auxílio nos primeiros passos na vida acadêmica foi de parentes que já haviam ingressado na UFRGS.

Ainda bem que eu tinha meu padrinho, ele me ajudou bastante. Também tinha meu irmão em casa e ele já estava na UFRGS. Aqueles lances do portal, pra nós aquilo é muita informação. Ele também não sabia direito, mas um pouco ele já soube me ajudar. (Bruna, Comunicação)

Três dos entrevistados cursavam engenharia na ocasião da entrevista, nenhum deles citou a prática do apadrinhamento entre veteranos e calouros como algo que tenha ocorrido quando ingressaram. Esse fato chamou a atenção e nos fez questionar se há diferenças de engajamento em função das áreas de conhecimento, o que talvez mereça mais dados e análises em uma oportunidade futura. A fala de Gilberto sugere a hipótese da falta de disponibilidade de tempo para esse tipo de atividade.

No nosso não teve [padrinhos]. A gente até pensou em fazer para os nossos bichos, mas daí a gente pensou: 'a gente mal tem tempo pra nós, vamos ter para os outros?'. (Gilberto, Eng. Mecânica)

Em suma, o primeiro contato com a universidade ocorre através da burocracia necessária para a realização da matrícula institucional e acadêmica. Nesse momento, os novos estudantes são tomados pela insegurança já que não tem domínio dos passos necessários para efetivar seu ingresso e veem isso ser ameaçado pela possibilidade indeferimento da matrícula decorrente da falta de documentos, por exemplo. Nesse contexto, os estudantes têm a fonte formal de informações (a instituição por meio seu corpo administrativo e canais de comunicação), mas são as fontes informais mobilizadas pelos próprios estudantes que servem como uma rede de suporte efetiva.

5.2 O trote

Como discutimos no tópico anterior, a interação entre os estudantes inicia-se virtualmente, através das redes sociais. Nesse canal de comunicação eles buscam informações, tiram dúvidas sobre os processos burocráticos, perfis de professores, disciplinas etc. e também têm a possibilidade de conhecer um pouco dos colegas a partir das postagens deles nas suas respectivas páginas pessoais, como fotos, vídeos, comentários em postagens de outras pessoas etc. Também vimos como a figura do padrinho/madrinha pode desempenhar um papel importante nesse início de experiência de vida acadêmica. Mas o evento que marca a entrada desses estudantes no ensino superior e seu contato com os veteranos é o polêmico *trote universitário*.

Os rituais de passagem têm como principal função demarcar a aquisição de um novo status no grupo em que está inserido. No caso do trote universitário, marca o ingresso do estudante no ensino superior, mais especificamente na comunidade acadêmica universitária. Desde suas primeiras ocorrências trata-se de um rito essencialmente violento. Ainda na Idade Média, nas primeiras universidades existentes, tem-se registro de ações dos veteranos sobre os calouros, em um primeiro momento a partir de medidas de prevenção à transmissão de doenças, dada a precária higiene da época, como raspar cabelos e queimar roupas. Mas no decorrer do tempo essa relação hierárquica entre calouros e veteranos foi se conformando como prática ritualística de diferenciação entre civilizados (veteranos) e bárbaros (calouros). Segundo Soares Zuin (2011), há registros de trotes na Universidade de Heidelberg, em 1491, que os estudantes eram obrigados a beber vinho misturado com urina, linguiças recheadas de fezes, entre outras formas de humilhação. No final, os calouros deveriam jurar que reproduziriam tais práticas nos próximos calouros. Ainda segundo Soares Zuin, é possível notar nos trotes de Heidelberg a identificação dos calouros como animais irracionais e os veteranos como aqueles que os domesticam. A própria origem da palavra trote – forma de andar entre o galope e o caminhar que o cavalo aprende ao ser adestrado - indica o conteúdo desumanizador, assim também ocorre com o apelido “bixo”, utilizado para se referir ao calouro (SOARES ZUIN, 2011; BANDEIRA, 2017).

No Brasil o trote está presente desde as primeiras escolas superiores, também sempre marcado pelo cometimento de atos de violência e humilhação. O primeiro registro de morte foi na escola de Direito de Olinda, em 1831 (SOARES ZUIN, 2011). Há outros tantos registros de violências cometidas ao longo da história, mas um marco é a morte do calouro de Medicina da

Universidade de São Paulo, Edison Tsung-Chi Hsueh, em 1999. No dia seguinte à recepção dos calouros, o corpo de Edison foi encontrado na piscina da universidade. Esse caso ganhou grande repercussão na opinião pública, gerando um grande debate em torno do trote, suas formas e consequências. A partir desse caso, muitas universidades começaram a coibir ou mesmo proibir a prática de trotes nos *campi*. Apesar disso, ainda hoje surgem denúncias de casos de trotes com ações violentas, humilhantes e/ou preconceituosas, como o caso ocorrido na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2014, onde veteranos do curso de Direito foram acusados de racismo e apologia ao nazismo durante o trote (MENEZES, 2014).

Entre os estudantes entrevistados, o trote foi citado entre suas primeiras experiências na vida universitária. Entre os que citaram o trote enquanto uma experiência negativa ou problematizaram a forma como ocorreu, um elemento destacado no evento foi o machismo. Bandeira (2017), no artigo “Trote, assédios e violência sexual nos *campi* universitários do Brasil”, levanta questões a respeito das estudantes serem alvos dos trotes:

Tem-se observado que, embora as administrações universitárias tenham se movimentado, talvez não o suficiente para erradicar tais práticas, o trote continua acontecendo incessantemente, cujas formas de humilhações, violências e de preconceitos degradam a convivência universitária e inviabilizam uma sociabilidade sadia entre os/as estudantes. Mas o que mais chama atenção é a centralidade na sexualização das jovens. O corpo feminino passa a ser objeto de desejo para o escárnio. (BANDEIRA, 2017, p. 59)

A autora aponta como hipótese para as estudantes serem alvo nesse tipo de situação o fato do crescente número de estudantes do sexo feminino ocupando as cadeiras universitárias, o que ameaçaria a hegemonia profissional dos homens.

Bruna, estudante do curso de Comunicação Social destaca como o trote teve uma conotação sexual e sua reação. Ela relata a recepção dos calouros e o trote como momentos diferentes, o primeiro consistiria na apresentação dos calouros frente aos veteranos e o outro seria a parte das “brincadeiras”, mas observa-se uma percepção pouco clara sobre a ocorrência das ofensas. Em certo momento ela fala como a parte da apresentação teve conteúdo sexual e isso foi horrível, já o trote ela avaliou como tranquilo porque o tema relacionado às opressões já estava mais presente no *campus*, ainda assim houve brincadeiras que buscaram rebaixar o calouro em relação ao veterano.

Primeiro teve uma entrevista, que acontece na FABICO no primeiro dia de aula. Os veteranos chamam os bichos na frente, fazem perguntas e mandam fazer coisas sexuais. Fica todo mundo rindo. Eu achei aquilo horrível. Saí de lá bem assustada. Depois a gente foi para o trote, daí eu pensei: será que eu vou ou não? Aí eu disse, vou arriscar. Todo mundo diz que é um momento muito legal o trote e que tu tem que participar. O trote foi até tranquilo porque quando eu entrei a galera estava se ligando mais nessas questões de opressão, de abuso, então não rolou muito isso, mas sempre

rola umas brincadeiras de veterano com bichos, que veterano é superior. (Bruna, Comunicação Social)

Ricardo, estudante de Direito, afirma como estava com vontade de participar do trote e por isso buscou se divertir. Entretanto, o comportamento machista em algumas “brincadeiras” o incomodou e ele não quis participar, muitos colegas reclamaram. Ricardo indica assim a desaprovação de parte dos calouros em relação a forma com que o trote foi conduzido.

Eu me diverti pelo fato de estar com muita vontade, aí eu me diverti mesmo, entrei na brincadeira. Só que eu não participei dos trotes mais pesados. Desses trotes mais pesados bastante gente reclamou, principalmente de machismo. (Ricardo, Direito)

Outros estudantes apontaram ter uma experiência positiva do trote e alguns não participaram. Entre os que tiveram uma experiência positiva, destaca-se o caso de Gleice, que salienta como o trote do seu curso buscou evitar práticas humilhantes e preconceituosas. Segundo ela, há duas razões para isso: uma foi a experiência do ano anterior, que foi alvo de críticas por seu conteúdo humilhante; a outra razão foi o fato de ter sido conduzido majoritariamente por meninas. Essa postura das estudantes vai ao encontro das observações de Bandeira (2017) sobre a articulação das estudantes em se organizar para combater o caráter machista dos trotes.

O trote foi tranquilo. Teve algumas festinhas, tinta, bebida, gritinho pelo *campus*. Até porque, a maioria das pessoas que lideraram o trote eram meninas, então o trote já foi mais feminista por isso. Mas os que tinham entrado um ano antes tinham tido um trote horrível, com humilhações. Até por isso que essas meninas resolveram não fazer isso. Eu ouvi comentários que antes da minha turma os trotes eram bem pesados. (Gleice, História)

A estudante Luna também relatou o cuidado dos veteranos do curso de Letras, seu primeiro curso antes de se transferir para Ciências Sociais, em relação à forma do trote e seu distanciamento de práticas humilhantes.

A recepção de calouros foi tranquila porque justamente os veteranos da letras buscam não fazer trotes que humilham. E foi bem depois, ninguém mais nem se lembrava, foi quem quis. (Luna, Ciências Sociais)

Nas experiências relatadas acima percebe-se essa mudança de caráter do trote, deixando de lado as ações que buscam humilhar ou violentar os calouros e os ressignificando por ritos mais humanizados de acolhida, como é o caso dos trotes solidários, aplicados em algumas instituições. Nessa acolhida, as provas aplicadas aos calouros se voltam para execução de alguma ação que ajude uma comunidade ou uma instituição social como pintura de escola, arrecadar alimentos etc. Esse movimento percebido em alguns contextos acadêmicos, mas ainda parecem ser propostas conjunturais protagonizadas por alguns estudantes que identificaram a necessidade de abandonar práticas tradicionais do trote.

5.3 A relação com os colegas

O processo de afiliação social, dado o contexto das ações afirmativas e todo o histórico das universidades brasileiras, não está livre de tensionamentos. A entrada em massa de um novo público discente na universidade, estudantes negros e de classes populares, mudou a paisagem da universidade inserindo uma maior diversidade social e racial nos *campi*. Como destaca Paiva (2013), esse processo impactou também na sociabilidade do campus universitário ao promover encontros entre sujeitos com trajetórias sociais muito distintas. Por um lado, estudantes oriundos das classes média e alta, brancos, escolarizados em instituições de ensino homogêneas em relação à posição socioeconômica e cor da pele, ou seja, compostas também por estudantes de classes média e alta e brancos; por outro, estudantes de classes sociais baixas, negros, egressos de escolas públicas, onde o corpo discente é majoritariamente também de classes sociais mais baixas. O encontro dessas realidades não gera necessariamente um ambiente de troca e convivência harmoniosa, ao contrário, pode vir a salientar os contrastes sociais e raciais, as tensões e conflitos decorrentes desses, impactando no processo de afiliação social dos estudantes. Importante observar que a presença de estudantes negros e/ou de classes populares não se iniciou com a instituição das ações afirmativas, os trabalhos de Portes (2001) e Zago (2006) a respeito da trajetória de estudantes com esse perfil já traziam importantes elementos para o debate. Contudo, o processo de implantação das ações afirmativas e o volume de estudantes beneficiados com essa política, deram novos contornos para o ingresso desse perfil de estudantes no ensino superior.

Nesse sentido, analisamos aqui a percepção dos estudantes em relação aos colegas da universidade, sociabilidade e construção de vínculos. Assim, a partir das entrevistas, destacou-se os contrastes raciais e de origem socioeconômica entre os estudantes ingressantes através das ações afirmativas e os ingressantes por meio de vaga da ampla concorrência.

Quando questionados se tinham receio de falar com os colegas que ingressaram por meio das ações afirmativas, alguns dos estudantes relataram que no início do curso tinham medo de sofrerem discriminação por serem cotistas, indicando sua percepção de estarem em um ambiente hostil a sua presença.

Hoje eu não tenho mais. Quando entrei era uma coisa que eu tinha, mas hoje não e hoje faço questão de falar. Porque eu estou aqui, vocês estão me vendo, vocês precisam me ver, vocês precisam saber que eu estou. A gente precisa de visibilidade. Hoje em dia eu não tenho, mas eu já tive medo de ser discriminada, de sofrer algum tipo de preconceito. Com esse receio que não falava ou me silenciava em certas discussões. Hoje já mudei. (Bruna, Comunicação Social)

Eu entrei com cotas e hoje eu digo q eu sou cotista e hoje eu não tenho vergonha, mas no início eu fiquei com medo. Foi na época que teve eleições e mudou o DCE, entrou um pessoal de direita e estava tendo muitos casos de racismo na UFRGS. Então eu tive medo disso, eu tinha medo de falar que eu era cotista, de ser humilhada e rechaçada por causa disso.”. (Luna, Ciências Sociais)

Eu fiquei meio assim porque quando a gente foi entrar pra comprovação, aí você ganhava um papel pra você preencher e tinha uma sigla, duas letras que determinavam como tu entrou. Eu ouvi que tinha um pessoal com uma letra que significava acesso universal e daí as outras letras eram as outras subdivisões de cotistas. Eu fiquei meio assim, com vergonha da minha letra, mas foi breve. Foi um momento que eu tive vergonha, mas depois eu deixei pra lá. (Diva, Direito)

O medo de sofrerem discriminação é fruto do contexto de implementação das ações afirmativas, resultado de um extenso debate e da luta social promovida pelos movimentos negros no Brasil. Todo esse processo fez emergir argumentos favoráveis, mas também contrários às ações afirmativas que a consideravam uma ameaça à construção da identidade nacional, fundamentada em sua tradição mestiça, um risco à qualidade no ensino, bem como a crítica dirigida à falta de condições dos ingressantes de acompanharem os conteúdos, devido sua formação básica deficitária etc. Todos esses argumentos muito presentes no debate intelectual, político e na opinião pública de forma geral, em nível nacional e local, em cada campus que debatia e implementava as ações afirmativas (JÚNIOR et al, 2018; JÚNIOR, 2013; GUIMARÃES, 2003). Além de argumentos, o racismo foi mobilizado em diversos contextos, inclusive dentro da própria UFRGS, no período de implementação, com pichações como “macaco é no zoológico”, “voltem para a senzala”, “negro só se for na cozinha do RU”, todas inscritas em locais próximos à universidade. Dessa forma, não é surpresa que os entrevistados tenham tido essa postura.

Esses tensionamentos se tornaram mais presentes e evidentes nos cursos que tinham dois ingressos por ano – um no primeiro semestre e outro no segundo (comumente denominados de “barra um” e “barra dois”) –, organizados de acordo com a classificação na lista dos aprovados, em ordem decrescente. Como boa parte dos optantes por cotas obtinham notas de ingresso inferiores à dos ingressantes universais, a turma do primeiro semestre concentrava os não cotistas e a turma do segundo semestre, os cotistas. Essa forma de organização das entradas, que já existia antes da implementação das ações afirmativas na Universidade, favoreceu o estabelecimento de uma distinção entre turma de cotistas e turma de não cotistas¹³. Bruna,

¹³ Essa forma de ingresso esteve vigente até 2016. Após esse ano, parte dos estudantes optantes pelas cotas ingressam no primeiro semestre, conjuntamente com os não cotistas, da mesma forma no segundo semestre.

Giovane e Diva destacam essa percepção, ele indica a dificuldade em escolher horários e elas, a distinção entre os colegas de curso.

Foi bem marcante. Eu fiquei triste no começo, me senti um peixinho fora d'água. Essa divisão é bastante nítida quando tu entra e vê que os grupos já estão fechados e normalmente as barras não se misturam, por mais que ele tentam ter essa relação de veterano com calouro, de passar material, de tentar ajudar e guiar, isso efetivamente, pela minha opinião, não rola, não acontece. É uma coisa bem separada barra um, barra dois. Às vezes rolava naqueles questionários de calouros, que as pessoas mais lentas eram porque eram barra dois. Um as ofensas bem xaropes assim, de segregar. (...) Barra dois são rotulados como os mais lentos, escola pública, cotistas e barra um, a nata. (Bruna, Comunicação Social)

No momento que a gente vai fazer a inscrição, tem uma lista de ordenamento, por nota, que no caso é preferencial para o universal e depois vem os cotistas. A maioria dos cotistas tem a nota mais baixa. Tu tem os blocos de horários [das disciplinas], no meu foram quatro blocos, a gente só pega o que restou, quem tem preferência de escolher os blocos são os primeiros colocados, que no caso entrou como universal, depois baixa renda, cotistas, entende? (Giovane, Eng. Mecânica)

No primeiro dia de aula eu fui no castelinho perguntar na entrada, com os seguranças, onde que era o prédio, eu estava com o (nome) lugar e queria saber onde que era. Eu vim perguntar e a pessoa não sabia direito e estava passando um aluno que eu tinha reconhecido porque, no dia anterior a isso, no dia que a gente foi assinar (matrícula) eu vi que essa pessoa também estava, que também era nova. Eu reconheci ela e falei "ah, tu também entrou agora né?", ele falou que sim e eu perguntei onde era a aula e ele falou "a minha aula é por aqui, mas acho que você é da outra turma", daí ele... era uma menina eu acho, daí ela falou assim "porque a turma C"... que é a turma dos cotistas, porque é A, B e C. A turma A é primeiro semestre e turma B e C são no segundo, mas C é a dos cotistas. Daí ela falou com um sorrisinho na boca "a turma C é dos cotistas e não é aqui, é em outro lugar. Eu sou da turma B". Ela falou desse jeito. Na hora teve um impacto muito grande pra mim. (Diva, Direito)

Em outro momento da entrevista, ao falar da recepção de calouros feita pelos veteranos, Diva destaca os efeitos desta forte demarcação entre as turmas de cotistas e não cotistas, que fez ela até cogitar sair do curso e tentar ingressar novamente, mas dessa vez na "turma dos não cotistas".

No trote a gente tem que conseguir dinheiro, eu não participei de nada, mas no trote a gente tinha que conseguir dinheiro e as bebidas que foram compradas para a festa (com esse dinheiro) ficaram com os bichos da turma B. Depois, com o que sobrou, eles fizeram uma festa entre eles e excluíram totalmente a gente. Era uma realidade totalmente diferente e eles deixavam isso bem marcado, eles adoravam marcar. Talvez porque já existia uma superioridade do primeiro semestre em relação com os do segundo, parecia que eles queria reafirmar "a gente é do segundo, mas não somos cotistas". Existia essa demarcação muito grande. Aí eu comecei a sentir. Eu cheguei chorando muito em casa e falei que queria sair, eu queria tentar de novo e queria tentar entrar no primeiro semestre ou turma B. Eu lembro que falei isso com meu pai e ele me xingou um monte. Eu lembro que eu senti isso muito forte e eu ouvi uma colega minha de turma falando a mesma coisa, falando que estava com vontade de tentar vestibular de novo por conta disso. Eu pensei "bah! não sou só eu". Isso ficou bem marcado. (Diva, Direito)

A fala de Diva sobre o quanto as distinções que se delinearam, desde o início de sua trajetória na universidade, entre estudantes não cotistas e cotistas a marcou profundamente e

negativamente, a ponto de desejar abandonar o curso e tentar um novo ingresso na “turma dos não cotistas”, é uma expressão forte de como a não afiliação social pode contribuir para a interrupção da trajetória dos estudantes no ensino superior, no caso aqui, especialmente os estudantes cotistas. Nesse caso especificamente, o processo de afiliação seria interrompido nos seus primeiros passos.

Luna, também levanta a questão do estigma que o estudante que ingressa no segundo semestre carrega ao ser considerado diretamente um estudante cotista, avaliando essa forma de ingresso de maneira negativa. O curso dela tem apenas uma entrada, o que teria contribuído para que não sentisse tanto preconceito, porém cita o caso do seu irmão que ingressou no segundo semestre e, juntamente com o fato de ser negro, o levava a ser identificado como cotista.

Na Letras é uma entrada. Por isso eu não senti tanto [preconceito]. Meu irmão mesmo entrou no segundo semestre. Quem entra no segundo é cotista. Tu já é visado por ser negro e quando você entra todo mundo já sabe que você é cotista. Vamos dizer assim, eu sou negra e tu é branco, tu entra como cotista e eu também, depois vão olhar pra ti e tu vai ser mais um. Eu sempre vou ser a cotista, por mais que eu não tenha entrado por cotas, mas por ser negra, sempre vou ser cotista. (Luna, Ciências Sociais)

Nesse trecho Luna chama a atenção para uma questão já identificada em outros estudos que é o fato de qualquer estudante negro que ingressar no ensino superior pós ações afirmativas será considerado como cotista mesmo que esse não tenha ingressado por ações afirmativas, como se isso fosse um demérito. Por outro lado, os cotistas brancos se camuflam na multidão dos não cotistas, salvo aqueles que ingressam no segundo semestre, na “turma dos cotistas” ou que, por escolha, declaram publicamente sua forma de ingresso e passam também a ser vistos como pouco merecedores de estarem na universidade.

Nessa perspectiva, alguns dos entrevistados declararam ter sofrido algum tipo de preconceito por parte dos colegas por ter ingressado por meio das ações afirmativas, contudo destacam que muitas vezes isso se dá de forma velada.

Além dos olhares que você recebe, da estranheza com o que você está vestindo ou não... é uma coisa mais de percepção. Diretamente nunca. Essas coisas mais subjetivas que a gente acaba notando, com certeza. (Bruna, Comunicação Social)

Entre os colegas é bem velado, não como em outros cursos onde que, literalmente, dividem a sala. Na aula de introdução a sociologia, como eram vários cursos, tinha uma colega que estava em vias de se formar em enfermagem, e a gente estava discutido isso, acho que foi o único caso escancarado, ela falou que aluno cotista só estava tirando a vaga de outro aluno, que ele não teria condições de se formar, que ele não teve preparo a vida inteira e que não adiantava botar ele lá dentro porque ele não ia se formar. Foi o único caso vindo de colega que foi claro em dizer "você não vai conseguir, você tem uma capacidade inferior. (...)". (Gleice, História)

Em uma conversa sobre vagas em outras universidades, de gente que veio de fora porque não conseguiu vaga nas universidades do seu estado. Aí comentei que eu

estava aqui porque sou cotista e que sei que as cotas me ajudaram, que sem as cotas eu teria que ter estudado muito mais e ter tirado uma nota muito maior, tentar mais vezes o vestibular. Aí ela falou “então é tu que tá tirando a vaga da gente”. Eu tinha uma imagem daquela pessoa que eu não via nada de maldade nela. Claro que talvez ela não tenha falado nada por maldade, mas quando tu recebe aquilo, tu pensa, bate uma coisa diferente. Enfim, engoli e não foi uma coisa que precisei problematizar e levantar a discussão. (Igor, Eng. Mecânica)

Teve uma colega que reclamou no Facebook porque a maioria das bolsas de trabalho na UFRGS era para beneficiários da PRAE. Uma outra colega foi lá e respondeu que era para ajudar a manter o estudante cotista na universidade. Depois a minha colega veio me falar que ela queria a bolsa pra viajar pra Londres. Ela tinha carro, os pais bancavam tudo. Enquanto tem aluno que precisa da bolsa pra se manter. Então é essa coisa velada, um questionamento sobre coisas que se relacionam aos cotistas, não é "morte aos cotistas", é velado. É falta de pensar fora da caixinha. (Karla, História)

Luciana menciona as situações de preconceito que vivenciou em um ambiente de estágio e Daniele relata também uma situação racismo ainda quando estava no curso de Letras, antes de se transferir para Ciências Sociais.

Eu tinha uma bolsa com uma professora onde a gente prestava assessoria para uma outra unidade da UFRGS. Nós íamos lá, prestava o serviço de assessoria pra elas. Todos bolsistas anteriores eram brancos e quando eu entrei também entrou uma menina negra comigo. Aquele ambiente era muito discriminatório e eu sentia coisas pontuais, tipo associações, piadinhas. Tem a relação de Relações Públicas com café, aí eu e essa colega fomos fazer café, e tinha uma funcionária junto, aí eu disse que nem precisava de colocar açúcar porque eu gostava do meu café forte. A funcionária virou e disse: "você gosta de café forte, deve ser por isso que tem essa cor". Outro dia eu ouvi "nossa como seu cabelo é exótico". Lá foi o lugar que mais sofri racismo. Até que um dia nós relatamos isso para as professoras, elas fizeram uma reunião. O chefe desse departamento nos chamou para uma reunião, ele era extremamente racista, e ele disse que esperava que não fosse ele que estivesse fazendo essas coisas. Só que daí eu falei não, não serve mais isso aqui pra mim. Eu saí, fiquei dois, três meses até que não aguentei mais. (Luciana, Comunicação Social)

Teve uma situação muito complicada que eu nem reagi. Eu estava passando e tinha uma colega da Letras que falou bem alto "eu não gosto de negros", bem na hora que eu passei. Era pra mim, eu era a única pessoa negra que estava passando quando ele falou isso." foi o único caso q ela vivenciou. (Daniele, Ciências Sociais)

Além desses contrastes, resultado da condição de estudante cotista, negros ou não, os entrevistados destacaram também as diferenças de natureza socioeconômica. Dessas percepções das diferentes origens sociais emergiu a sensação de “choque” e “deslocamento”, relatada por vários estudantes ao descreverem seus primeiros dias na universidade e os seus primeiros contatos e percepções com os colegas de curso.

Os colegas, no início, como ninguém se conhece, é mais tranquilo, mas depois, na segunda, terceira aula, dá um *choque* porque um fala que viajou pra tal lugar, outro que estudou em tal colégio, meu pai tem isso, minha mãe tem aquilo. Até teve uma colega que agora a gente não se fala tanto, mas no início a gente conversava bastante, o pai dela é dentista e tem um consultório da família e ele queria que ela fizesse odontologia justamente por isso. Ela sempre viajou, sempre teve um monte de livro, estudou em colégio bom, fez cursinho de inglês e eu comentando que eu não tive, porque pra mim era normal falar aquilo ali, era minha vivência. Então ela chegou pra mim e falou assim "bah, deve ser um sonho isso que tá vivendo". Aí me deu um *choque* porque

ela não conhecia a realidade de outras pessoas. Foi uma coisa que ela sempre teve certeza, que ia entrar na universidade. (Gleice, História)

Acho que é esse o primeiro impacto verdadeiro que tem. Tem uns colegas agora que chegaram para o professor e falaram que não poderiam vir a aula na próxima semana porque iriam para os Jogos Olímpicos no Rio com a família. E não foi um ou dois, foram uns cinco e combinando pra se encontrarem lá. É como se eu tivesse saído de um plano e eles saíram de outro e fomos jogados tudo no mesmo. A vida que eles tiveram, a experiência que eles tiveram é totalmente diferente da nossa. (Giovane, Eng. Mecânica)

Essa sensação de choque decorre dos distintos volumes de capitais econômico, cultural e social, destacando assim diferentes hábitos de consumo e de visão de mundo dos estudantes oriundos de classes sociais mais altas do que a dos estudantes entrevistados. Essa distinção social também é percebida nos diferentes *backgrounds* dos colegas, onde seu poder econômico propiciou um maior investimento na sua trajetória escolar e consumo de bens que aumentam seu capital cultural, como escolas particulares, viagens, cursos de idiomas.

A questão também de colegas que fizeram o ensino todo em escola particular e ficou abismada porque eu não sabia inglês fluente. Eu falava, "filha eu venho de escola pública". Colegas que tiveram inglês e francês a vida toda e perguntavam "como tu não fala inglês?". (Karla, História)

Eles vêm de uma base diferente da nossa. Como a gente entrou por cotas não temos os privilégios todos que eles tiveram, financeiramente falando. Tem aluno ali que o pai e a mãe é engenheiro. Por exemplo, eu tenho cadeira de desenho, meu primeiro contato com Autocad que estou tendo. Tem uns ali que a mãe ensinou, a mãe ou o pai são arquitetos, já viram ou fizeram parecido. Enquanto eu fico perdido. (Giovane, Eng. Mecânica)

Além dos contrastes socioeconômicos e raciais, também influenciam na pouca integração entre cotistas e não cotistas a falta de recursos financeiros para frequentar os mesmos lugares e eventos sociais que os demais colegas frequentam bem como a disponibilidade de tempo foram indicados como elementos importante nesse sentido.

Você sabe como é pra se enturmar né? Pra se enturmar tu tem que conviver com seus colegas, simples assim. Só que eles fazem menos cadeiras que você e ainda tem dinheiro, vão pra festas e contam histórias fantásticas. E você fica tipo, cara, fui ali comprar pão. Não sei o que posso te contar. Não dá tempo e nem grana. Quando você entra no ambiente em que as pessoas viajam, frequentam a ópera, tocam piano, praticam arco e flecha...cara, eu jogava futebol lá no morro, em um areião bravo. Eles vão no Beira-Rio com cadeira cativa. O que eu vou conversar com esses caras? O que eu tenho pra trocar com esses caras? (Gilberto, Eng. Mecânica)

Botando isso no ambiente da faculdade, a maioria dos meus colegas me parece, boa parte, não tem problemas financeiros. A galera me chama pra sair, eu vou ficar de

fora. Essas atividades tipo Universipraia¹⁴, excursões. Se eu tiver que desembolsar quinhentos reais, sem chance de ir. (Igor, Eng. Mecânica)

A falta de tempo para Daniele está relacionada com o seu trabalho. Enquanto estava cursando Letras, enquanto estava desempregada, ela ficava no campus mais tempo e estabelecia mais relações com os colegas. Depois que mudou para as Ciências Sociais, no turno noturno, ela chega apenas no horário da aula e depois vai embora, sem ter tempo de socializar com os demais. Adicionalmente, ela sugere o marcador social geração como um elemento explicativo de sua pouca interação com os colegas.

Na Letras eu tinha mais contato com meus colegas. Na Sociais eu não sei por que eu não converso tanto. Acho que é porque eu trabalho e o perfil também, eu sou mais velha e eles mais jovens. Acho que pode ser isso. (Daniele, Ciências Sociais)

A primeira coisa que reparei era que só tinha gurizada e eu de mais velha. Foi uma coisa me marcou bastante. Você vê meia dúzia de gente mais velha e o resto só jovem. Na idade deles eu estava trabalhando e nem pensava em estudar. Você vê essa diferença, mas fui bem recebida. (Luna, Ciências Sociais)

Essas fronteiras simbólicas direcionam a sociabilidade e a constituição das relações dos estudantes cotistas entrevistados (DAUSTER, 2005). Dessa forma, diante dos contrastes percebidos pelos entrevistados em relação aos seus colegas veteranos (não cotistas), eles buscaram se aproximar de estudantes com quem se identificavam.

Eu tenho... a minha relação com amigos que fiz dentro da universidade não são pessoas que tem muita grana nem nada. Porque tem uma questão que a gente se aproxima mais de quem tem coisa a ver. (...) estava fazendo uma cadeira e daí a professora disse "fulano não veio pegar a prova hoje porque ele tá em Paris, que ele já foi viajar para as férias". Assim, como se fosse normal e pra nós é Gramado, sabe? Para pobres é ir a Gramado. Não sei se teria uma relação tão próxima com pessoas assim, até porque a gente acaba se aproximando de pessoas que tem um pouco mais a ver assim com nossa visão de mundo, enfim, histórias e experiências. (Vera, Letras)

A primeira menina que conversou comigo, eu fiquei muito amiga dela. Depois eu fiz amizade com uma menina, também de escola pública, do interior do estado, de Lajeado. Aos poucos ficou só eu e ela. Foi a única da minha barra que eu fiz uma amizade sólida. Tudo que estou falando aqui, ela pensa o mesmo. A única pessoa que tinha o pensamento igual o meu". (Karla, História)

Quando eu entrei na faculdade, meu pai já olhou e disse: "vai ter um monte de playboy te olhando torto". Então eu já estava preparado. Então eu cheguei e já fiz meu grupo. Encontrei um amigo aqui, outro ali, comecei a conversar com eles. Pra mim, enturmar foi bem fácil, no caso. Eu conheço muito meninos negros que tiveram dificuldades, que andam sozinhos. Tanto é que eu busco eles e trago eles para o meu lado. No meu grupo andam eu e mais dois ou três negros, que entraram juntos comigo, e entrou um agora que eu estou dando muita força pra ele, apoio. (...) Meus amigos são "os excluídos", no caso. Até me dou bem com "os incluídos", só que eu nunca gostei de andar com "os bam-bam-bam". Então é o nerdizão que os caras tiravam sarro, é o baixinho esquisito que ninguém quer andar perto, é o cara gordo da turma. São esses que andam comigo. (Giovane, Eng. Mecânica)

¹⁴ Universipraia é um evento que reúne universitários dos estados da região sul do país e conta diversas atividades como competições entre as atléticas e diversos shows, sempre em uma praia da região.

Parece que tem um muro entre os mais pobres e os mais ricos. Percebo isso em algumas pessoas. No geral, qdo o cara é de origem mais humilde e começa a criar vínculos com pessoas que tem mais dinheiro a gente percebe que a forma de tratar é diferente. Acho q eles devem achar q somos arrogantes e nós também achamos isso deles. Acho que a uma troca de sentimento mútuo em conviver com pessoas de classes diferentes. Não sei se posso chamar isso de preconceito, é mais uma questão de vivência. (Roger, Eng. Mecânica)

Ao longo do tempo foi afunilando, fui ficando com pessoas mais próximas q eram cotistas também ou q vieram do interior para estudar, então tinham um perfil mais parecido com o meu. Essas pessoas que têm muita grana eu nem me aproximava muito, me aproximei no início do curso e depois me afastei porque não tinha nada a ver. (Deise, Ciências Sociais)

Os trechos acima convergem para os resultados encontrados por Ribeiro (2015) em estudo que analisou as relações intergrupais entre cotistas e não cotistas da UFBA. Utilizando o arcabouço teórico-metodológico da Análise de Redes Sociais (ARS) e da psicologia social, Ribeiro identificou alta hemofilia entre os grupos de estudantes, ou seja, os estudantes constituem mais laços com perfis parecidos com os seus. Segundo Ribeiro (2015), é uma tendência esperada a constituição de laços por sujeitos com perfil parecido, contudo é necessário refletir sobre o quanto isso pode tornar-se disfuncional. O acesso ao capital social e informacional, possibilitado pelo ingresso na universidade, e suas consequências positivas sobre projetos e campos de possibilidades, pode ser limitado para os estudantes cotistas. Nesse sentido, o “contexto universitário pode ter o papel de reificar a desigualdade e manter as minorias isoladas, ainda que estas tenham sido “inseridas” na universidade” (RIBEIRO, 2015, p. 72).

Como constata Ames (2019) ao analisar a trajetória de estudantes indígenas na UFRGS a partir da figura do estrangeiro proposta por Simmel, os estudantes passam por circunstâncias caracterizadas pela ambivalência nas relações que estabelecem ao se inserir em um novo contexto com valores e hábitos distintos da sua origem. Os estudantes cotistas vivenciam momentos de exclusão e inclusão, não sendo então unicamente positivas ou negativas. Essa ambivalência nas relações com os colegas de origens sociais distintas pode ser percebida nos trechos abaixo onde Bruna e Ricardo:

Eu fiquei triste no começo, me senti um pexinho fora d'água. Depois eu fui mudando, persisti ali e vi que não era só aquilo que tinha na universidade [colegas que ela considera de elite], às vezes essa pessoas também tem um lado legal, é só trocar uma ideia. Às vezes a gente vai com o espelho do outro, mas não, quando tu chega e se aproxima, não é tanto quanto tu pensa que, mas é bem elitizado. (Bruna, Comunicação Social)

Eu imaginava um local ainda mais hostil do que eu percebo que ele é. Eu tive uma surpresa positiva nesse sentido. É lógico que isso não quer dizer q seja às mil maravilhas. Tanto que uma das primeiras meninas que conversou comigo, era uma

loira bem bonita, ela começou a trocar ideia comigo no dia da matrícula e eu estava super resistente, não conversava com ela porque eu estava com tudo aquilo na cabeça [atuação militante e processo de auto reconhecimento enquanto negro]. O engraçado é que ela virou uma das minhas melhores amigas. (Ricardo, Direito)

A partir da análise das entrevistas também foi possível identificar alguns espaços de sociabilidade que favorecem, a construção de vínculos entre os estudantes cotistas entrevistados e os seus colegas.

O primeiro espaço que favoreceu a interação entre os estudantes é a sala de aula. No caso dos estudantes, cujos cursos possuíam duas entradas por ano, as turmas concentravam aqueles que ingressaram por cotas, o que facilitou a produção de maior identificação entre eles, como destaca Lisandra. Bruna indica como que, mesmo diante do deslocamento provocado pelas distintas trajetórias e diferenças com seus colegas, constituiu amizades com aqueles que têm sua atuação acadêmica motivada pelo compromisso social.

Com meus colegas de turma eu senti muito mais proximidade porque tinha muitos colegas negros. Acho que a minha turma foi a que teve mais alunos negros até agora. A condição social também, tanto os negros como os brancos tinham condição muito parecida, me encontrei muito e tanto q me dou bem com quase todos da turma. (Luciana, Comunicação Social)

Com o passar do tempo fui conhecendo os colegas, interagindo mais com eles e percebi que não era tão ruim, que tinha gente como eu. Ai que eu criei bastante relações de amizade que levo até hoje e me motivam pra continuar. Até os trabalhos que a gente faz são voltados para o social. Isso me faz feliz de ter eles comigo e de ver que essa galera está na universidade também. (Brenda, Comunicação Social)

As atividades acadêmicas extracurriculares, sejam elas projetos de extensão e de pesquisa, bem como as atividades política, como o movimento estudantil, se mostraram ricos contextos promotores de afiliação, tanto a institucional, a intelectual, como a afiliação social, novo tipo aqui proposto. Como afirma Coulon (2008), ao tratar especificamente da ação militante, mas que pode ser extrapolado também para extensão, essas atividades mobilizam os estudantes a constituir ou aprimorar disposições fundamentais para a afiliação já que demandam organização de tarefas coletivas e individuais, levantamento de opiniões, negociações, falar em público, explicar coisas para outros estudantes, professores e administração, elaborar panfleto, escrever relatórios, enfim “atividades de formação intelectual que sustentam e reforçam as aprendizagens disciplinares propriamente ditas. Essas atividades, em princípio, marginais, podem constituir um importante elemento da afiliação ao ensino superior. (COULON, 2008, p.118)

Diva relata fatores que a motivaram ingressar no Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU), um projeto de extensão da Faculdade de Direito, logo no primeiro

semestre do curso. Uma das motivações foi a possibilidade atuar academicamente em torno de pautas com as quais se identificava, como feminismo e LGBT, por meio dos grupos de apoio jurídico e de mobilização que compunham as atividades do SAJU. Além disso, percebeu a possibilidade construir relações de amizade, já que vinha de outro estado e não conhecia ninguém.

Em agosto eu me joguei em muitas coisas. Eu comecei a ficar sempre no centro acadêmico, além das aulas. Também fiz a seleção do SAJU logo no primeiro semestre que eu entrei. Eu me sentia um pouco sozinha e acabei indo por todos os lados. (...) Eu imaginei que eu ia aprender e que eu ia melhorar em vários sentidos, ia melhorar até o debate, mas também foi um pouco consequência porque minhas intenções entrando no SAJU eram várias. Primeiro que eu sempre gostei de militar, desde novinha eu ia na parada livre [parada LGBT]. Tem lutas que eu acho importante, talvez pelo meu pai sempre estar inserido em movimentos sociais, ele me passava algumas palavras que absorvi. Feminismo era um termo que já conhecia, homofobia, movimento LGBT, então eram termos que eu já conhecia e que eu sabia que valia a pena a militância. Pra mim foi muito fundamental até pessoalmente, para me descobrir. Também tinha a questão da fazer amizade (participar da SAJU) porque numa cidade que eu não conhecia ninguém e eu queria conhecer as pessoas. Foi muito difícil os seis meses que não tinha ainda iniciado as aulas. Até fugi pra BH, fiquei dois meses aqui e depois voltei pra Belo Horizonte porque eu estava em uma depressão profunda.

Ainda sobre sua experiência no projeto de extensão, o caso de Diva é uma exemplificação perfeita das observações de Coulon sobre a constituição de disposições que contribuem para a afiliação. Além da busca por laços de amizade, Diva sabia das suas dificuldades acadêmicas e identificou no projeto de extensão uma maneira de melhorar seu aprendizado.

Por isso, desde que entrei na faculdade eu faço SAJU. A gente trabalha por temáticas, no meu caso é o G8, o grupo de direitos sexuais e de gênero, e nisso a gente mexe com processo e acaba tendo que escrever bastante. Eu criei o hábito de responder e-mails, eu criei o hábito de participar de reuniões, eu criei o hábito de organizar meu pensamento porque vai ser demandando que eu fale, eu criei o hábito de ter que me preparar para fazer falas em espaços quando queriam um integrante do G8 pra falar e, no caso do G8, pra falar tem que ser estudante por causa do empoderamento e às vezes era eu essa pessoa. Todas essas práticas, eu ter que pensar pra responder um email, eu ter que ler os textos dos e-mails, eu ter que, por exemplo, escrever numa petição a história de vida da pessoa, é sempre muito difícil. Eu fico pensando que às vezes o pessoal do meu próprio grupo diz "ah, num minuto a gente escreve isso aqui". Eu não demoro um minuto. Até hoje eu demoro muito mais escrever, só que sai e sai uma coisa boa. Hoje em dia eu leio e falo "é... tá bem". Está no nível do outro apesar de eu ter demorado um pouco mais. Tudo isso me permitiu crescer nessas questões.

Interessante observar que a postura pró ativa dela em buscar se inserir na extensão para aprimorar as habilidades necessárias para o seu ofício de estudante, nos termos de Coulon, indicam uma estudante com elementos muito favoráveis à sua afiliação. Uma hipótese para essa postura é a experiência acadêmica do pai que, apesar de ter conviado pouco como foi apresentado

nas seções anteriores, teve um longo percurso acadêmico até ingressar como professor em uma universidade federal.

Vinícius fez poucas amizades no curso porque não se identificava com seus colegas pela falta de comprometimento deles com as pautas sociais, além de ter uma personalidade mais introvertida. Foi através da convivência moradia estudantil e da inserção em projetos de extensão e em movimentos políticos na universidade que Vinícius viu sua rede de relações se ampliar.

O mais difícil acho que já passei que foi no primeiro semestre ter q trabalhar, ser tudo novo. (...)Eu comecei a ter mais contatos com o pessoal a partir de movimentos, da casa de estudante também. Eu comecei a ter contato com a galera que eu me identifiquei mais, acabei criando mais laços, mais íntimo. Eu acho meio difícil com meus colegas de turma que eu não me identifico na verdade, acabo ficando com pé atrás. Eu participei de alguns movimentos, a última ocupação da reitoria pelo movimento negro...depois disso eu comecei a criar um pouco mais de amizade com esse pessoal que eu me identifiquei mais. Na bolsa também, o pessoal da bolsa PET, a gente cria mais relações porque a gente fica muito tempo, a gente sai juntos, então eu acabei criando mais alguns laços. (Vinícius, Eng. Civil)

A participação em atividades de extensão e de militância favorecem a ampliação da vivência acadêmica em diferentes espaços além da sala de aula, contribuindo para a constituição, ampliação e fortalecimento dos aspectos relacionais. A possibilidade de compartilhar assuntos e interesses em comum contribuí para se verem como parte daquele lugar e não como intrusos, peixes fora d'água. No caso dos estudantes cotistas, especialmente cotistas negros como Vinícius, que tem sua presença e sua capacidade de ocupar os bancos universitários questionadas recorrentemente, essa inserção ganha contornos ainda mais importantes. Os grupos de militância em torno da pauta racial auxiliam os estudantes a refletirem sobre sua identidade racial e problematizarem o seu lugar na universidade enquanto estudante negro.

Nesse sentido, a fala de Alessandro a respeito da sua inserção no coletivo de estudantes negros do qual ele participou da criação deixa muito evidente a centralidade desse movimento para sua trajetória enquanto estudante negro:

Ao entrar na Faculdade de Direito, eu tinha um sonho de participar de um determinado tipo de coletivo. No início do curso, eu recebi um convite para participar de uma reunião onde poderia surgir um coletivo negro na Faculdade de Direito. Eu coleí nessa reunião e ali saiu do papel o Dandara, grupo de empoderamento das negras e dos negros. O coletivo negro que nasceu aqui no Direito. O desejo era juntar os pretos que se cruzavam aqui nos corredores para trocar uma ideia. Obviamente que o número de pretos é muito aquém da realidade, principalmente no cenário do Rio Grande do Sul, que é um cenário diferente, mas dos que tinham, precisávamos trocar uma ideia. Aí surgiu o Dandara. O Dandara pra mim foi a melhor coisa da minha vida universitária. Eu aprendo muito com todos e todas integrantes do coletivo. A maioria é do direito por ter (o coletivo) nascido aqui, mas já tem uma galera de outros cursos também. A

gente sentiu a necessidade de chamar gente de outros cursos. A melhor coisa que poderia ter acontecido era o Dandara. É a realização de um sonho, discutir coisas pertinentes com pessoas iguais a ti, que passaram por experiências semelhantes ou iguais a ti, de origem semelhantes a tua, em um ambiente que é hostil. A academia é hostil e muito mais hostil com as pessoas que não tem acesso a esse espaço. A criação disso é muito importante e necessária, por estar entre iguais. Ser do jeito que tu deseja ser sem piadinha, sem olhares tortos e também ciente que tem gente que pensa igual a ti, que tem ideais semelhantes ao teu e que luta por coisas semelhantes a você.

Assim como Alessandro, os demais estudantes do Direito que participaram dessa pesquisa, Diva e Ricardo, também destacaram a importância de estarem em um coletivo de estudantes negros:

O Dandara significou muita coisa. Primeiro porque ele não é vinculado a partido e por isso ele é mais protagonista nesse espaço, sem ter amarras. Com essa liberdade conseguimos construir mais coisas coletivamente. Eu me sinto útil, eu me sinto participando desse espaço, eu consigo uma coisa que é nova e que vai conseguir com que os calouros sejam melhor recebidos do que nós, que não tínhamos acesso ao castelinho. Significa ter o meu espaço aqui dentro. O local que eu consigo falar das dificuldades que eu tenho na relação com meu pai, dificuldades que eu tenho na vida acadêmica. É onde eu consigo me reoxigenar". (Ricardo, Direito)

O Dandara foi muito importante do tipo a gente não é fraco nada! A gente é muito foda porque olha só tudo que a gente passa, isso não é a realidade dos outros. A gente tem que fazer mesmo, a gente tem que se empoderar. Nesse sentido o grupo de empoderamento foi muito importante. (Diva, Direito)

A partir dos trechos acima podemos perceber a centralidade que o coletivo de estudantes negros alcançou na trajetória acadêmica desses estudantes. Como destaca Alessandro, a universidade é um ambiente hostil para os cotistas, principalmente para os cotistas negros e as situações em que a presença dos estudantes cotistas é questionada por colegas e professores que não veem neles mérito o suficiente ou mesmo motivadas por racismo. Essas vivências levam os estudantes a constituírem formas de luta pelo reconhecimento e esse processo de empoderamento favoreceu também a afiliação social dos estudantes ,ao se inserirem em redes de relações que propiciaram também a assimilação de códigos e práticas necessárias para a afiliação.

5.4 A relação com os professores

Uma das dimensões relevantes no processo de afiliação ao ensino superior é a relação professor aluno. Ela ganha relevância porque alcança duas frentes importantes nesse processo: por um lado, pelo papel social central no processo ensino aprendizagem, ou seja, na afiliação acadêmica; por outro lado, pela questão relacional, intimamente ligado ao primeiro e objeto dessa pesquisa. A capacidade de comunicar o conteúdo, sua didática, capacidade e disponibilidade de orientação e forma de avaliação articula-se com sua empatia, educação, capacidade de ouvir e disponibilidade de aconselhar. Essas atitudes, que implicam algumas

habilidades, contribuem diretamente no processo de afiliação ao ensino superior (OLIVEIRA *et al*, 2014). Assim, aqui apresentamos os principais aspectos relatados pelos entrevistados sobre sua relação com os professores.

Karla foi a entrevistada que elaborou essa percepção de forma mais evidente, assim como outros aspectos da relação-aluno professor, que serão aqui considerados. A relação professor-aluno é uma das primeiras rupturas vividas pelos ingressantes no ensino superior. Enquanto no ensino médio há uma relação muito próxima, tutelada pela escola e pelo professor, na universidade os estudantes se confundem na multidão e sua relação com os professores torna-se mais formal e distante. Nesse sentido, Karla relata seu choque ao perceber esse distanciamento:

Eu fiquei meio chocada. Os professores são muito distantes, bem diferente do ensino médio e do cursinho. Eu sempre tive proximidade com professores, parece puxa saco, mas não sei, sempre tive essa relação. E aqui na UFRGS eu pensei que ia desenvolver várias amizades com os professores e não foi bem assim. (Karen, História)

Ao falar de um colega de curso conhecido por vários outros como “puxa-saco” de professor, Karla demonstra reconhecer a importância de se relacionar com professores para a construção da trajetória estudantil e profissional, mas estabelece uma diferenciação entre uma relação acadêmica uma de “puxa-saquismo”. Ela relata ter se aproximado de um professor cujo tema pesquisa lhe interessava, e também como a experiência de ser bolsista de outra professora lhe favoreceu para ter acesso a outras oportunidades.

Um desses colegas é extremamente puxa saco dos professores. Todo mundo fala dele por causa do puxa-saquismo dele com os professores. Uma coisa doentia. Uma coisa é ser próxima de um professor, eu entendo. Tem que ter um orientador. Tem que ter, não existe isso de tu não ser próximo de um professor. Mas isso com todos... Eu não quero ser essa pessoa, se é isso aí, eu não quero. Teve um professor que eu fiquei muito próxima dele porque eu me interessei em estudar África, mas eu comecei a me preparar para o intercâmbio e minha pesquisa ficou de lado. Não era uma bolsa, era uma pesquisa minha. Eu estava trabalhando, planejando meu intercâmbio e fazendo sete cadeiras. Não deu e a gente foi ficando um pouco distante. (...) O [...] foi o primeiro professor que eu tive uma relação próxima, mas não foi pra frente por causa disso que eu te falei. O segundo professor que eu fiquei próxima foi a [...], da Faculdade de Educação. Eu trabalhei com ela, fui bolsista dela, monitora. Estaria trabalhando com ela até hoje se não fosse o intercâmbio. Ela só está esperando a verba do MEC pra me chamar pra eu ir pra pesquisa dela. Com ela não é uma coisa assim unha e carne, mas é próxima. As relações que eu mantenho são saudáveis. Não é aquela coisa de ficar na cola vinte quatro horas, mas também não é aquela coisa totalmente inexistente. (Karla, História)

Analisando os trechos acima, essa “aproximação estratégica dos professores” (PORTES, 2014) realizada por Karla é um indicador de afiliação já que, após um primeiro momento de choque em relação à forma de se relacionar com os professores, identifica como

se dão as relações entre professor e aluno no meio acadêmico, sua centralidade no seu processo formativo e como manuseá-las de forma a potencializar sua formação.

Na relação professor-aluno, o professor que demonstra disponibilidade e abertura para se relacionar com os alunos acaba gerando uma maior identificação e sendo valorizado, o que por sua vez propicia maior envolvimento do estudante no processo de aprendizagem. A aprendizagem, portanto, não está baseada apenas na apresentação e sistematização de conteúdo, mas também nas relações interpessoais estabelecidas e na afetividade (SANTOS; SOARES, 2011).

Toda vez que eu vejo um professor mais diferente, eu fico encantada. O professor [...] que é aqui da Faculdade de Educação também, parece aluno. Foi o primeiro professor que eu abracei. É curioso porque eu estava acostumada a abraçar meus professores direto e aqui uma coisa tão fria. (Karla, História)

Assim como as relações entre os colegas, a relação professor-aluno também é caracterizada pela ambivalência, abarcando desde uma relação de idolatria até a de aversão por parte do estudante para com o professor. O sarcasmo, a ironia, soberba e o preconceito são parâmetros de comportamento que afetam diretamente a relação professor-aluno, seu processo de aprendizagem e, como veremos mais adiante, da permanência e afiliação do estudante, mais especificamente do estudante cotista.

Tem dois professores, são os mais arrogantes que eu já tive. De humilhar o aluno. Você não quer gostar do aluno? Beleza. Mas humilhar o aluno, eu nunca vou admitir. Já presenciei várias vezes, mas ele faz em um tom engraçado e todo mundo ri, mas ele fala em tom pejorativo. Essa hipocrisia do curso que me incomoda. O pessoal tem um discurso e pratica o contrário. Ele tem um discurso libertário, mas humilha os coleguinhas. (Karla, História)

Outros entrevistados relataram percepções similares a respeito dos professores e das relações sociais estabelecidas com eles. O distanciamento dos professores também é mencionado por Ricardo e Gilberto, desde uma perspectiva menos interpessoal e mais focada no processo de aprendizagem, em atividades cotidianas como elucidar dúvidas, orientar em na realização de trabalhos etc. Para Ricardo, à medida que o tempo foi passando, o auxílio dos professores foi diminuindo até o ponto de ser “cada um por si”. Não fica claro qual o grau desse distanciamento, contudo é interessante observar que esse processo também produz maior autonomia do estudante na resolução das dificuldades que surgem em seu percurso formativo. Gilberto articula aspectos geracionais para explicar o tipo de relação estabelecida, associando professores mais novos a posturas mais prestativas e ao domínio de didáticas mais acessíveis, enquanto professores mais velhos estabeleceriam uma distância que parece indicar a manutenção da hierarquia entre professor e aluno.

No primeiro semestre eu achei um pouco mais tranquilo. Eu tenho a impressão que a dificuldade foi aumentando porque no primeiro semestre eu tinha a impressão de que os professores buscavam ajudar. No segundo e no terceiro isso vai diminuindo até que hoje isso não existe. Cada um por si, se você tiver algum problema você tem que buscar solucionar isso, se não soluciona você vai ficando pra trás.

Os professores que eu tive entraram agora na federal, então eles não têm toda aquela marra de professor antigo. Tem professor antigo que olha e diz assim: "ah por favor né, você já sabe fazer isso." A maioria dos professores é bem prestativo, faz o "abc" da matemática, mas tenho relatos que olham e diz assim "você tá perguntando isso de novo?". Já escutei a seguinte frase: 'você quer ser engenheiro né? O que você tem que fazer antes de chegar no professor: primeiro você pesquisa, depois você pergunta seu colega. Se o seu colega não soube você vai na monitoria. Se não conseguiu a resposta você pesquisa de novo e aí depois você vem atrás de mim'. Aí eu fico olhando assim... tá, pra que tu serve, cara? Então vou ficar no EAD, vou ficar vendo na internet e já era. Eles colocam assim, se você quer ser alguma coisa aqui tem que correr atrás, falam isso e saem flutuando, como se fosse de outro mundo.

Ainda no que diz respeito ao acesso aos professores, Luciana relata uma situação que diz respeito tanto a dimensão acadêmica, quanto da relação com os professores. Luciana fala da sua angústia diante da sua dificuldade em acompanhar o conteúdo de uma disciplina do primeiro semestre, fazendo-a cogitar desistir da disciplina, o que não se concretizou. Em uma atitude atípica ele decidiu expor para a professora como se sentia e a postura da professora foi de buscar alternativas para vencer essas dificuldades, apresentando-se como facilitadora do processo de aprendizagem.

Foi meio complicado [o contato com os professores]. Eu lembro de uma professora q cobrava demais. Eu lembro q na primeira aula de Comunicação, História e Sociedade, eu cheguei em casa e falei pra minha mãe que eu não ia mais porque não consigo. A primeira aula era uma coisa absurda. Ela começou a perguntar umas coisas de filosofia, coisas muito específicas e ela queria que todo mundo falasse. Apontava para as pessoas, olhava o nome na lista de chamada. Foi bem complicado. Teve uma colega de turma que conheci na matrícula e a gente combinou de falar com a professora no final porque a gente não vai conseguir acompanhar, não com o EM q a gente teve. No final a gente conversou com a professora que nesse ritmo a gente não ia conseguir acompanhar. Daí ela falou que não, q era só a primeira aula, pra ver na segunda aula como ia ser e q íamos administrando isso, ofereceu de disponibilizar umas leituras complementares. Ai a gente falou, então ok, nos dá as leituras porque pela primeira aula a gente viu q não daria certo. Acabou que foi se desenvolvendo, ela foi explicando melhor. (Lisandra, curso)

Bruna e Roger destacam questões relacionadas a apoio e incentivo dado pelos professores. Roger aponta para o papel importante que um professor exerceu logo no início do curso ao motivá-lo a continuar e, por isso, o fez se sentir bem acolhido. Bruna menciona sua percepção em torno da motivação dos professores e estabelece uma continuidade entre o ensino médio e o superior ao perceber que há professores mais ou menos motivados, interessados em apoiar os estudantes e ensinar. Além disso, chama a atenção na sua fala de não perceber que os professores tratavam de formas diferentes os estudantes cotistas em relação aos demais.

Em relação aos professores, foram muito camaradas no primeiro semestre. Principalmente o F., professor de Termodinâmica e que dá Introdução a Engenharia Mecânica. São pessoas muito legais, te dão uma palavra de moral pra tu não desistir, pra continuar. Por parte dele eu sinto que eu fui bem recebido na universidade, foi muito bom. (Roger, Eng. Mecânica)

Eu acho que foi mais ou menos como no ensino médio. Sempre tem aqueles que puxam, que tu vê que eles tem interesse em ti e tem interesse em te ensinar, também tem aqueles que estão ali, sei lá, quarenta anos na universidade, já estão cansados, eles já não acreditam muito no poder que eles tem, e eles tem muito poder. Tu sente isso, quando um professor está afim ou não como tu sente se um aluno está afim ou não. (...). Eu percebi professores que valorizam a gente, que sabiam dessa distinção [entre cotistas e não cotistas], mas que tratavam a gente de igual para igual. (Bruna, Comunicação Social)

O papel incentivador dos professores também pode ser observado no caso de Vera. O fato de ter sido convidada ao invés de participar de um processo seletivo aberto impactou na sua autoestima já que a dispensa de seleção indica a confiança da professora na sua competência e capacidade.

Os professores da Letras são bem abertos assim, isso eu posso dizer. São... são bem disponíveis. (...) Uma coisa que eu acho que foi bem importante assim, digamos que me ajudou na minha autoestima acadêmica, foi em 2013 quando eu fui convidada por uma professora do instituto para trabalhar, para ela me dar uma bolsa remunerada para pesquisar junto com ela. Nossa, aquilo foi muito legal pra mim porque pensei assim: "nossa, eu sou uma retardada! Alguém vai me contratar, vai me convidar?!". Eu tinha feito uma cadeira com ela. Eu tinha feito espanhol II. Era meu terceiro semestre na graduação quando ela me convidou. Geralmente tem um mural de bolsas no portal que geralmente o aluno vai falar com o professor se tem alguma pesquisa, se tem bolsa. Essa diferença em o professor te convidar e você ir buscar...já pensa de uma outra forma "Nossa, me convidou então porque acredita em mim", foi muito bom assim (Vera, Ciências Sociais).

A partir do exposto até aqui, podemos perceber que os relatos vão ao encontro das reflexões em torno dos novos paradigmas da relação ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno. A relação professor-aluno passou por transformações nas últimas décadas, rompendo com a ideia do professor-mestre, fonte de conhecimento e protagonista no processo de ensino, para a ideia da relação professor-aluno focada no aluno e colocando o professor em uma posição de orientador, mediador do processo de aprendizagem. Tal processo vai além do conteúdo, incluindo também a dimensão afetivo-emocional, entre outras. No contexto aqui analisado, percebe-se que uma forma de avaliação do professor utilizado pelos estudantes entrevistado trata exatamente dessa dimensão da relação professor-aluno, onde espera-se do professor mais do que a transmissão do conteúdo, mas também um orientador, alguém que com sua experiência possa ajudá-los nas suas trajetórias e, conseqüentemente, na sua afiliação.

No ensino superior, estamos falando de jovens que trabalham com o desenvolvimento de seu autoconhecimento, de sua autoestima, na busca de segurança diante da

profissão escolhida, na descoberta de sua posição política, no desenvolvimento de sua sociabilidade formando seus grupos de amizade e relacionamento, na constituição e seus grupos e trabalho, na procura de um professor que os oriente na conquista de uma formação profissional competente, que os apoie nesse trabalho, os entusiasme e incentive nas dificuldades e nos sucessos, estejam abertos ao diálogo, às perguntas, às dúvidas. Certamente não precisarão de professores que não os conheçam, que os desconsiderem a eles como pessoas e às suas necessidades, que não trabalhem juntamente com eles, que se coloquem à distância dos alunos. Isto tudo faz parte de um desenvolvimento afetivo emocional que influencia significativamente no processo de aprendizagem dos alunos e que, como docentes, não podemos ignorar ou dele não cuidar de forma adulta. (MASETTO, 2009, p. 9)

Situações em que professores questionavam a capacidade de aprendizagem dos estudantes também foram mencionadas. Gabriele (História), afirma que “maioria não faz, mas tem alguns que fazem piadinhas, que dão entender que não tem a mesma capacidade”. Outros estudantes também relataram situações semelhantes.

Uma professora falou em latim, uma professora que era bem conhecida por ser preconceituosa. Ela falou que se eu não tinha aprendido latim, eu não ia aprender nunca. Não ia adiantar fazer uma prova. Falou de forma bem grosseira. E teve um professor de espanhol que era contra as cotas. Ele queria uma bolsista e eu estava precisando de uma bolsa. Quando falei que eu era cotista, os comentários deles foram preconceituosos. Tem professores que acham que diminui a qualidade. Eles não falam, mas acham os cotistas burros. (Luna, Ciências Sociais)

O que eu notei foi uma, na sala de aula, que tinha várias pessoas conversando, eu não estava conversando, mas eu ri da forma que um professor monarquista estava falando porque ele é bem caricato. Eu ri, não por mal, ri porque chegava a ser divertido. Daí ele disse que eu tinha que dar valor pelo o que eu tinha conseguido ou tinham me dado, algo assim, se referindo às cotas. Eu não achei uma postura interessante da parte dele, mas não posso dizer que tenha sido racista. Acho que essas coisas não acontecem com frequência, foi um caso. (Ricardo, Direito)

Um professor em especial era extremamente racista, extremamente homofóbico, tanto que ele tem vários processos aqui na UFRGS. Só que é como eu te falei, é muito velado. Ele é um cara muito inteligente e ele consegue lidar com o jogo de palavras. Eram situações que eu me sentia desconfortável e quando dava o intervalo e ia conversar com os colegas, eles também tinham percebido. (Luciana, Comunicação Social)

Nas letras é diurno. Tem aula manhã e tarde e às vezes tem aula a noite na FACED e eu sempre trabalhei e continuo trabalhando. Então às vezes não podia ir à aula, não conseguia entregar um trabalho e o professor dizia que eu tinha que estudar: tu estás aqui, tu não tá dando valor a sua vaga. Ou falavam que no semestre que vem você não tem que pegar cadeira comigo, pega com outra pessoa. Falando diretamente pra mim. Eu fiquei mal com essas questões. (Daniele, Ciências Sociais)

Ainda segundo Daniele, essas situações com professores, o sentimento de não pertencimento, somado à necessidade de conciliar o curso e o trabalho, com professores e colegas a motivaram a se transferir para o curso de Ciências Sociais, onde encontrou um ambiente mais acolhedor.

[A Ciências] Sociais é completamente diferente da Letras. Primeiro porque tem noturno. Isso pra mim é uma grande diferença porque eu posso trabalhar e estudar. Fico mais cansada, vou mais cansada pra aula, mas tenho essa possibilidade e na Letras não. E o perfil do aluno é outro. Não tem tanto essa questão, que pra mim não

tem tanto quanto na Letras e que me incomodava, essa questão de umas pessoas terem muito dinheiro e outras terem pouco. Na Sociais pode ter, mas não fica tão na cara como fica na Letras. Isso me deixa mais confortável. E a postura dos professores é outra. Eles são mais acolhedores, eles conversam mais. Isso pra mim é maravilhoso. (Daniela, Ciências Sociais)

Todas essas situações relatadas denotam como os estudantes cotistas não são vistos como membros efetivos da comunidade acadêmica. Nesse sentido, como destaca Valentim (2012) e Nascimento (2018), em diálogo com Goffman (2008), os cotistas carregam consigo uma marca, um estigma, que fazem com que eles sejam vistos como pouco merecedores de estarem na universidade, ou ainda, como algumas falas destacaram, como usurpadores de vagas dos legítimos estudantes. Nessa perspectiva, falta a eles o mérito, o que faz com que tenha sua trajetória constantemente questionada, que lhe seja exigido, como disse o professor ao Ricardo, que dê valor aquilo que lhe foi dado, ou seja, estar na universidade não é percebido nem como merecido, muito menos como um direito, mas sim algo que foi cedido por aqueles que se consideram os legítimos merecedores.

Importante destacar ainda que as situações que diziam respeito à postura dos professores foram relatadas em sua totalidade por estudantes negros. O medo de sofrer discriminação por terem ingressado por meio das ações afirmativas, em alguma medida, se confirmou. Os contrastes raciais e sociais conformaram a experiência acadêmica desses estudantes e influenciam no seu processo de afiliação social. Nesse sentido, a assertiva de Nascimento (2018) a respeito das vivências dos estudantes negros egressos da UFRGS torna-se, aqui também, pertinente:

Uma vez que os estudantes negros passam a adentrar um espaço majoritariamente branco – a UFRGS, denominada por Oliven e Bello (2017) como um “templo branco” – a sensação de estranhamento torna-se ainda maior. É através do jogo de contrastes entre a vida desses estudantes e os ambientes por eles frequentados com os códigos e estilos de vida apresentados pela universidade que a percepção da desigualdade se manifesta. (...) A combinação desses elementos, desde a origem social até a pertença racial, fez com que a experiência dos alunos negros entrevistados tenha sido conflituosa e sua adaptação à academia, lenta. Nesse sentido, a classe social dos estudantes, a raça e o racismo existente na sociedade brasileira – e, conseqüentemente, na universidade – acabam por influenciar suas experiências no interior do ambiente acadêmico. (NASCIMENTO, 2018, p. 60)

Nessa seção pudemos analisar as questões implicadas na afiliação social e suas conseqüências para a afiliação. No que diz respeito à constituição de laços com os colegas, pudemos verificar a importância da origem social, cor e modalidade de ingresso na universidade. As diferenças socioeconômicas, de trajetória escolar e consumo entre esses grupos de estudantes fez com que os cotistas se sentissem em “choque” ou um “peixe fora d’água” nas palavras de alguns entrevistados. A vivência em mundos sociais tão distintos

influenciou diretamente a conformação de laços, favorecendo uma aproximação entre aqueles com perfis semelhantes. Essa dinâmica relacional dificulta a afiliação social já que limita o acesso ao capital social e informacional por parte dos estudantes cotistas (RIBEIRO, 2015), reproduzindo desigualdades e conformando aquilo que Bourdieu (2007) chamou de “excluídos do interior”.

As distinções entre cotistas e não cotistas, em princípio fruto das diferenças sociais e de ingresso, reforçadas pela forma de organização das turmas, se mostrou uma dinâmica que desfavorece ao processo de afiliação social e, por consequência, da afiliação ao ensino superior. Isso possível perceber em todos as entrevistas, mas há dois casos exemplares que valem ser resgatados. O caso de Diva, a estudante do curso de Direito que, diante das distinções estabelecidas pelos colegas não cotistas, cogitou em abandonar o curso e participar de um novo processo seletivo, para tentar obter uma nota mais alta, o que resultaria no seu reingresso na turma dos não cotistas. Foi convencida pelo pai, recém aprovado em concurso para professor da universidade, a permanecer no curso.

Outro caso exemplar da não afiliação social foi o de Daniele. Depois de algumas tentativas, ingressou no curso de Letras, mas a necessidade de conciliar trabalho e estudo (o curso de Letras é integral), as dificuldades acadêmicas e relacionais fizeram com que decidisse mudar de curso. Com relação à afiliação social, a falta de apoio dos professores para superar as dificuldades acadêmicas, a discriminação dos professores por ser cotista e negra, a discriminação de colegas e as diferenças socioeconômicas constituíram um ambiente em que ela se sentiu, nas palavras dela, “pouco acolhida”. Ao se transferir para o curso de Ciências Sociais ela percebe que as relações são diferentes, sua identificação com professores e colegas de curso é maior, apesar de sentir que o fato de ser mais velha que a média dos alunos faz com que ela tenha dificuldade de se relacionar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar como as relações sociais dos estudantes cotistas da UFRGS influenciaram o seu processo de afiliação ao ensino superior. O objetivo dessa pesquisa está inserido em um contexto de grandes transformações pelo qual passou o ensino superior brasileiro.

Como pudemos observar na primeira parte dessa dissertação, o sistema de ensino superior teve uma dinâmica expansionista a partir da década de 1980, que atingiu seu ponto alto a partir dos anos 2000. Nesse período diversas políticas públicas foram implementadas com o objetivo de expandir o número de vagas no ensino superior federal e reduzir vagas ociosas no sistema privado, destacando-se o REUNI no federal e o PROUNI no privado.

Além das políticas expansionistas, no início dos anos 2000 ocorreram as primeiras experiências de políticas de ações afirmativas no ensino superior. As ações afirmativas são políticas que visam propiciar acesso a bens e direitos para grupos sociais historicamente desfavorecidos. Com esse objetivo, e como resultado de uma luta histórica dos movimentos negros brasileiros, as primeiras políticas foram efetivadas, inicialmente pelas instituições estaduais, como a UERJ e a UENF.

O PROUNI teve um papel muito importante não apenas no que tange à expansão: ele foi o primeiro programa de ações afirmativas no ensino superior ao direcionar as vagas das instituições privadas para egressos do sistema público de ensino, com renda baixa, negros e deficientes. Após universidades estaduais e federais aprovarem ações afirmativas com diversos desenhos distintos por iniciativas dos seus conselhos universitários, em 2012 é aprovada a lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que implantou ações afirmativas na rede federal de ensino. Como pudemos ver nos resultados do trabalho de Senvicks e Mello (2019), essa política tem promovido uma mudança importante no perfil discente das universidades federais, oportunizando a milhares de estudantes egressos de escola pública, de baixa renda e negros o ingresso no ensino superior.

A mudança promovida pela Lei de Cotas tem mobilizado diversos pesquisadores das Ciências Sociais e da Educação interessados em analisar e compreender as trajetórias desses estudantes no ensino superior público, principalmente no que se refere à permanência. Estas análises têm abordado a permanência em diferentes perspectivas e dimensões como a material, a simbólica e acadêmica.

Diante disso, buscamos compreender como as relações sociais estabelecidas pelos estudantes cotistas com os seus colegas e professores interferiram no seu processo de afiliação. Para tanto, reconstruímos o percurso dos estudantes entrevistados desde a relação da família com sua vida escolar, sua experiência na escola, até seu ingresso na universidade.

A respeito da participação das famílias na escolarização dos sujeitos que compõem a amostra, podemos concluir que a educação é um aspecto valorizado por essas famílias. Essa valorização reverberou na participação e orientação da escolaridade desses estudantes e teve uma contribuição significativa, já que alcançaram uma escolaridade de relativo sucesso ante ao fato de ingressarem no ensino superior.

A participação da família na escolarização teve relativa variação entre aqueles que tinham pai ou mãe com ensino superior e os que não tinham. No caso dos primeiros, identificamos que o capital cultural/informacional a respeito do sistema de ensino foi um recurso importante para orientar os filhos nos caminhos a percorrer. Já aqueles com menor formação escolar, com menos capital cultural, a participação variou entre uma ação limitada ao incentivo para se dedicar à escola até um acompanhamento mais metódico das atividades escolares, uma ordem moral doméstica (LAHIRE, 1997). A motivação para tal mobilização familiar estava relacionada, principalmente, a uma percepção de possibilidade de ascensão social através da educação (BOURDIEU, 2007).

Com relação à sua experiência escolar, emergiu das entrevistas com grande destaque uma avaliação negativa no que diz respeito à escola, sendo apontado como causa a falta de professores e a desmotivação dos mesmos, bem como a fragilidade do processo de aprendizagem. Nos casos em que a escola foi avaliada positivamente a justificativa recaía sobre a capacidade motivadora dos professores. Esse aspecto se repetiu como avaliador da relação professor-aluno após o ingresso no ensino superior, onde os professores avaliados de forma positiva foram aqueles tidos como mais motivadores. Percebe-se que sua experiência na vida acadêmica salientou a falta de capital cultural valorizado no âmbito acadêmico.

As práticas de estudo eram concentradas em períodos avaliativos para as disciplinas que os entrevistados tinham maior identificação. O desempenho, na maioria dos casos, foi avaliado como mediano/regular. A conciliação entre estudo e trabalho foi realidade da maioria dos entrevistados e apontado como elemento prejudicial para o desempenho escolar, inclusive enquanto causa de reprovação.

Esse conjunto de elementos destacados na vivência escolar repercute diretamente na afiliação intelectual. Exige-se na universidade uma postura mais ativa e racionalizada do estudante para que consiga atender às exigências do curso, e muitos estudantes apresentam dificuldades nesse processo por não terem aprendido a aprender, sendo necessário buscar estratégias para compensar. Da mesma forma que na escola, a necessidade de conciliar trabalho e estudo é um fator que dificulta a afiliação social e intelectual, pois a convivência e participação em atividades afiliadoras é restrita. Destaca-se a experiência escolar de Alessandro, que teve a oportunidade de realizar uma iniciação científica júnior e apresentar o resultado em um evento na UFRGS.

Na relação com os colegas da escola, destacam-se três entrevistas nas quais estão presentes ocorrências de discriminação motivada por homofobia e por racismo. Ricardo sofria preconceitos por sua orientação sexual ainda no ensino fundamental e no ensino médio. Após mudar de escola, pôde constituir relação de amizade, o que segundo ele, acabou tirando sua atenção e fazendo com que se reprovasse. O caso dele é uma pista importante sobre a ideia de afiliação social, tendo em vista que a falta de reconhecimento por parte dos colegas de escola acarretou para ele dificuldades em estabelecer laços, sendo necessário mudar de escola para que isso ocorresse.

No tópico referente à decisão de ingressar no ensino superior, pudemos verificar a importância das dinâmicas relacionais, em particular o papel das redes de relações sociais que influenciaram os entrevistados a constituírem o projeto de ingressar no ensino superior. As redes que se destacaram nesse processo foram: as redes familiares, as redes institucionais; orientada por laços de amizade; e a rede orientada por projetos. No caso das três primeiras, o principal recurso que os entrevistados tiveram acesso e que influenciaram nessa decisão foram os recursos informacionais, ou seja, informações sobre as formas de ingresso, assistência estudantil, cursos existentes etc. Tais conhecimentos contribuíram para ampliar o campo de possibilidade desses estudantes, fazendo com que o projeto de cursar uma faculdade passasse a fazer parte do seu horizonte.

Analisar o processo de entrada no ensino superior, desde a acolhida inicial nos permitiu identificar diversas questões relacionadas à afiliação social. Ainda antes do início das aulas, a inserção em redes sociais digitais contribuíram para que os estudantes cotistas entrevistados acessassem um capital informacional importante nesse processo, marcado pelas rupturas com o nível de ensino anterior. Foi através das redes sociais digitais, uma iniciativa informal

promovida pelos estudantes veteranos, que os novos estudantes aqui entrevistados puderam tirar dúvidas sobre a matrícula, conhecer perfil dos professores, saber melhor sobre quais documentos eram necessários etc. A figura do padrinho, estudante veterano que auxilia os calouros, mostrou-se como uma boa prática nos cursos em que conseguia ter o engajamento dos estudantes veteranos. Neste ponto, pudemos perceber, assim, indicadores da afiliação social contribuindo para a afiliação institucional dos novos estudantes ainda nos seus primeiros contatos com a universidade.

Em relação à constituição de laços sociais com os colegas, identificamos que são fortemente influenciados pelos perfis socioeconômico, cultural e racial dos estudantes, possibilitando que esses laços sejam estabelecidos entre aqueles com perfis próximos. Por um lado, esse movimento pode prejudicar o acesso dos estudantes cotistas a um capital social e informacional com potencial de contribuir na sua formação ou mesmo na inserção no mundo do trabalho, projeto e campo e campo de possibilidade. Por outro lado, facilita a afiliação social dos estudantes ao constituírem redes de identificação, nas quais podem compartilhar os desafios vivenciados na trajetória no ensino superior.

Um fator que contribui para essa constituição de laços com estudantes com perfis parecidos é o fato de os estudantes cotistas terem sua presença na universidade questionada de forma recorrente por colegas não cotistas e por professores, como se fosse um demérito ingressar por meio das ações afirmativas. Além disso, os eventos de discriminação tornam o ambiente hostil, favorecendo a aproximação de estudantes com trajetórias sociais parecidas. Nesse sentido, o coletivo de estudantes negros, do qual alguns dos entrevistados faziam parte, se mostrou essencial para sua afiliação social. A construção de um grupo de luta por reconhecimento se mostrou eficaz no processo de afiliação, pois constituíram novas redes de apoio e identidade. Interessante observar que as relações com os colegas são perpassadas pela ambiguidade, havendo relações mais ou menos inclusivas. Uma questão a ser melhor analisada é em que medida as redes inicialmente estabelecidas se mantêm e até se fortalecem ou se vão irão se diluir com o passar do curso.

Além do coletivo de estudantes negros, a inserção em projetos de extensão também favoreceu o processo de afiliação social ao vincular estudantes entre si e com professores, em um espaço extraclasse. A participação em projetos também contribui de forma significativa para a afiliação intelectual ao propiciar ao estudante a prática do fazer acadêmico de forma ampla.

Em alguns casos relatados, a relação com os professores também foi perpassada por situações negativas de questionamento sobre a legitimidade da presença do estudante cotista na universidade, uma vez que é transferindo para o estudante o esforço de suprir suas dificuldades e adaptar-se ao contexto acadêmico e eximindo o professor de considerar este novo perfil de estudante, readequando sua prática docente. Por outro lado, pudemos observar também o papel de referência exercido por professores disponíveis em incentivar e auxiliar os estudantes na sua experiência acadêmica.

Os resultados aqui expostos nos indicam que as dinâmicas relacionais envolvidas no processo de afiliação, ou seja, a afiliação em sua dimensão social, deve ser considerado como uma face relevante para o fenômeno da permanência. Como destacam Carneiro e Sampaio (2011), é plausível acreditar que os estudantes podem concluir suas trajetórias acadêmicas sem necessariamente afiliar-se integralmente, contudo, sua formação se tornará mais satisfatória para si e para a sociedade, se tiverem a possibilidade de vivenciar todo o potencial existente na universidade, como os demais estudantes.

Essa dissertação apontou algumas possibilidades para que isso possa ser incentivado. Pudemos observar que há uma dinâmica própria dos estudantes no processo de recepção, de conformação de redes de apoio, como os grupos nas redes sociais e o apadrinhamento de um calouro por um veterano, que exercem um papel importante na afiliação dos novos estudantes. Como incentivar outras propostas nesse sentido sem tirar a autonomia e criatividade dos estudantes? Também vimos como decisões administrativas podem ter efeitos perversos, como era a forma de organização das turmas de calouros que acabava por reforçar uma divisão entre estudantes cotistas e não cotistas. Quais outras decisões organizacionais tem efeitos parecidos? Como evitá-los? Não era nosso objetivo responder essas questões, mas a expectativa é que as reflexões aqui apresentadas contribuam para encontrá-las.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam, CASTRO, Mary G. (Org) *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO / MEC, 2003.

ABRANTES, Pedro. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, v. 1, n. 1, 2005.

ALMEIDA, Marilis Lemos. Caminhos plurais de inserção juvenil: jovens entre políticas públicas, trabalho e universidade. **ENCONTRO NACIONAL DA ANPOCS**, 40. 2016, Caxambu, ANPOCS: 2016.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, Jan./Abr. 2007.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga et al. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Dados-Revista de Ciências Sociais**, v. 56, n. 3, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Trabalho infanto-juvenil: representações de meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores. *Estudos interdisciplinares de representações sociais*, v. 2, p. 285-302, 2000

ANHAIA, Bruna C. de. Educação Superior e Inclusão Social. Um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática .2013. Dissertação de Maestrado. UFRGS.

ASSIS, Roney M. P. de. Trajetórias e Estratégias Escolares de Estudantes Beneficiários do Programa Universidade para Todos da PUC Minas. 2013. Monografia (Conclusão do curso). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

ATKINSON, Will. From sociological fictions to social fictions: Some Bourdieusian reflections on the concepts of „institutional habitus“ and „family habitus“. *British Journal of Sociology of Education*, v. 32, n. 3, p. 331-347, 2011.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Trotes, assédios e violência sexual nos campi universitários no Brasil. *Revista Gênero*, v. 17, n. 2, 2017.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Mapa do ensino superior privado. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 77 p.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. IN: ORTIZ, Renato (Org). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática. 1983

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a doação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 14 jan. 2005b. Disponível em: <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/legislacao.shtm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Superior. A democratização e expansão da educação superior no país 2003 –2014. Brasília, DF: SESU, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em 14 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Superior: entenda as cotas para quem cursou todo o ensino médio em escola pública. [s.l.]: Sobre o Sistema, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso 14 novembro, 2019.

BRASIL: Lei nº 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União (30 de agosto 2012). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_2012.pdf

BRUMER, Anita; ROSENFELD, Cinara L.; HOLZMANN, Lorena; SANTOS, Tania Sterendos. A elaboração de projeto de pesquisa em Ciências Sociais. In: PINTO, Celi R. J.; GUAZZELLI, Cesar A.B. (Org) Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

BURKE, Ciaran Thomas; EMMERICH, Nathan; INGRAM, Nicola. Well-founded social fictions: a defence of the concepts of institutional and familial habitus. British Journal of sociology of Education, v. 34, n. 2, p. 165-182, 2013.

CARNEIRO, A. S. C.; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Estudantes de origem popular e afiliação institucional IN: **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**, Salvador: Edefba, 2011.

CATTANI, Antônio David. Escolas ocupadas. **Porto Alegre: Cirkula**, 2017.

COSTA, Leticia. Levantamento do Zero Hora mostra que 96% das escolas estaduais pesquisadas tem professores com contratos provisórios. Disponível <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/04/levantamento-de-zh-mostra-que-96-das-escolas-estaduais-pesquisadas-tem-professores-com-contratos-provisorios-4463380.html>

COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. **Salvador: Edefba**, 2008.

COULON, Alain. Etnometodología y educación. Buenos Aires: Paidós, 1995.

CRUZ, R.; ZILLER, Joana; NONATO, B. Mapa do invisível: hierarquias sociais e universidade. IN: MAYORGA, C. (ORG). Universidade Cindida, Universidade em Conexão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise na educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out/dez. 2010

DURHAM, Eunice Ribeiro. Uma política para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta. **Documentos de trabalho NUPES**, 1998,

DUTRA-THOMÉ, Luciana; PEREIRA, Anderson Siqueira; KOLLER, Silvia Helena. O desafio de conciliar trabalho e escola: Características sociodemográficas de jovens trabalhadores e não-trabalhadores. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 32, n. 1, p. 101-109, 2016.

FERES JÚNIOR, J. ; DAFLON, Verônica. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, v. 5, p. 31-43, 2014.

FERES JÚNIOR, João; VENTURINI, Anna Carolina ; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste . Ação afirmativa: conceito, história e debates. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERREIRA, Adir Luiz. Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente. **Revista Educação em Questão**, v. 48, n. 34, p. 116-140, 2014.

FISCHER, Frida Marina et al. Efeitos do trabalho sobre a saúde de adolescentes. Ciência & Saúde Coletiva, v. 8, n. 4, p. 973-984, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed editora, 2009.

FRÚGOLI JUNIOR, Heitor. Sociabilidade urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

GAGO, Paulo Cortes; MAGALHAES, Raul Francisco. Garfinkel, Harold e Sacks, Harvey. On formal structures of practical actions. In: Garfinkel, H.(Org.). Ethnomethodological Studies of Work. Veredas-Revista de Estudos Linguísticos, p. 220-224, 2012.

GOFFMAN, Erving. Estigma-Notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada, 1980. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 247-268, 2003.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. Afrocidadanização: Ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editoria PUC-Rio; São Paulo: Selo Negro, 2013.

HERINGER, R. R.. Ainda um sonho distante: expectativas de ingresso na educação superior na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. In: SANTOS, Georgina G.; SAMPAIO, Sonia M. R. (Org.). Universidade, responsabilidade social e juventude. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2013a.

HERINGER, Rosana. **Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus**, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição do Autor. 2013b.

HERINGER, Rosana; DE SOUZA HONORATO, Gabriela. Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 341-348, 2015.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público: o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. de O. (org.), **Ensino Superior: Expansão e Democratização**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2014.

HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e UFF. Trabalho apresentando no GT: Novas configurações do ensino superior na sociedade contemporânea. 38º Encontro anual da ANPOCS. 2014.

IANNI, Octavio. **A era da globalização**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1996.

INGRAM, Nicola. Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, v. 30, n. 4, p. 421-434, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA; ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais*. IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA; ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais*. IBGE, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2002**. Ministério da Educação e Cultura. Brasil, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2015**. Ministério da Educação e Cultura. Brasil, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Ministério da Educação e Cultura. Brasil, 2019.

JÚNIOR, João Feres et al. **Ação Afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

JÚNIOR, João Feres. O “discurso freyreano” sobre as cotas raciais: origem, difusão e decadência. IN PAIVA, Angela Randolpho. **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

KLEIN, Lúcia; SAMPAIO, Helena. **Políticas de Ensino Superior na América Latina: uma análise comparada**. Universidade de São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior,

1994.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1393-1404, 2015.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Vozes Editora, 2002.

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, Dec. 2011.

MAIA, Rousiley CM. Sociabilidade: apenas um conceito. Textos de Cultura e Comunicação, Salvador/Bahia, v. 42, p. 22-43, 2001. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/317051024_Sociabilidade_apenas_um_conceito?enrichId=rgreq-a2b0f310b17b45f909a9b160059297e7-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMxNzA1MTAyNDtBUzo0OTY4NzMyNzIwNzgzMzZAMTQ5NTQ3NTIyNzY3Ng%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária, v. 2, p. 79-108, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração, v. 1, n. 2, p. 04-25, 2009.

MATTOS, Elsa de; CHAVES, Antônio Marcos. Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n. 3, 2010.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, ago. 2012.

MCDONOUGH, Patricia M. Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity. Suny Press, 1997.

MEIRA, Mônica Birchler Vanzella. Sobre estruturas etárias e ritos de passagem. Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais, n. 5, 2009.

MENEZES, Enzo. UFMG expulsa aluno que fez gesto nazista com calouro amarrado em trote. Minas Gerais. R7 Notícias - Rádio e Televisão Record S.A, 2014. Disponível em:
<https://noticias.r7.com/minas-gerais/ufmg-expulsa-aluno-que-fez-gesto-nazista-com-calouro-amarrado-em-trote-17062019>

MORCHE, Bruno. A expansão do sistema de educação superior no Brasil, na China e na Índia: uma análise comparada. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NASCIMENTO, Wagner Lemes do. “O vestibular nunca acaba pra nós”: trajetória acadêmica e inserção profissional de diplomados da UFRGS beneficiados pela política de cotas. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NEVES, C. E. B. ; RAIZER, L. ; FACHINETTO, R. F. . Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias* (UFRGS), v. 17, p. 124-157, 2007.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta, Educação Pedagogia, and Políticas Educativas. "Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão." *LASA2012/XXX International Congress of the Latin American Studies Association*. 2012.

NOGUEIRA, Claudio MM; ALMEIDA, Flávia Juliana de; QUEIROZ, Kelly Aparecida de Sousa. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. **Revista Vertentes**, v. 19, n. 1, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice De Lima Gomes; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Ed.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Editora Vozes, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 213-231, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 213-231, 2010.

NOGUEIRA, Marialice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (org.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014.

OLIVEIRA, Denize Cristina de et al. A positividade e a negatividade do trabalho nas representações sociais de adolescentes. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 18, n. 1, p. 125-133, 2005.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, 30, 29-51. 2007

PAIVA, A. R. (org.) *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2013

PERRENOUD, P. *La Fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. 2. ed. Genève: Droz, 1995.

PETRÓ, Vanessa. **Educação de jovens e adultos: como se constitui a influência das redes sociais no acesso e/ou na permanência dos jovens na escola?** 2015. 211f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

PIMENTA, Melissa de M. “Ser jovem” e “ser adulto”: identidades, representações e trajetórias, tese de Doutorado, FFLCH, USP, 2007

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 8, n. 15, 2014.

PIOVESAN, Flávia, et al. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de pesquisa*, 2005, 35.124: 43-55.

PORTES, E. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001. 264f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PORTES, Écio Antônio. Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, Écio. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites In: PIOTTO, Débora Cristina. Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. Universidade vs terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso como manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. *Revista Sociológicas*, ano 9, n. 17, jan/jun, p. 102 - 123. Porto Alegre, 2007.

REAY, Diane. “Always knowing” and “never being sure”: familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, v. 13, n. 4, p. 519-529, 1998.

REIS, D. B. Continuar ou desistir? Reflexões sobre as condições de permanência de estudantes negros na UFRB IN: SAMAPIO, Sônia Maria; GONÇALVES, Georgina (Org.). Observatório da Vida Estudantil: Estudos sobre a vida e cultura universitárias. Salvador: Edufba, 2012.

RIBEIRO, E. M. B. A. Análise de redes sociais e relações intergrupais: a convivência entre cotistas e não cotistas e suas influências na formação acadêmica (Tese de Doutorado).

SAMPAIO, H. O ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo: Hucitec, 2000.

SAMPAIO, S.; SANTOS, G. O conceito de afiliação estudantil como ferramenta para a gestão pedagógica da educação superior. In: Conferência FORGES – Fórum do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2ª, Macau, 2012.

SANTOS, Cenilza Pereira dos; SOARES, Sandra Regina. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 22, n. 49, p. 353-369, 2011.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. Salvador: Tese de Doutorado em Educação, UFBA.

- SANTOS, Francisco Coelho dos; CYPRIANO, Cristina Petersen. Redes sociais, redes de sociabilidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, n. 85, p. 63-78, 2014.
- SCHERER, Angelo Luís; DE FARIAS, Josefa Gomes. Uso da Rede Social Facebook como Ferramenta de Ensino-aprendizagem em Cursos de Ensino Superior. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 17, n. 1, 2018.
- SCHOFER, E.; MEYER, J.W. The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, Aliso Viejo, n. 70, 898-920, 2005
- SCHWARTZMAN, S. “Políticas de educación superior em América Latina”. Conferencia en el seminario-taller sobre Educación Superior en América Latina: políticas comparadas, GRADES, Lima, Perú, 21-24 de junio de 1993.
- SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145980>
- SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- SISPROUNI. Site Oficial do PROUNI. Disponível em: . Acesso em: 02 nov. 2015.
- SOUZA, R.M. *Escola e juventude: o aprender a aprender*. São Paulo: Paulus, 2003.
- THOMAS, Liz. Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, v. 17, n. 4, p. 423-442, 2002.
- TODOS, PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da educação básica*. São Paulo: Moderna, 2016.
- TODOS, PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da educação básica*. São Paulo: Moderna, 2017.
- TOMMASINO, Kimiye; JEOLÁS, Leila Sollberger. O trote como um ritual de passagem: o universal e o particular. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 5, n. 2, p. 29-49, 2000.
- TRESOLDI, Tiago, SIMÕES, Luciene J.; NABARRO, Edilson; ; MARLIS M.. Análise de desempenho acadêmico de estudantes com ingresso por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). In: SIMPÓSIO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Porto Alegre, 2015. Disponível em <http://www.ufrgs.br/avalies/anais-do-evento/autores/artigos-1/145895>
- UFRGS. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. *Relatório 2018: Análise qualitativa do acompanhamento do programa de ações afirmativas*. 2018.
- UFRGS. Relatório anual do programa de ações afirmativas 2013/2014. Outubro/2014. p. 1-67. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-final/view> - Acesso em: 12/06/2015.

UFRGS. Relatório da comissão de acompanhamento dos alunos do programa de ações afirmativas 2008-2012. 2012. p. 1-30. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2012/relatorio-comissao-de-acompanhamento/view> - Acesso em: 12/06/2015.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Ex-Alunos Negros Cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico. 2012. 234f. 2012. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)--Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro.

VAN GENNEP, Arnold. Os Ritos de passagem estudo sistematico dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações etc. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

VELHO, G. **Individualismo e cultura : notas para uma antropologia da sociedade contemporanea.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997., 1997.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose : antropologia das sociedades complexas.** Rio de Janeiro : J. Zahar, 2003., 2003.

VIANA, M.J.B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1998.

VIRGINIO, Alexandre Silva; SILVA, Nair Ribeiro da. Sociedade e educação transformadora: novas práticas na escola. Porto Alegre : CirKula, 2018.

WOLTER, Andrä. Massification and diversity: has the expansion of higher education led to a changing composition of the student body? European and German experiences IN: **Higher education reforms: looking back–looking forward.** Frankfurt: Peter Lang, 2013. Disponível em: <http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Mednarodna/conference/wher/after/wolter.pdf>

YIN, R.. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 149-174, jan./jun. 2008

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32. maio/ago, 2006.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA

BLOCO 1: Trajetória escolar

Para começar, gostaria que me falasse sobre sua experiência na escola durante ensino fundamental e médio. Como foi sua relação com a escola e os estudos, colegas, professores.

- Como você descreveria sua escola?
- Você tinha uma boa relação com seus professores?
- Como eram suas notas?
- Já repetiu de ano?
- Como foi seu ensino médio em específico?
- Sua relação com os estudos (estudava só na escola; estudava em casa; participava de atividades extras)
- Você tinha ajuda dos seus pais para estudar?

BLOCO 2: As Motivações para entrar na universidade

Agora vamos conversar sobre sua trajetória acadêmica. Gostaria que você me contasse sobre o processo de decisão de entrar na universidade, quantos vestibulares você fez, quem te incentivou, como foi a decisão de entrar na universidade, as motivações para escolha do curso.

- Quantos vestibulares você fez? Para quais cursos?
- Alguém te incentivou a entrar na universidade?
- Você tem parentes ou amigos que estudam/estudaram na universidade? Eles te influenciaram de alguma forma a querer entrar na universidade?
- Como ficou sabendo que poderia se inscrever para concorrer à vaga na UFRGS pelo Programa de Ações Afirmativas?
- Quais foram suas motivações para entrar na universidade?
- Quais suas motivações para escolher esse curso?

- Quais eram suas expectativas em relação a universidade quando decidiu concorrer a uma vaga?

BLOCO 3: A chegada à universidade

Gostaria que você me contasse como foram seus primeiros contatos com a universidade, o processo de matrícula e apresentação de documentos exigidos, acesso as informações, o contato com colegas e professores, as diferenças em relação ao ensino médio.

- Você se lembra como foram seus primeiros meses na universidade?
- O que achou do espaço físico da universidade?
- Você teve acesso às informações que você precisava para o dia-a-dia (horários e sala de aula; procedimentos de matrícula; sala virtual; como usar a biblioteca)?
- Quando precisa de alguma informação ou tem alguma dúvida, para onde ou a quem recorre?
- Quais as principais diferenças você identificou em relação ao ensino médio?
- Quais as suas impressões sobre os professores?
- Quais foram suas impressões quando conheceu seus colegas?
- Os estudantes veteranos fizeram alguma recepção dos calouros? Como foi?
- Você teve facilidade ou dificuldade em fazer amizades, conviver com seus colegas?

BLOCO 4: Vivência universitária

Agora me interessa saber mais sobre sua vivência na universidade, sua participação em atividades além da aula, seu aprendizado.

- Você participa de atividades extraclasse (palestras, cursos, atividades culturais)? Por quê?
- Já participou de algum projeto de extensão ou iniciação científica? O que achou de participar?
- Caso não tenha participado, por que não participou? Tem interesse em participar?
- Você utiliza a biblioteca da universidade?
- Você consegue acompanhar os conteúdos e fazer os trabalhos?

- Descreva a sua relação com os professores e colegas.
- Quais dificuldades você teve/tem?
- Como você lidou com essas dificuldades?
- Você conhece as regras da universidade, os procedimentos necessários para matrícula? E orientações para escolha das cadeiras que deve se matricular?
- Em relação ao seu aprendizado, como avalia seu desempenho na universidade?
- O curso é da forma que você imaginou quando o escolheu?
- Já pensou em trocar de curso ou trancar matrícula? Porque?
- O que te motivou a continuar no curso?
- Após esse tempo de curso, quais suas impressões sobre a universidade?
- Suas expectativas foram atendidas em relação a universidade?
- Quais suas expectativas para depois de formado?

BLOCO 5: Custeio da vida acadêmica

Vamos tratar agora dos custos financeiros que você tem para se manter na universidade. Gostaria que me falasse dos principais custos, das suas fontes de recurso, se você tem algum auxílio da universidade.

- Quais são os principais custos que você tem para se manter na universidade?
- Qual a fonte de renda para arcar com esses custos?
- Recebe algum tipo de assistência da universidade (auxílio moradia, alimentação, bolsas)?
- Como tomou conhecimento desse auxílio? Você teve algum tipo de dificuldade em acessar esse auxílio?
- De acordo com suas necessidades, esse auxílio é suficiente?
- Haveria mais algum tipo de auxílio que a universidade poderia te disponibilizar?
- Familiares e/ou amigos te ajudam de alguma forma?
- Você trabalha?
- O trabalho é a da mesma área do curso?
- Qual sua jornada de trabalho? Como você concilia o tempo do trabalho e dos estudos?
- Quanto tempo você trabalha por dia e quanto tempo você estuda?

BLOCO 6: Cotas e discriminação

Nesse bloco peço pra você falar sobre sua condição de cotista, se isso acarreta discriminação ou algum tratamento diferente em relação aos demais estudantes, e do suporte da universidade para os estudantes cotistas.

Você conhece muitos cotistas em seu curso?

Os cotistas são discriminados em seu curso? Você conhece alguém que já foi discriminado na universidade por ser cotista?

Você já viu ou sabe de casos de professor expressar o seu descontentamento com o sistema de cotas ou com os cotistas?

Você já viu ou sabe de casos de funcionário expressar o seu descontentamento com o sistema de cotas ou com os cotistas?

Alguns colegas já se posicionou contra as cotas ou os cotistas?

Você já foi discriminado na universidade por ser cotista ou por outro motivo?

A universidade tem algum departamento para atender os estudantes cotistas?

Você já participou de alguma atividade voltada para os estudantes cotistas?

Você se sente integrado ao seu curso?

Você identifica diferenças entre os estudantes cotistas e os não cotistas?

Você acha que os seus colegas têm você como uma estudante integrada no curso?

Você participa de algum grupo de estudantes cotistas ou de entidades estudantis?

Você se declara cotista em qualquer ambiente?

Você se sente inibido em falar que é cotista?

BLOCO 7: Lazer e sociabilidade

Agora gostaria de saber sobre suas práticas de lazer, o que você faz, se convive com seus colegas de curso, onde. Se utiliza os espaços culturais da universidade.

- De que forma organiza o tempo, que tipos de lazer tem?
- Você convive com seus colegas da universidade fora dos espaços da universidade?
- E na universidade, quais os locais que vocês frequentam na universidade?
- Você participa das festas organizadas pelos estudantes?
- Como é o trânsito nos vários espaços da UFRGS? Quais locais gosta de ir? Quais não gosta, não frequenta? Se não, por quê?
- Você utiliza os espaços que a UFRGS oferece de lazer e cultura (museu, bibliotecas, cinema, teatro)? Se não, por quê?

BLOCO 8: Perfil do estudante:

Nome do entrevistado:

Idade:

Nome e modalidade do curso (bacharelado/licenciatura):

Período em que cursa:

Ingresso na universidade (semestre/ano):

Sexo:

Estado civil:

Bairro/local de moradia:

Cor: (autodeclaração):

Escolaridade de pais e irmãos:

Renda individual:

Renda familiar: