

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FLAVIO LUIZ PRETTO

TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DE EGRESSO(A)S COTISTAS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL –
UFRGS PORTO ALEGRE, RS, BRASIL

Porto Alegre
2022

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica

P942t Pretto, Flavio Luiz

Trajetórias acadêmicas e profissionais de egresso(a)s cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) de Porto Alegre/RS, Brasil / Flavio Luiz Pretto. – 2023.

159.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Mónica De la Fare.

1. Trajetórias. 2. Ações afirmativas. 3. Egressos cotistas. 4. Pedagogia. 5. UFRGS. I. De la Fare, Mónica. II. Título.

FLAVIO LUIZ PRETTO

TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DE EGRESSO(A)S COTISTAS
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO SUL – UFRGS PORTO ALEGRE, RS, BRASIL

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica de la Fare

Porto Alegre
2022

FLAVIO LUIZ PRETTO

TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DE EGRESSO(A)S COTISTAS
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO SUL – UFRGS) PORTO ALEGRE, RS, BRASIL

Tese apresentada como requisito para obtenção do
título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Escola de Humanidades
da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Luis Schifino Ferraro – Coordenador da Banca – PUCRS

Profa. Dra. Mónica de la Fare – Orientadora

Profª Drª Simone Valdete dos Santos – UFRGS

Profª Drª. Darli Collares – UFRGS.

Prof. Dr. Pedro Savi Neto

Porto Alegre
2022

“A Educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Este é um dos momentos mais importantes, e talvez o mais difícil desse estudo, que é dizer da importância das pessoas que estiveram ao meu lado desde o início da pesquisa me apoiando, e de outras pessoas que me estenderam a mão nos momentos finais desta pesquisa através das trocas de saberes me conscientizando que era possível concluir este trabalho. E foi exatamente isso que aconteceu!

Neste momento, fico aqui entre pensamentos que me levam a pensar em outros alunos que, assim como eu, tiveram que dispensar esforços e sacrifícios imensuráveis na construção de suas pesquisas de doutorado.

Escrevo isso no momento em que ainda estamos saindo de uma pandemia causada pela disseminação da Covid-19, que após praticamente três anos ainda nos coloca diante de um cenário de incertezas e, principalmente no contexto brasileiro, de preocupações quanto ao futuro político e econômico do país, principalmente diante do retrocesso de políticas importantes que foram duramente conquistadas nas últimas décadas.

De fato, a pandemia da Covid-19 agravou ainda mais uma situação de instabilidade política e econômica provocada desde o impeachment da presidente Dilma Rousseff e das reformas trabalhistas e da previdência social, que levaram ao poder uma direita ultraconservadora cujo programa de governo está alicerçado no ataque aos programas sociais e às políticas que beneficiam as classes mais pobres. Com isso, assistimos no Brasil novamente a escalada da fome e da miséria entre os setores populares e a precarização dos serviços públicos, necessários para perpetuar a estrutura de desigualdades até hoje vigentes.

É um cenário de desencorajamento para aqueles e aquelas que apostam na educação como ferramenta de promoção da justiça social e da democracia. Apesar do cenário desfavorável, não esmoreci e venci todos os obstáculos e chego a este momento expressando a minha gratidão a todos e todas que estiveram ao meu lado nesta trajetória.

E começo primeiramente agradecendo aos meus pais Arlindo Elydio Pretto e Maria Onyra de Freitas Pretto (in memoriam), pessoas simples do interior que souberam educar seus cinco filhos para a vida.

À minha esposa e companheira pela sua infinita ajuda nesses 49 anos de convivência conjugal e agora, pelo seu esforço constante para a realização do

doutorado, e que em momentos de incertezas me oferecia o ombro que me confortava ao ouvir suas palavras seguras e incentivadoras de *vamos em frente, porque parar ?*

Também à torcida de meus dois filhos e noras para que eu concluísse os estudos de doutorado, e ao meu neto Murilo pela calma que me transmite nos momentos em que ele começa a conversar comigo, mas só ele entende do que está dizendo devido a sua pouca idade. Agradeço a todos pelo que representam em minha vida.

Agradecimentos mais que necessários à minha orientadora e professora Mónica de la Fare, por sua paciência ornada e por uma firmeza incomum, apontando o caminho para onde eu deveria caminhar. Foi através de suas orientações que foi possível situar-me à frente das etapas que deveriam ser vencidas nesta pesquisa. Muito obrigado professora Mónica.

Agradeço também à professora Simone Valdete dos Santos, à professora Conceição Paludo da Faculdade de Educação da UFRGS, e ao professor Pedro Savi Neto da PUCRS que participaram da minha banca de qualificação trazendo contribuições riquíssimas para a minha pesquisa. Não poderia deixar de agradecer à professora Darli Collares da Faculdade de Educação da UFRGS, que prontamente se dispôs a fazer parte da minha banca de doutorado. A ela, o meu muito obrigado!

Agradeço à professora Edla Eggert que durante suas aulas me ensinou a entrelaçar fios sobre a tela da vida a partir de novos conhecimentos. Momentos acolhedores nos quais ela estava sempre pronta a ouvir os alunos e a apresentar sugestões, regadas por uma boa conversa.

Ao Gilnei da Rosa, amigo desde os tempos em que realizava o Mestrado na Faculdade de Educação da UFRGS. Foi ele que me levou à PUC ao me convidar para cursar a disciplina História da Universidade em 2018/1. A partir desse momento me senti muito bem no ambiente acadêmico da universidade na qual permaneço até hoje.

Agradeço também às colegas que participavam juntos comigo do Grupo de Estudos orientado pela Prof^a. Mónica que acontecia das 11h00 às 13 horas todas as terça-feiras que se tornaram minhas amigas, como a Andréa Gonçalves, a Carolina Rossi, Patrícia Bisinella, a Paula Murs, a Katiuska Dickow, a Laura Bauermann. Participava também desse grupo de Estudos Gilnei da Rosa. E, a todos aqueles que não foram citados fica aqui o meu muito obrigado!

Um agradecimento especial para a Anahi dos Santos Azevedo, quem foi a

nossa secretária do Pós-Graduação em Educação da PUCRS durante trinta anos, pela ajuda que sempre dispensou quando eu estava em dificuldades em assuntos ligados ao doutorado, os quais ela prontamente se dispôs a resolver.

Agradeço à Direção da Faculdade de Educação da UFRGS, à Diretora professora Liliane Giordani, à Vice-Diretora professora Aline Cunha pela presteza ao facilitar a troca de informações com o professor Evandro Alves relativos à pesquisa. Agradeço também a(o)s colegas de trabalho da Faculdade de Educação da UFRGS pelo incentivo dado para que eu pudesse realizar essa minha trajetória acadêmica.

Também agradeço ao Sr. Edilson Nabarro, Coordenador da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (CAF-UFRGS), por fornecer dados dos egressos cotistas da Faculdade de Educação da UFRGS que permitiram a realização desse trabalho.

Agradeço também às pessoas que não foram citadas, mas que me incentivaram, de alguma forma, ao longo desse tempo de estudos. A elas ofereço a minha profunda gratidão.

RESUMO

A presente tese procurou investigar as trajetórias acadêmicas e profissionais de egressos cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, problematizando como a obtenção do título de graduação impacta na ocupação de posições no mundo do trabalho por parte dos cotistas egressos desse curso, e como a formação universitária influencia na constituição do *habitus* desses agentes; ou seja, na forma como esses se organizam, percebem e agem socialmente a partir dos capitais adquiridos ao longo da formação recebida. O conceito de trajetória utilizado nesta pesquisa provém das teorizações de Pierre Bourdieu e dos contrapontos com essa teoria, elaborados por Bernard Lahire e autores brasileiros, e visa compreender como os marcadores sociais de classe, gênero, raça/etnia e geração, bem como as tradições e resistências que compõem o campo da educação superior, e em especial do curso de Pedagogia, possibilitam e/ou condicionam o sucesso ou fracasso escolar de seus estudantes. Os estudos sociológicos na área da educação, realizados por esses autores, possibilitaram esta pesquisa. A metodologia combinou a construção de dados quantitativos e qualitativos. A produção de dados aconteceu com a aplicação de questionário junto a 16 egressos do Curso de Pedagogia da UFRGS, formados entre 2014 e 2019, que acessaram o curso por meio da política de cotas. Dentre esses 16 respondentes, doze participaram de uma entrevista semiestruturada, a qual possibilitou o acesso a informações importantes sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais, o que permitiu analisar o impacto social da política de ações afirmativas no contexto brasileiro. Assim, o presente estudo pretende ser um contributo à pesquisa em educação no que diz respeito à análise do impacto das políticas públicas educativas, revelando um potencial pouco explorado de contribuições para o campo acadêmico e social.

Palavras-chave: Trajetórias; ações afirmativas; egressos cotistas; Pedagogia; UFRGS.

ABSTRACT

This thesis investigated academic and professional trajectories of quota students who graduated in Pedagogy at Universidade Federal do Rio Grande do Sul, questioning how obtaining an undergraduate degree impacts on their employability and how college education influences the constitution of habitus of these agents. That is, it investigates the way they organize themselves, perceive and act socially, based on capital acquired throughout the training they received. The concept of trajectory used in this research originates from theories of Pierre Bourdieu and counterpoints to this theory, elaborated by Bernard Lahire and other Brazilian authors. It thus aims to understand how social markers of class, gender, race/ethnicity, and generation, as well as traditions and resistance that make up the field of higher education, especially Pedagogy, enable and/or condition the success or academic failure of students. The sociological studies in education, accomplished by these authors, made this research possible. The methodology combined data collection, both quantitative and qualitative. Data production occurred with application of a questionnaire to 16 graduates of UFRGS Pedagogy Course, graduated between 2014 and 2019, who accessed the course through quota policy. Among these 16 interviewees, 12 participated in a semi-structured interview, which allowed access to important information about their academic and professional trajectories, making it possible to analyze social impact of affirmative action policy in Brazilian context. Thus, this study intends to contribute to research in education regarding the impact assessment of educational public policies, revealing an underexplored topic to academic and social fields.

Keywords: Trajectories; affirmative actions; quota students; Pedagogy; UFRGS.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 -Alunos cotistas diplomados entre 2008 e setembro de 2018 na UFRGS | 96 |
|---|----|

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Origem étnico-racial dos respondentes..... | 106 |
| Gráfico 2 – Cuidadores dos respondentes durante a infância..... | 108 |
| Gráfico 3 – Escolaridade da mãe..... | 108 |
| Gráfico 4 – Escolaridade do pai..... | 109 |
| Gráfico 5 – Exercício profissional durante o curso..... | 111 |
| Gráfico 6 – Cotistas que trabalharam na área ao final do curso..... | 112 |
| Gráfico 7 – Cotistas que trabalham na área atualmente..... | 112 |
| Gráfico 8 – Tempo para inserção no mercado de trabalho..... | 113 |
| Gráfico 9 – Vínculo empregatício atual dos egressos..... | 114 |
| Gráfico 10 – Continuidade do estudo após a formação..... | 115 |

LISTA DE SIGLAS

CAF-UFRGS – Coordenadoria de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP-UFRGS – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CFE – Conselho Federal de Educação

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CONSUN – Conselho Universitário

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FACED- Faculdade de Educação

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FGV IBRE - Instituto Brasileiro de Economia

GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa

GTAA - Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC -Ministério da Educação e Cultura

MNUCDR - Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial

NUBE - Núcleo Brasileiro de Estágios

ONU-Organização das Nações Unidas

PIB – Produto Interno Bruto

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGEDU-UFRGS – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PROUNI- Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TCE/RS – Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEBA - Universidade do Estado da Bahia

UEMS -Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: CAMPOS EM DISPUTAS..... | 21 |
| 2.1 O curso de Pedagogia no Brasil..... | 21 |
| 2.2 Desafios da formação do pedagogo no Brasil..... | 27 |
| 2.3 A atuação do pedagogo(a) na atualidade..... | 34 |
| 2.4 O curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul..... | 41 |
| 2.5 Panorama da participação feminina na educação e no curso de Pedagogia..... | 45 |
| 3 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E A IMPLANTAÇÃO DAS COTAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS..... | 49 |
| 3.1 Educação e desigualdades sociais..... | 49 |
| 3.2 A construção das políticas de ações afirmativas no Brasil..... | 53 |
| 3.3 Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul..... | 57 |
| 3.4 Avaliando o impacto da política de ações afirmativas..... | 61 |
| 4 CONSTRUINDO A PESQUISA: DELINEAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS..... | 63 |
| 4.1. Por que estudar trajetórias educativas?..... | 64 |
| 4.1.1 A constituição dos marcadores sociais da diferença..... | 75 |
| 4.1.2 Marcadores sociais da diferença na composição de trajetórias educacionais e profissionais de egresso(a)s cotistas..... | 82 |
| 4.2 Construindo uma pesquisa sobre trajetórias..... | 92 |
| 4.2.1 O Contato com os sujeitos da pesquisa e a coleta de dados..... | 94 |
| 4.2.2 Desafios, lacunas e possibilidades a serem exploradas pela pesquisa..... | 97 |
| 4.3 Mapeamento dos estudos sobre trajetórias de egresso(a)s cotistas..... | 99 |
| 5 PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS..... | 103 |
| 6 TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DOS EGRESSOS COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS..... | 114 |
| 6.1 Aspectos da origem social e aquisição de capital escolarizado..... | 114 |
| 6.2 O ingresso no campo universitário: disputas e resistências..... | 117 |
| 6.3 Aquisição de capital e mudanças na disposição do <i>habitus</i> | 125 |
| 6.4 A inserção no mercado de trabalho..... | 130 |
| 6.5 Considerações sobre as políticas de ações afirmativas e o curso de Pedagogia da UFRGS..... | 135 |

| | |
|----------------------------------|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 138 |
| REFERÊNCIAS..... | 143 |
| APÊNDICES:..... | 154 |

1 INTRODUÇÃO

A presente tese tem por objetivo investigar as trajetórias acadêmicas e profissionais de egressos cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, problematizando como a obtenção do título de graduação em pedagogia impacta na ocupação de posições no mundo do trabalho por parte dos cotistas egressos desse curso, e como a formação universitária influencia na constituição do *habitus* desses agentes¹, ou seja, na forma como esses se organizam, percebem e agem socialmente.

Portanto, o trabalho problematiza como a aquisição do diploma contribui para que alunos oriundos de grupos que histórica e estruturalmente foram excluídos do ensino superior e dos meios sociais possam superar as dificuldades iniciais apresentadas pela sua condição de desigualdade social, étnica e de gênero. Discute como as políticas públicas de ações afirmativas na forma da política de cotas para acesso à educação superior visam remover barreiras formais e informais que impedem e/ou limitam o acesso de grupos sociais e minorias étnicas à universidade, ao mundo do trabalho e a posições sociais antes restritas e/ou inacessíveis a esses grupos. Assim, o presente estudo pretende ser um contributo à pesquisa em educação no que diz respeito à análise do impacto das políticas públicas educativas, revelando um potencial ainda inexplorado de contribuições para o campo acadêmico e social.

Na delimitação proposta por essa pesquisa, entende-se por egresso(a)s cotistas os alunos que concluíram o curso de Pedagogia entre os anos de 2014 a 2019 pela UFRGS e que acessaram a graduação por meio da política de ações afirmativas, definidas nos termos da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Essa lei garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para alunos oriundos integralmente do ensino médio público, levando em conta o nível socioeconômico e origem étnico-racial dos mesmos, de acordo com o percentual da população negra e indígena de cada estado.

¹ Bourdieu (1999), define como “agente” o ser que age e luta dentro de campos de forças pelos quais transita. O termo é adotado em contraposição ao conceito de sujeito, o qual não denotaria o sentido de ação. Assim, empregaremos o termo agente ao longo desse trabalho fazendo menção aos sujeitos da pesquisa dentro de seus campos de ação/atuação.

Esse estudo reveste-se ainda de uma grande relevância social, tendo em vista que a Lei nº 12.711/12 prevê uma revisão após dez anos de sua implementação, que deveria ter acontecido até 29 de agosto de 2022. No entanto, não aconteceu tendo em vista a instabilidade política vivida no país com a proximidade do pleito eleitoral. O prazo estipulado de dez anos para revisão da Política de Cotas existe como dispositivo para que o governo avalie as consequências da política nesse período e faça as alterações adequadas ao bom andamento dela. Por isso, a importância da presente discussão para que os avanços conquistados não sejam mitigados diante da elevação de uma direita conservadora ao poder.

Como pedagogo concursado pela UFRGS desde o ano 2002, e atuando junto a Faculdade de Educação (FACED), acompanhei como a implantação da política de ações afirmativas alterou o perfil étnico dos alunos dos cursos de licenciaturas, em especial do curso de Pedagogia. Esse processo de implantação da política de cotas na UFRGS passou a exigir da instituição um processo de reestruturação política e pedagógica para atender às especificidades de um público de alunos que historicamente não tinham acesso à universidade, propiciando assim processos de inovação institucional e novas formas de se trabalhar e pensar a diversidade social, epistêmica e cultural do público discente.

Entre os anos de 2013 e 2015, como aluno do mestrado em Educação da UFRGS, pesquisei, na perspectiva metodológica da história de vida, as dificuldades de acesso e permanência de alunos cotistas do curso de Pedagogia e os desafios que os mesmos encontravam durante a formação acadêmica (PRETTO, 2015). No intuito de aprofundar as reflexões realizadas durante o mestrado, propus a continuidade do estudo em nível de doutorado, pesquisando como a formação acadêmica recebida pelos cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS (agora egressos), tem relação e/ou impacta na trajetória e atuação profissional desses sujeitos e na sua colocação no mundo do trabalho.

Assim, para a compreensão dessa problemática nos guiaremos pela apropriação do conceito de trajetórias, em especial a partir do referencial teórico construído por pensadores franceses que realizaram importantes análises sobre trajetórias educativas, como Pierre Bourdieu (1982; 1996), e Bernard Lahire (1997). Além dos aportes teóricos desses autores, usaremos os estudos e discussões

desenvolvidos aqui no Brasil por autores como Nogueira (2004; 2006), Zago (2000) e De la Fare (2016, 2020).

A estrutura do trabalho se divide em sete capítulos. O segundo capítulo da tese, após esta introdução, irá apresentar uma apropriação do conceito de trajetórias, apontando como contribui para a análise da problemática apresentada por essa pesquisa, suas aplicações e limites no contexto atual. Também apresentará os passos que orientaram a construção do estudo, o contato com os sujeitos pesquisados e o tratamento dos dados coletados.

O terceiro capítulo fará um recorte sobre a educação superior no Brasil e a formação do Pedagogo² em seus aspectos históricos e políticos, percorrendo como essa formação aconteceu ao longo dos anos e definiu o campo de atuação desses profissionais. Além do campo de atuação do professor(a) pedagogo na atualidade, discutiremos sobre os desafios atuais para a formação desses profissionais, principalmente tendo em vista o contexto de reformas e crises vivenciadas nos últimos anos. Ainda, apresentaremos um breve resgate histórico e apresentação da estrutura e objetivos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foco do presente estudo.

Ao discutirmos sobre a educação superior no Brasil em seus aspectos históricos e políticos, somos levados a problematizar a histórica estrutura da constituição universitária refratária à diversidade social, que historicamente levou as classes populares e minorias étnicas e sociais à exclusão dos bancos universitários. Nesse sentido, o quarto capítulo tem por objetivo discutir sobre educação e desigualdades sociais, e especialmente sobre a construção da política de ações afirmativas, que no contexto brasileiro visam constituir-se como elemento de democratização e justiça social. Além de uma análise de cunho mais geral, nos deteremos no registro de como essa política foi implantada na UFRGS e no curso de Pedagogia.

O quinto capítulo da tese vai apresentar a análise de um questionário aplicado com dezesseis egressos cotistas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do

²Será utilizado o gênero segundo a norma gramatical a qual determina que, no universo composto de masculino e feminino prevalece o masculino.

Rio Grande do Sul, traçando assim um perfil desses egressos e a forma como suas trajetórias educativas e profissionais se constituíram e configuraram no atual cenário.

Por fim, o último capítulo da presente tese apresentará os dados coletados a partir de entrevista semiestruturada realizada com 12 egressos cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS, momento em que analisaremos elementos biográficos, percepções pessoais, fatos ligados às suas trajetórias acadêmicas e profissionais que possam apontar para a aquisição de capitais no acesso à educação superior e transformações ocorridas nas disposições do *habitus* desses agentes a partir dessas experiências.

2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: CAMPOS EM DISPUTAS

O presente capítulo objetiva apresentar uma discussão sobre a formação profissional do pedagogo no Brasil em seus aspectos históricos e políticos, evidenciando as discussões sobre a identidade dos profissionais formados na área. Além disso, busca discutir sobre os desafios e demandas da formação dos profissionais da pedagogia na atualidade, bem como as especificidades de atuação e inserção no mundo do trabalho.

Por fim, pretende também trazer um resgate histórico sobre a formação de pedagogos(as) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lócus dessa pesquisa, dizendo também sobre o perfil desses profissionais.

2.1 O curso de Pedagogia no Brasil

A história da Pedagogia no Brasil e a formação do pedagogo têm íntima relação com a constituição e implantação da Universidade como instituição no país, sendo marcada pelo seu tardio aparecimento no contexto nacional, pela dependência a modelos estrangeiros de formação e pelas influências de políticas e iniciativas do mercado neoliberal. Enquanto nas demais colônias latino-americanas as universidades foram implantadas ainda no início do processo de colonização, no Brasil as primeiras instituições universitárias somente surgiram no início do século XX.

O Brasil entrou na década de 1930 marcado por intensas mudanças políticas, econômicas e sociais decorrentes da crise internacional da economia. O mercado de trabalho tornou-se mais exigente, impondo maior escolarização como condição de acesso, levando a população trabalhadora a se organizar e reivindicar mais escolas. O governo começou a tomar iniciativas para responder a essas reivindicações. Paralelamente, um grupo de intelectuais educadores sob a inspiração de novos ideais de educação lançou um movimento de renovação educacional e em 1932 publicou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dentre outros assuntos, o Manifesto incorporou as reivindicações populares por mais escolas e defendeu a universalização do ensino. Sobre isso, diz o Manifesto:

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o

indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (AZEVEDO, 1932).

Esse grupo de intelectuais entendia que o emergente processo de industrialização necessitava de políticas educacionais que modernizassem a educação. Defendiam eles uma nova pedagogia que fosse eficaz na formação de cidadãos adequados a esse processo. Esses intelectuais davam muita importância à organização racional do trabalho ao ponto de valorizarem “métodos de uma pedagogia que viabilizasse, no meio escolar, a realização das máximas organizadoras exigidas pelo trabalho industrial” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 19, *apud* SOKOLOWSKI, 2013, p. 83). O caminho para a ampliação do número de escolas e para a universalização do ensino passava, necessariamente, segundo o Manifesto, pela formação e profissionalização dos professores e de técnicos em educação. Por isso, os pioneiros participavam dos movimentos sociais de educadores que lutavam pela criação da universidade no Brasil.

Atendendo a essas reivindicações foram criadas a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Foi com a fundação dessas universidades que se organizaram e se implantaram as licenciaturas e o curso de pedagogia, estendidos para todo o país pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Este Decreto-Lei organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, que tinha por finalidades, dentre outras, a de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades técnicas. A Faculdade Nacional de Filosofia ministrava os seguintes cursos de licenciatura: filosofia, matemática, física, química, história natural, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas, letras neolatinas, letras anglo-germânicas e o curso de pedagogia (SAVIANI, 2008).

O Decreto-Lei nº 1.190 criou o paradigma que foi adotado no país inteiro, o famoso modelo “esquema 3+1”, adotado nos cursos de licenciaturas e no curso de pedagogia. Este esquema consistia em três anos de estudo das disciplinas específicas, o curso de bacharelado, e um ano de conteúdos didáticos, o curso de didática. O Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 decretou que o curso de pedagogia fora criado com o objetivo de “preenchimento dos cargos técnicos de

educação do Ministério da Educação” (Art. 51, c). Caracterizava-se como um curso de bacharelado (Art. 48, 11), com duração de três anos. Contudo, ele era organizado dentro do modelo 3+1, que facultava: “ao bacharel, [...], que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formam o seu curso de bacharelado” (BRASIL, 1939).

A criação do curso de pedagogia, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, evidencia que os legisladores distinguiam o trabalho do “técnico do Ministério da Educação” do trabalho do docente, este último reservado apenas à formação complementar para a docência. O objetivo principal do curso de pedagogia era a formação de um profissional apto para a atuação na administração pública da educação, o que fica manifesto no Art. 51. “A partir de 1º de janeiro de 1943 será exigido: [...] c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia” (BRASIL, 1939).

Em 1961 fixou-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional. Regulamentada pelo Parecer CFE nº. 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino; esta última em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, então, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema 3+1(SAVIANI, 2008).

Em 1968 foi publicada a Lei de Reforma Universitária, número 5.540, de 28 de novembro de 1968, que deu outro enfoque ao curso de Pedagogia, com o propósito de oferecer apenas um curso voltado à educação, compondo-se de uma parte curricular comum e outra diversificada, sendo que nesta segunda se constituíram as diversas modalidades de capacitação ou habilitações.

Saviani (2008, p. 45) transcreve o art. 1º da Resolução:

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de

escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação. (BRASIL, CFE, 1969, p. 113, apud SAVIANI, 2008, p. 45)

Com a reforma universitária, o curso de Pedagogia não só continua a formar professores para atuarem no curso normal, como também forma os especialistas em educação, sendo que o aluno poderia cursar até duas habilitações de forma concomitante e, caso quisesse outra, deveria retornar para cursá-la. Saviani tece a crítica diante dessa organização:

Pelas habilitações procurou-se privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando, em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de pedagogia; daí a reestruturação desse curso, exatamente para atender à referida demanda. (SAVIANI, 2008, p. 50)

O autor aponta que as funções dos especialistas não ficaram bem definidas e nem o mercado de trabalho estava pronto para absorver tais profissionais. Tendo em vista o argumento de possibilidade de ampliação da colocação profissional dos graduandos em Pedagogia, a formação manteve-se generalista, trabalhando vários assuntos em disciplinas isoladas. A formação sumariamente técnica que caracteriza este modelo desenvolveu-se por meio de uma lógica de mercado, em que o caráter científico é secundarizado.

Somente no final dos anos 1970 e 1980, com os movimentos em torno das ideias de redemocratização, ocorreram mobilizações para que também o curso de Pedagogia assumisse a docência como parte da sua identidade profissional como uma tentativa de superação da fragmentação do curso (SAVIANI, 2008). Algumas experiências nessa direção começaram a ser desenvolvidas e já apresentavam êxito nos anos 1990, quando ocorreu a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Esses movimentos que defendem uma formação que consiga reverter a fragmentação do curso de Pedagogia se intensificam, e, em 2006, é aprovada a Resolução CNE 01 de 15 de maio de 2006, a qual definiu o campo de atuação desse profissional na educação em ambientes escolares e não-escolares, tendo como base a docência da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso implica dizer que, na atual realidade educacional brasileira, o campo de atuação do Pedagogo precisa dar conta de saberes que sustentem uma atuação competente na docência das etapas iniciais da Educação Básica e na coordenação, orientação, bem como na

gestão e participação nas demais atividades dentro e fora da escola, tais como, hospitais, empresas, museus, meios de comunicação, sindicatos, entre outros espaços. Dourado (2013), nos faz lembrar que:

Nos aparatos normativos aprovados pelo CNE, as políticas, as ações e os Programas do MEC, SEB, Sesu, Seres, Capes, bem como do Inep e FNDE, nem sempre foram guiados por organicidade, no que concerne às bases formativas e concepções norteadoras, o que se constitui em grande desafio para as políticas atuais, sobretudo no que concerne à instituição do Sistema Nacional de Educação, à aprovação do PNE e à definição de políticas orgânicas para a formação dos profissionais da educação (DOURADO, 2013, p.371)

Esse trecho reforça o que a pesquisa realizada neste trabalho evidenciou sobre a Resolução CNE/CP 02/2019: A instabilidade na tomada de decisão para a aplicabilidade da referida Resolução gerou problemas e discussões em muitos cursos de Pedagogia no país. Atualmente, o curso de pedagogia é orientado pela CNE/CP 2006 e, também, pela Resolução CNE/CEP 02/2015³. Sobre esta última, Dourado (2013) afirma que é preciso discutir os marcos e as diretrizes e bases para as políticas, programas e ações direcionadas à formação inicial e continuada dos profissionais de educação nas duas últimas décadas.

Porém, no atual momento, está vigente para implantação a Resolução CNE/CP 02/2019⁴ que define as Diretrizes Curriculares Nacionais e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa resolução substitui a Resolução CNE/CP 02/2015, pela qual todos os cursos de Graduação no país são orientados atualmente. A Resolução CNE/CP 02/2019 ainda está sendo discutida em muitos cursos, inclusive no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O Curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias

³Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acessado em: 05/02/2023

⁴Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 06/02/2023

Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de zero a cinco anos e de seis a dez e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação do pedagogo, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação.

Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia hoje tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, no planejamento e na gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares e de programas não escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que o pedagogo seja também formado para garantir a educação dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Essa perspectiva permite a atuação do pedagogo em várias frentes educativas, possibilitando às Instituições de Ensino Superior estabelecer as prioridades de formação do futuro pedagogo. Percebe-se que, além da formação específica para a docência, cabem, ao pedagogo, outras atividades educativas que necessitam dos saberes pedagógicos. Nesse sentido, se faz muito importante pensar a formação em Pedagogia no Brasil no contexto universitário brasileiro. A formação proposta, como se percebe, é ampla, cabendo às instituições que ofertarem o curso subsidiar teoricamente seus alunos sob uma concepção articuladora de educação, escola, pedagogia, docência, licenciatura e ciência de modo a situá-las em um amplo contexto em que se efetivem as práticas educativas a partir das práticas sociais constituídas no processo de construção histórica e social. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas para o curso de pedagogia determinam uma sólida fundamentação teórica a fim de subsidiar os pressupostos das práticas pedagógicas aplicadas em instituições escolares e não escolares. É evidente que tais práticas

devem alicerçar-se sob a égide da constituição do pensamento crítico do futuro profissional, fundamentando-se, portanto, nas diferentes ciências e nos diferentes saberes que constituem a pedagogia como campo de trabalho.

Portanto, é necessário que os currículos dos Cursos de Pedagogia proporcionem aos licenciandos conhecimentos para atuar no vasto campo profissional, no qual a atuação do pedagogo é fundamental para favorecer o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em ambientes escolares e não escolares. É necessário também garantir aos profissionais em exercício uma formação continuada que possibilite uma reflexão do que já fazem na sua prática profissional, com vistas ao aperfeiçoamento desses saberes.

A continuidade da luta dos pedagogos, nesse momento histórico, deve passar pela defesa da sua autonomia profissional e garantia da sua profissionalização, que “(...) se refere ao processo onde se insere a profissionalidade – essa busca incessante por uma identidade ou perfil profissional” (D’ÁVILA & LEAL, 2011). Sem isso, é difícil reconhecer a especificidade da profissão do pedagogo, deixando-o exposto às condições de trabalhos sempre precarizadas do ponto de vista da produção dos conhecimentos inerentes à sua profissão.

Por fim, buscar a profissionalização do pedagogo é lutar pela superação da fragmentação histórica dos seus saberes, através de um modelo de formação que não contribuiu para uma identidade profissional docente sólida. Essa identidade profissional está em construção e é preciso continuar lutando para consolidá-la, através do pensar sobre o fazer e os saberes necessários para a gestão dos processos educativos dentro e fora das salas de aula.

2.2 Desafios da formação do pedagogo no Brasil

A formação do pedagogo é ainda marcada pela forte tradição da formação docente. De acordo com Libâneo e Pimenta (2006), a palavra Pedagogia, em sua origem epistemológica, é mais ampla que a docência. Então, limitar a Pedagogia à atividade docente implica em reduzir, ou até mesmo eliminar, seu caráter como campo teórico da educação. “A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante” (LIBÂNEO, 2006, p.10). Ela é um

campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas.

De acordo com Libâneo (2006), várias organizações científicas e profissionais de educadores têm se debatido em todo o país sobre questões relativas ao campo de estudo da Pedagogia, da identidade profissional do pedagogo, do sistema de formação de pedagogos e da estrutura do conhecimento pedagógico necessários para atender as demandas de formação do país. De acordo com o autor:

Todos os educadores seriamente interessados nas ciências da educação, entre elas a Pedagogia, precisam concentrar esforços em propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo para enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo (LIBÂNEO, 2006, p. 59).

Diante dos desafios atuais no campo da Educação com a mudança na legislação e no currículo dos cursos de Pedagogia, muitas polêmicas giram em torno desses cursos e de qual seria sua função neste momento. A Pedagogia deveria estar integrada ao ensino e à pesquisa, pois não é possível pensar num pedagogo que não saiba, ou que não possa ensinar/pesquisar (LIBÂNEO, 2006).

É imprescindível adequação do currículo a ser desenvolvido com a formação do novo educador, que deverá, sobretudo, ser capaz de integrar a dimensão técnica a uma preocupação com a ética, a estética, a política e a prática cotidiana do fazer escolar, ou de garantir a relação entre as abordagens da docência e da gestão do trabalho administrativo, pedagógico e comunitário, desenvolvidos em espaços de educação formal e não formal, evitando-se assim, a separação na formação deste profissional.

Em 15 de maio de 2006 foram definidas as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), nos Pareceres CNE/CP n.º. 05/2005 (BRASIL, 2005), n.º. 03/2006 (BRASIL, 2006a) e na Resolução CNE/CP n.º. 01/2006 (BRASIL, 2006b). Por meio dessas resoluções foi intitulado o curso de Licenciatura em Pedagogia, marcando a identidade do curso e sua atuação, através da Resolução n.º. 1, de 15 de maio de 2006. Conforme o disposto na Resolução, cabe ao curso de Pedagogia formar professores em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, além disso, de forma complementar, habilitá-

los ao ensino nos cursos de nível Médio, na modalidade normal, no apoio escolar, nas atividades de organização e gestão educativas, nas atividades de produção e difusão de conhecimento nos campos educacional, científico, tecnológico e em espaços não escolares (BRASIL, 2006b).

A resolução também definiu que o curso de Pedagogia passa a ter 3.200 horas e não mais 2.800 como até então, sendo que destas 3.200 horas totais, 300 horas são de estágio profissional, e 100 horas de atividades complementares, a serem cumpridas em atividades acadêmicas de interesse do estudante. A resolução também aponta que as atribuições do pedagogo vão para além da docência, possibilitando também o trabalho do profissional formado em pedagogia nas áreas de gestão e pesquisa. A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) (1999), ante as novas diretrizes, observa: O curso de Pedagogia, que forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação é, ao mesmo tempo, uma licenciatura – formação de professores – e um bacharelado – formação de educadores/cientistas da educação.

À luz dessa legislação, as discussões acerca da formação e função do pedagogo na atualidade tem sido objeto de intensos debates e estudos nos últimos anos, pressionando assim a necessária discussão sobre a formação desses profissionais hoje no Brasil. Aqui é interessante pontuar, conforme Libâneo (2006), que o perfil do pedagogo está diretamente ligado aos pressupostos formativos, políticos e filosóficos da instituição onde constrói sua formação. Sem dúvida a estrutura legal, pedagógica e curricular, bem como a estrutura dos centros de ensino superior dos cursos de Pedagogia são fundamentais na formação do perfil do futuro profissional. Assim, discutir a formação do pedagogo hoje no Brasil implica pôr no centro da questão a forma como os cursos de Pedagogia têm sido oferecido no país, principalmente diante da mercantilização da educação, quando cursos de formação de professores, em especial de Pedagogia, têm sido oferecidos de forma massiva por instituições diversas, sem o devido cuidado com a sólida formação dos profissionais.

Dados do Censo da Educação Superior de 2021 (BRASIL, 2021) revelam que nesse ano foram registradas mais de 3,7 milhões de matriculados em cursos a distância no Brasil. O número representa 41,4% do total de alunos na educação superior no país. No período histórico destacado pela pesquisa (2011 a 2021), o

percentual de matriculados em EaD aumentou 274,3%, enquanto, nos presenciais, houve queda de 8,3%. Os dados apontam também que, em média, 6 a cada 10 alunos que concluíram cursos de formação inicial de docentes (Pedagogia e Licenciatura) entre 2010 e 2020 fizeram educação a distância (EAD). A intenção aqui não é invalidar as iniciativas de educação a distância, mas refletir sobre a qualidade dessa formação.

Sobre a formação de professores no curso de Pedagogia, Libâneo (2006) afirma que “[o] curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas de tipo formal, não formal e informal” (LIBÂNEO, 2006, p. 38). Assim, a base do curso de Pedagogia passa ser a docência. Entretanto, de acordo com Pimenta (2008), a ênfase na docência como base dos cursos de Pedagogia mudou o viés de formação do pedagogo, que seria a atuação e a produção de conhecimento. Para ela, a formação deveria estar atrelada à pesquisa em educação: “o curso de Pedagogia não pode ter como base a docência, a formação do educador precisa estar ligada a um conjunto de conhecimentos conectados à Pedagogia e não à docência” (PIMENTA, 2008, p. 28), pois os conhecimentos estão primeiramente atados aos conhecimentos pedagógicos e depois ao ensino.

Sendo assim, a docência não pode ser o único caminho para a formação do pedagogo (LIBÂNEO, PIMENTA, 2008, p. 220). De acordo com Libâneo e Pimenta (2008), a Resolução 01/2006 fragmentou a formação ao propor que, em um mesmo curso, profissionais possam ser formados em três ou mais habilitações. Conforme os autores, “[...] para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor, ou se forma um bom gestor ou coordenador pedagógico ou um bom pesquisador ou um bom profissional para outra atividade” (LIBÂNEO, PIMENTA, 2008, p. 84).

Ainda para os autores:

[...] não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável epistemologicamente falando. A se manter um só currículo, com o mesmo número de horas, teremos um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada, dentro de um curso inchado (LIBÂNEO, PIMENTA, 2008, p. 84).

Para os autores, é difícil para um curso de 3200 horas formar profissionais capacitados para o desempenho das funções de docência, gestão e pesquisa. Para Moraes, André e Teruya (2011) o maior problema na formação do pedagogo está na

abertura dada pelas Diretrizes Curriculares quanto à duração do curso. Os autores entendem que

[...] ao não deliberar o mínimo de anos para duração do curso de Pedagogia, as diretrizes possibilitam a criação de cursos de licenciaturas com duração de menos de quatro anos, tempo bastante exíguo para uma formação contemplar teoria e prática (MORAES et al, 2011, p. 109).

Esses são indicativos de que a caracterização do curso, atualmente, requer do pedagogo um conjunto de conhecimentos extremamente extenso e humanamente impossível de ser adquirido no limite da carga horária e no período de duração do curso, fator que implicará diretamente na sua carreira profissional.

Esse processo de fragmentação da formação do pedagogo faz parte de um contexto mais amplo, que de acordo com Laval (2004) refere-se ao projeto levado a cabo pelo neoliberalismo, de mercadorização da educação superior e de fragmentação de conhecimentos. Para Laval (2004), os vários objetos de cunho educacional surgidos nos últimos tempos, como treinamentos rápidos, apostila, educação a distância, produtos tecnológicos, são sustentados pelo mercado neoliberal como extremamente necessários para dar respostas mais rápidas ao ensino para que esse possa atender ao mercado de consumo. É o que Laval acusa como a “uniformização das formas e os conteúdos dos estudos (LAVAL, 2004, p.117).

Essas novas exigências acerca do papel da escola e do professor na atualidade têm impactado significativamente na formação de professores, em especial dos profissionais da área da pedagogia. Laval (2004, p.156) traz um dado que leva os leitores de sua obra à reflexão quando afirma que a escola emoldurada pelo neoliberalismo traz em si o fortalecimento das desigualdades sociais; em suas palavras, “em todo lugar onde desenvolveu uma lógica de concorrência, viu-se a expansão dos fenômenos segregacionistas”. Isso nos leva ao dilema enfrentado por muitos países pobres, nos quais os governos incluem suas instituições escolares em negociatas, às vezes para que suas economias sobrevivam, outras vezes por interesses das classes elitistas, quase sempre apoiados por representantes políticos.

Em outras palavras, o neoliberalismo vem projetando, há algum tempo, o desenho de uma escola que atenda aos interesses do capitalismo em que há ganhadores e perdedores que são os pais, os professores e os alunos (LAVAL, 2004, p. 301). Concluimos através das palavras de Laval (2004) que o modelo de escola concebido pelo neoliberalismo funciona como uma empresa que tem como objetivo

produzir mão-de-obra objetivando o lucro, não dos trabalhadores, mas dos empresários. Nessa busca desenfreada por lucros, a empresa tem usado cada vez mais maquinários automatizados e equipamentos nem sempre automatizados, mas, necessários para produzir bens de consumo em menos tempo. E a escola, ao reproduzir o sistema produtivo da empresa, vem usando máquinas e métodos padronizados para tornar o processo educativo mais rápido, com menos intervenção, formando trabalhadores com menos custos, conforme a proposta, já consolidada, pelo capitalismo. Sendo assim, a obra de Cristian Laval, em suas entrelinhas, traz um outro dado do que já está ocorrendo em alguns países do primeiro mundo, nos quais a escola já está totalmente direcionada para as exigências do poderio neoliberal.

Essa discussão nos leva a constatar que no Brasil o sistema de educação está se diversificando, principalmente através das instituições privadas em cursos de especializações profissionais. Além disso, se observarmos como os meios de comunicações (televisivos, mídias digitais, jornais) que estão direcionadas a atender todas classes sociais brasileiras em suas supostas necessidades escolares abrangem desde o maternal até os cursos de pós-graduação, o que obviamente, nos leva ao pensamento de Laval (2004) que “a escola não é uma empresa” e, sim uma instituição pública que tem, entre outras atribuições, o dever de formar para a cidadania e, não apenas para o trabalho

Todo esse ilogismo tem origem num conjunto de contrarreformas cujo objetivo é tornar a educação como uma caixa preta que somente aqueles que detém o poder são capazes de abri-la em benefício próprio; fato esse que se perpetua no Brasil. Toda essa (re)ação por parte do neoliberalismo tem como objetivo calar a voz das classes sociais excluídas com receio que essas se conscientizem que têm direitos de participar, agir e atuar nos desígnios da sociedade brasileira.

Outrossim, a educação superior gerida por critérios profissionais-corporativos tem por objetivo atender a demanda imediata por profissionais com qualificação e, que mesmo assim, às vezes, são manejados para funções que não correspondem à sua formação universitária; portanto, estamos aqui falando de trabalhadores formados na educação superior. Porém, esses profissionais, quando passam um período longo sem encontrar trabalho, se submetem a vagas que não condizem com a sua formação profissional. Isso geralmente acontece quando determinada empresa aumenta sua produtividade e necessita repor imediatamente seu quadro profissional. Mas, se

porventura essa empresa diminuir sua produtividade, esses profissionais estão sujeitos à demissão imediata. E mais, sem contar que eles são mal remunerados sendo conhecidos como *operários de chão de fábrica*. Esses trabalhadores dificilmente ocuparão uma posição profissional de destaque na empresa, mesmo tendo a sorte de dedicar muitos anos de trabalho a esse espaço, ou como afirma Marx (1987), trocando a própria força de seu trabalho que produz mais-valia com o dono (capitalista) da empresa por uma mercadoria chamada dinheiro.

São trabalhadores que formam verdadeiros exércitos de reposição em frente às fábricas que, ao terem a sorte de serem selecionados para ocupar determinados postos de trabalho numa indústria, são admitidos sem ter direito de acordar com a mesma o período de tempo que irão trabalhar, se serão demitidos ou não demitidos posteriormente. Pelo contrário, os documentos de admissão não garantem sua permanência. Desse modo, não têm o direito de programar sua trajetória socioeconômica e profissional.

Essas decisões arbitrárias vêm acontecendo por parte de algumas empresas, desde a publicação da Consolidação das Leis e Trabalho (CLT)⁵ promulgada em 1º de maio de 1943 pelo Decreto-Lei nº 5.452. Essa Lei deveria ser um dos maiores avanços dos direitos trabalhistas no Brasil; apesar disso, ainda hoje, alguns direitos dos trabalhadores só serão reconhecidos por meio da Justiça Trabalhista.

Quanto a essa educação superior vindo a servir apenas às necessidades empresariais, pensamos que deveria estar voltada para equidade e igualdade de oportunidades já que a maioria desses trabalhadores são egressos de cursos de educação superior e, entre eles o(a)s egresso(a)s cotistas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS que durante suas formações muitos tiveram que trabalhar em turno inverso ou com bolsas.

Na verdade, o acesso e a permanência do estudante trabalhador representam uma luta diária e, na maioria das vezes exigindo desse um esforço que outros alunos oriundos de famílias com posse de considerável quantidade de capital cultural e econômico nunca vivenciarão. Nesse sentido, para Mesquita (2010):

Estudar e trabalhar não é novidade em um país onde a renda per capita não alcança três salários mínimos e o acesso ao ensino superior é realidade para poucos. O nó da questão é justamente em que condições reais este acesso,

⁵ Disponível em https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2909:catid=28

permanência e conclusão se efetivam para aqueles que trabalham e estudam. O grande desafio é saber se trabalhar e estudar é uma conquista, um benefício ou uma falácia (MESQUITA, 2010, p.17).

Essa situação tem outro agravante, principalmente dos alunos cotistas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS: o fato de muitos desses alunos virem de outras cidades do Rio Grande do Sul, oriundos de classes vulneráveis, por tanto, filhos de pais pobres ou, criados somente pelo pai ou mãe e, ainda na falta desses, por outras pessoas da família. Dessa forma, muitos desses pais (mulheres e homens) ocupam ou ocuparam postos de trabalhos em empresas com baixa remuneração, trabalhos informais ou, no caso das mulheres, trabalharem como diaristas e empregadas domésticas e, às vezes se dedicarem integralmente aos afazeres domésticos como demonstram os dados levantados do perfil acadêmico e profissional dos egressos cotistas da Faculdade de Educação da UFRGS sujeitos dessa pesquisa, cujos dados apresentaremos no capítulo 5 desta tese.

2.3 A atuação do pedagogo(a) na atualidade

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram fundamentais para a redefinição da formação do pedagogo e seus campos de atuação, pois surgiram de amplos debates e das necessidades educacionais da atualidade, dando uma nova característica à formação do profissional. Assim determina o Parecer n°. 05/2005 (BRASIL, 2005):

As DCN-Pedagogia definem a sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso. Aplicam-se: a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação assim definida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2005, p. 6)

Essa perspectiva permite a atuação do pedagogo em várias frentes educativas, possibilitando às Instituições de Ensino Superior estabelecer as prioridades de formação do futuro pedagogo. Percebemos que, além da formação específica para a docência, cabe ao pedagogo outras atividades educativas que necessitam dos saberes pedagógicos. Conforme a Resolução CNE/CP n°. 01/2006 (BRASIL, 2006b), em seu artigo 4º:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006b, [s.p.]

A formação proposta, como se percebe, é ampla, cabendo às instituições que ofertarem o curso de Pedagogia subsidiar teoricamente seus alunos sob uma concepção articuladora de educação, escola, pedagogia, docência, licenciatura e ciência de modo a situá-las em um amplo contexto em que se efetivem as práticas educativas a partir das práticas sociais constituídas no processo de construção histórica e social. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas para o curso de pedagogia determinam uma sólida fundamentação teórica a fim de subsidiar os pressupostos das práticas pedagógicas aplicadas em instituições escolares e não escolares. É evidente que tais práticas devem alicerçar-se sob a égide da constituição do pensamento crítico do futuro profissional, fundamentando-se, portanto, nas diferentes ciências e nos diferentes saberes que constituem a pedagogia como campo.

Portanto, a formação do pedagogo proporciona uma ampla possibilidade de atuação. E a diversidade das áreas de atuação do pedagogo tem sido foco de investigação de Libâneo (2006) que define a atuação educativa do pedagogo em contexto escolar e extraescolar, atribuindo à atividade pedagógica extraescolar como sendo um campo promissor e extenso para a atuação do pedagogo. Ao mesmo tempo, problematiza que, enquanto a sociedade se torna cada dia mais pedagógica, a quantidade e a qualidade profissional dos pedagogos estão diminuindo. O autor aproveita e faz um chamamento às instituições que formam pedagogos para o rigor epistemológico e essencialmente pedagógico que precisa revestir a formação desse profissional.

Preparar o pedagogo para atuar em contextos escolares e não-escolares é um dos desafios do curso de Pedagogia na universidade neste século XXI. Entre dilemas e perspectivas, acredita-se que o fio condutor de sua ação é colocar em pauta a

análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto prática social, formando o profissional pedagogo, apoiado em aportes teóricos, científicos, éticos e técnicos “com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.84).

O pedagogo na atualidade é chamado a trabalhar em diversos campos da sociedade, definidos como espaços escolares e não-escolares. Nesse contexto, contempla-se que, para além dos espaços escolares como escolas de educação infantil e escolas que oferecem educação básica, o pedagogo igualmente está sendo convidado a atuar em outras instituições sociais como empresas, sindicatos e hospitais, ou seja, estabelecimentos em que práticas educativas também podem ser desenvolvidas.

No espaço escolar, de modo geral, quando as atividades do pedagogo são caracterizadas pela gestão, suas ações compreendem um universo de trabalho, planejamento, administração e articulação das necessidades do cotidiano educacional. “É ele, antes de tudo, o mediador junto aos demais protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade” (MEZOMO, 1994, p. 30). Contudo, muitas vezes, o pedagogo se torna refém das circunstâncias que envolvem o processo educativo, principalmente os que atuam na escola pública estadual. Segundo Zanlorenzi (apud PIRES, p. 286), um dos principais desafios é a grande quantidade de atribuições vinculadas à figura desse profissional que na prática, muitas vezes, o transformam em um profissional multitarefa, secundarizando o pedagógico em detrimento de ações pontuais que aparecem cotidianamente na escola. De acordo com o autor, a secundarização do trabalho pedagógico tem sido um dos grandes problemas entre os pedagogos. A necessidade de responder a demandas imediatas do cotidiano escolar, muitas vezes, impede de participarem mais ativamente do planejamento de aulas dos professores ou de prestar orientações para o encaminhamento pedagógico das suas atividades.

Para Libâneo (2006), a identidade do profissional vai além do pedagógico, ou seja, implica o significado de docência. Portanto, pedagogo é o profissional que atua em vários campos da prática pedagógica, ligado ou não a uma instituição formal de ensino. Mas, segundo Libâneo (2006), sua formação precisa estar à altura dos desafios atuais para pensar a educação.

Mas para além da atuação no campo escolar, de acordo com Paschoal (2007), a presença de pedagogos têm sido cada vez mais presente no setor empresarial do país. Nesses espaços, a atuação do pedagogo é:

Conceber, planejar, desenvolver e administrar atividades relacionadas à educação na empresa; diagnosticar a realidade institucional; elaborar e desenvolver projetos, buscando conhecimento também em outras áreas profissionais; coordenar a atualização em serviço dos profissionais da empresa; planejar, controlar e avaliar o desempenho profissional dos funcionários da empresa; assessorar as empresas no que se refere ao entendimento dos assuntos pedagógicos atuais (PASCHOAL, 2007, p. 190).

De acordo com Minarelli (2010), no mundo contemporâneo, com as mudanças nas relações de trabalho, as empresas também precisaram se reorganizar em relação aos cargos, funções e atividades dentro das organizações, de forma que:

As grandes empresas e corporações, para sobreviver à crise econômica mundial e atender às novas demandas do mercado, eliminaram ou redesenharam cargos e, em muitos casos, operações inteiras. E em relação às pessoas atuando dentro deste novo contexto profissional, os trabalhadores precisarão reciclar-se periodicamente para manter seus conhecimentos atualizados e desenvolver outras habilidades (MINARELLI, 2010, p. 25)

Esse autor completa dizendo que essa mudança promove um deslocamento do foco no trabalho, em que antes eram enfatizadas as atividades manuais e hoje, a atenção em relação aos trabalhadores está centrada no intelecto. Esses acontecimentos são resultantes da nova relação de trabalho estabelecida no mundo moderno, na qual se pode perceber a necessidade de um profissional com um perfil voltado a ajudar a organização de qualquer segmento a atingir os seus objetivos e metas organizacionais. A atuação desse profissional está mais relacionada ao seu perfil em consonância com a organização do que a determinação de uma formação acadêmica. Isso se dá porque as necessidades do mundo do trabalho hoje estão mais voltadas a uma visão ampliada e rica do mundo e também ao fato de que alguns conteúdos específicos para a realização de uma tarefa podem ser facilmente aprendidos, mas a interação entre as habilidades do profissional e a instituição já é uma questão mais profunda e difícil de ser encontrada e desenvolvida.

Conforme o Guia de Carreira em 2022, a média salarial do pedagogo no setor empresarial varia de acordo com o cargo ocupado. Abaixo, trazemos alguns exemplos: a) Analista de Treinamento e Desenvolvimento – média salarial: R\$ 1.687,00; b) Analista de Empresas – média salarial: R\$ 2.345,00; c) Analista de Departamento Pessoal – média salarial: R\$ 2.610,25; d) Analista de Recursos

Humanos – média salarial: R\$ 2.736,41; e) Analista de Cargos e Salários – média salarial: R\$ 3.081,70.

Conforme a Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), o exercício dessas ocupações requer curso superior na área de educação ou áreas correlatas. O desempenho pleno das atividades ocorre após três ou quatro anos de exercício profissional, em que atuam em atividades de ensino nas esferas públicas e privadas. São profissionais estatutários ou empregados com carteira assinada, que trabalham tanto individualmente como em equipe interdisciplinar, com supervisão ocasional, em ambientes fechados e em horários diurno e noturno.

Há empresas que, além da formação pedagógica, exigem outras especializações, e até mesmo cursos de pós-graduação (mestrado, doutorado) de acordo com a importância do trabalho que o pedagogo irá desempenhar na empresa. Sendo assim, esse profissional deve buscar através de suas técnicas e visões adquiridas em sua ocupação reforçar a sua identidade profissional, o que não será uma tarefa fácil.

Destarte, constatamos em Pimenta (2008) que:

A identidade do profissional se constrói, pois, a partir de significações sociais; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão constante dos significados e da profissão, da revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 2008, p.19).

Entretanto, tentar estabelecer uma identidade específica para o Pedagogo pode nos levar a cair no vazio, pois sua prática profissional o leva a uma extensa e complexa forma de atuação. A causa da possibilidade desse equívoco quanto à identidade do pedagogo repousa nas atividades desempenhadas pelas empresas de hoje que buscam cada vez mais resultados positivos naquilo a que se propõem a entregar aos tipos de mercado com os quais seus produtos são por excelência necessários. Diante dessa realidade, o pedagogo tem que atualizar constantemente seus conhecimentos através de novos cursos, tanto de especialização como de pós-graduação (mestrado e doutorado).

No entanto, o cenário atual da atuação do pedagogo no Brasil tem sido pouco animador, principalmente diante das investidas do mercado neoliberal, das reformas trabalhistas e previdenciárias que passaram a vigorar no país nos últimos anos, que agravadas pelo cenário da Covid-19, têm penalizado significativamente os

trabalhadores no país, em especial dos trabalhadores em educação. Atualmente vivenciamos uma política de desmonte do trabalho imposta pelo capitalismo que tem mostrado sua força aniquiladora: conforme dados do IBGE⁶, o Brasil contava no trimestre até novembro de 2021, com 12 milhões de desempregados e, com 38,578 milhões de trabalhadores informais.

O neoliberalismo chegou aos nossos dias levando os governos a realizarem cortes de despesas do bem público privatizando-os, forçando os países pobres a implantar o livre comércio, isto é, possibilitando ainda mais a troca de mercadorias entre países ricos e pobres. Porém, essa troca é injusta pois os países pobres trocam suas matérias-primas que são usadas na fabricação de produtos industrializados que retornarão a esses países pobres com preços superfaturados. Por uma questão de sobrevivência, o neoliberalismo vem conduzindo complexas mudanças nas políticas, nas economias desses países e também em nações empobrecidas do leste europeu.

A partir da pandemia da Covid-19, o impacto causado no mercado de trabalho brasileiro foi bastante profundo, afetando especialmente os trabalhadores com menos proteção social e com pouca escolaridade e, entre esses, os trabalhadores informais. Conforme o Instituto Brasileiro de Economia (FGVIBRE)⁷, "(...) embora a redução do emprego formal em 2020 tenha sido expressiva (-4,2%), a queda no emprego informal foi proporcionalmente três vezes maior (-12,6%)."

Marilena Chauí em seu ensaio intitulado "A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo" (CHAUÍ, 2016) remete os leitores à extensão do problema gerado através da nova composição das classes sociais brasileiras. Inicia afirmando que

estudos, pesquisas e análises mostram que houve uma mudança profunda na composição da sociedade brasileira, graças aos programas governamentais de transferência da renda, inclusão social e erradicação da pobreza, à política econômica de emprego e de elevação do salário mínimo, à recuperação de parte dos direitos sociais das classes populares (sobretudo relativos a alimentação, saúde, educação e moradia (...)).(CHAUÍ, 2016, s/p).

⁶<https://www.istoedinheiro.com.br/pais-tem-38578-milhoes-de-trabalhadores-atuando-na-informalidade-diz-ibge/>

⁷ Disponível em: <https://ibre.fgv.br/observatorio-productividade/noticias/o-impacto-da-pandemia-no-mercado-de-trabalho> acesso em 08/05/2022

Chauí (2016), não concordando com as formas de como é utilizada a classificação dos institutos de pesquisa de mercado e da sociologia e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), afirma que,

como sabemos, há outra maneira de analisar a divisão social das classes, tomando como critério a forma da propriedade. Dizendo o óbvio ululante: no modo de produção capitalista, a classe dominante é proprietária privada dos meios sociais de produção (capital produtivo e capital financeiro); a classe trabalhadora, excluída desses meios de produção e neles incluída como força produtiva, é “proprietária” da força de trabalho, vendida e comprada sob a forma de salário (CHAUÍ, 2016, s/p.).

Além disso, afirma que há uma confusão provocada pela cultura da ideologia dominante ao afirmar que nasceu uma nova classe média brasileira, originada pela meritocracia. Assim, traz uma compreensão negativa para o campo profissional que é a competição, o empreendedorismo, o individualismo e a desvalorização da mão-de-obra. Em suas palavras:

Assim, quando dizemos que se trata de uma nova classe trabalhadora, consideramos que a novidade não se encontra apenas nos efeitos das políticas sociais e econômicas dos governos petistas, mas também nos dois elementos trazidos pelo neoliberalismo, quais sejam: de um lado, a fragmentação, terceirização e “precarização” do trabalho e, de outro, a incorporação à classe trabalhadora de segmentos sociais que, nas formas anteriores do capitalismo, teriam pertencido à classe média. (CHAUÍ, 2016, s/p)

Assim, a classe trabalhadora diante do neoliberalismo deixa de ter uma representatividade como um todo, se vê desamparada, em que cada trabalhador, mesmo com a representatividade dos sindicatos que vêm tentando conscientizar os mesmos, esses trabalhadores se sentem sozinhos diante do embate político com as forças que determinam o modo de produção capitalista no Brasil em que os trabalhadores se veem cada vez mais excluídos do trabalho e pelo trabalho.

E assim o trabalhador é cada vez mais incluído como força produtiva, por ser proprietário apenas da força de trabalho, que é vendida e comprada sob a forma de salário. Conforme Silva (2014), para Chauí, as classes sociais incluídas por essa proposta não podem ser compreendidas como um dado fixo. Elas são complementares e se realizam em suas inter-relações e no embate político em que a classe dominante é detentora do poder político e dos meios sociais de produção. Desse modo, elas não podem ser consideradas imutáveis, pois dependem do interesse dos detentores dos meios produtivos.

De acordo com Libâneo (2006), o mundo assiste hoje a intensas transformações, como a internacionalização da economia, as inovações tecnológicas

em vários campos como a informática, a microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudanças no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, pressionando assim os sistemas de ensino, especialmente o meio acadêmico e universitário, de onde provém toda a gama de profissionais lançados em um mundo já afetado pela maré globalizante e neoliberal. Dessa forma, pensar a atuação do pedagogo na atualidade implica, além de reconhecer as especificidades profissionais dos formados na área, em reconhecer como o mundo de trabalho tem se configurado na atualidade, principalmente diante das políticas neoliberais que têm afetado as relações de trabalho e os trabalhadores.

2.4 O curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Conforme Almeida e Lima (201), o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul remonta a fundação da Universidade de Porto Alegre em 1934, quando foi fundada a Faculdade de Educação Ciências e Letras. Em 1943, por meio da Portaria Ministerial 378/88, a Faculdade de Educação Ciências e Letras passa a ser denominada Faculdade de Filosofia, obtendo reconhecimento e dispondo de cursos eletivos com duração de três anos, oferecendo os cursos de Matemática, Física, Química, Ciências Naturais, Filosofia, Geografia e História, Letras Clássicas, Letras Neolatina, Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia e Didática. As aulas dos cursos de Pedagogia e Didática eram ministradas no prédio da Faculdade de Direito e, em 19 de dezembro de 1946, ocorreu a primeira solenidade de formatura em Pedagogia e Didática.

Em 1947 a Universidade de Porto Alegre passou a se chamar Universidade do Rio Grande do Sul, a fim de poder integrar institutos do interior do Estado e, no ano de 1950, foi integrada ao Sistema Federal do Ensino Superior. No ano de 1970, a universidade assumiu a sigla UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) ano em que, por força da Reforma Universitária, foi dada à Universidade a sua estrutura atual de organização em institutos e faculdades. De acordo com os estudos de Almeida e Lima (2016), a Faculdade de Educação desmembrou-se por meio da reforma universitária da Faculdade de Filosofia, numa tentativa do Governo Federal de desarticular os focos de resistência à Ditadura Civil Militar em fins dos anos 1960.

Desde então, o curso de Pedagogia passa a integrar a Faculdade de Educação instalada no Campus Central da universidade, em um imponente prédio ao lado do Parque Farroupilha. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRGS, até o ano de 1982 o curso oferecia três habilitações:

- Magistério das Matérias Pedagógicas;
- Orientação Educacional
- Supervisão Escolar e Administração Escolar.

A partir de 1982, o curso passou por mudanças e passaram a ser ofertadas duas habilitações:

- Pedagogia Magistério para Pré-Escola/Magistério para Educação Infantil
- Pedagogia Magistério Séries Iniciais – 1º grau/Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Essas habilitações permaneceriam até o ano de 2007, quando são extintos os currículos dos cursos Magistério para Educação Infantil e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sendo criado o curso de Licenciatura em Pedagogia de acordo com as determinações legais estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2006, pelas Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, que regulamentam os cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior e, também, pela Resolução CEPE/UFRGS nº 04/2004 que trata da regulamentação relativa às diretrizes para o plano pedagógico das Licenciaturas da UFRGS.

E em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS explicita que o objetivo do curso é preparar o acadêmico para o trabalho pedagógico da docência e da gestão educacional, objetivando “[...] permitir ao formando a construção de um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (FACED, 2018, p. 05).

O referido Projeto Pedagógico também traça um perfil de egresso do curso:

[...] capacitados para o exercício da docência junto a crianças, jovens e adultos, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares ou não escolares. Tal formação

tem como marcas as perspectivas sociais, crítica, investigativa e intercultural (FACED, 2018, p. 05).

Para isso, o curso objetiva desenvolver em seus egressos as seguintes competências e habilidades para o exercício profissional:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não escolares, promovendo a aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar às manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar, com postura investigativa, integrativa e propositiva, problemas socioculturais e educacionais em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- demonstrar consciência da diversidade, respeitando às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; - estudar e aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar,

executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (FACED, 2018, p. 06-07)

Atualmente, o ingresso no curso de Pedagogia da UFRGS dá-se conforme orientações da Resolução do Conselho Universitário nº 268/2012, que regulamenta o programa de ações afirmativas da UFRGS; Resolução 46/2009 do CEPE, sobre as normas para o Concurso Vestibular para o Ingresso na UFRGS; e Resolução 14/2016 do CEPE, que estipula as normas para utilização do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) como forma de Ingresso na UFRGS. Dessa forma, 70% das vagas são ocupadas via Concurso Vestibular e 30% pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Anualmente são oferecidas 120 vagas distribuídas igualmente em cada semestre. A esse número de vagas, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (FACED, 2018), também podem ser acrescentadas vagas definidas para o Processo de Seleção Indígena, cujo quantitativo é definido anualmente nas tratativas da Universidade com as representações dos povos indígenas, além de vagas remanescentes a serem ocupadas por meio de transferência interna, transferência voluntária, bem como por ingresso de diplomados.

A grade curricular do curso contempla disciplinas teórico-práticas, organizadas em 09 (nove) etapas. A carga horária total do curso é de 3285 horas distribuídas em 2670 horas dedicadas a atividades formativas: disciplinas de caráter teórico-prático; seminários integradores com práticas pedagógicas em outras instâncias educativas, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos em estudos; 405 horas dedicadas ao Estágio de Docência I e Docência II; 210 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (FACED, 2018).

Essa organização do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS o torna conhecido e reconhecido dentro e fora do Rio Grande do Sul como de excelente qualidade e, de acordo com Manaut (2017), faz o curso estar entre os cursos de licenciatura que mais diplomam na UFRGS, em média 50% dos discentes que ingressam no curso. Os estudos da autora também apontam para a preponderância da presença feminina no curso de Pedagogia da UFRGS. Conforme dados

apresentados pela autora sobre o perfil dos alunos ingressantes no curso entre 2004 e 2008, cerca de 90% eram do sexo feminino.

Assim, para análise das trajetórias de egressos cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS faz-se importante aqui referir-se ao panorama da participação feminina na sociedade brasileira, especialmente na educação e no curso de pedagogia.

2.5 Panorama da participação feminina na educação e no curso de Pedagogia

A questão relacionada à posição da mulher na sociedade vem ocupando posição de destaque em nível social e jurídico. A literatura demonstra que historicamente o espaço da mulher na sociedade, bem como na família, foi relegado e desvalorizado. Assim, as trajetórias das mulheres no mundo sempre estiveram envoltas de muita discriminação, em virtude das relações hierárquicas estabelecidas com os homens, que resultaram em opressão nas mais diferentes relações presentes, tanto no âmbito familiar quanto no social.

Entretanto, de acordo com Barros e Mourão (2018, p. 03):

A figura de uma mulher ligada exclusivamente ao lar, aos cuidados com os filhos, familiares e assuntos domésticos já não corresponde à sua imagem no século XXI. Elas estão cada vez mais atuantes nos espaços até então ocupados pelos homens. Nesse contexto, a pílula anticoncepcional exerceu papel importante no processo de mudança social, pois permitiu aos casais escolherem o melhor momento para ter filhos, e as mulheres passaram a ter uma maior disponibilidade para atuar fora do âmbito doméstico (BARROS, MOURÃO, 2018, p.3).

Essa maior presença da mulher hoje na sociedade, no mercado de trabalho e na educação, no entanto, é fruto de um longo processo de luta e conquistas das mulheres e organizações feministas. Para Teles (2003), o feminismo é um movimento político que questiona as relações de poder, a opressão e violência de grupos de pessoas sobre outras. Portanto, contrapõe-se totalmente ao poder patriarcal ao propor uma transformação social, política, ideológica e econômica da sociedade. Assim, apresenta-se o feminismo como uma filosofia universal que considera a existência de opressão no nível das estruturas e superestruturas a todas as mulheres. Ele tem um caráter humanista, pois busca a libertação das mulheres e dos homens. O Movimento Feminista buscou, ao longo dos anos, criar alternativas para que as mulheres sejam as protagonistas de sua vida e história. Assim, através de ações, mulheres procuram combater a discriminação e subalternidade a que eram submetidas.

Em se tratando de educação, as mulheres no Brasil durante muito tempo foram excluídas, sendo a educação no Brasil colonial dominada pela presença dos professores jesuítas, destinada aos filhos homens da elite colonial brasileira. No entanto, hoje a presença das mulheres na educação brasileira é forte. Dados da Pnad Contínua 2018 (BRASIL, 2019) apontam que as mulheres no Brasil hoje apresentam maior sucesso de trajetória escolar. Entre os adultos com mais de 25 anos, 49,5% das mulheres concluíram o ensino médio, contra 45% dos homens. No ensino superior, elas compõem 55% das matrículas de graduação (INEP, 2021). Ainda de acordo com os dados do Censo da Educação Básica de 2017, as mulheres formam 81% do professorado na educação básica brasileira.

Apesar desses dados, nem tudo é para se comemorar. A presença feminina na educação superior, no entanto, ainda não mudou a realidade do perfil das profissões escolhidas, reforçando a existência de barreiras em determinadas áreas de conhecimento. Em cursos de graduação, elas são minoria entre os alunos nas áreas ligadas às ciências exatas e maioria entre as funções ligadas a cuidados e educação (INEP, 2021). Além disso, conforme as mulheres vão progredindo na carreira acadêmica, por exemplo, esse cenário muda. No Brasil, apenas um em cada quatro pesquisadores seniores são mulheres. A maternidade e a desigualdade na divisão das tarefas domésticas são alguns dos fatores que acabam por dificultar o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal das mulheres.

É na educação básica que se concentra a maioria das mulheres profissionais da educação, especialmente na educação infantil. Nesse segmento, ainda se vê uma desvalorização das professoras, muitas vezes vistas apenas como cuidadoras, e não como educadoras. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2021, nove em cada dez estudantes de Pedagogia no Brasil são mulheres (INEP, 2021). Assim, pensar a formação em pedagogia no Brasil é reconhecer que estamos falando de um campo de trabalho cujo universo é predominantemente feminino, uma realidade da maioria dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e, conseqüentemente, das creches, pré-escolas e ensino fundamental no Brasil. Isso nos leva a entender, como bem aponta Louro (2014), que as instituições têm gênero. Ou seja, a escola é uma instituição eminentemente feminina, com seus atributos de cuidado e vigilância. Mesmo que no início, no Brasil, ela tenha sido masculina, em sua essência, com os jesuítas, enquanto homens e mestres da colonização, a ruptura moderna ocorreu com

a feminização do magistério e os atributos considerados inerentes à mulher, como cuidado da prole, afeto, doação, doçura, amor, maternagem, dentre outros (LOURO, 2014).

Com a chegada do Brasil República, no século XIX, a necessidade de transformar a educação escolar em complementar à educação doméstica torna-se algo preponderante para transformar todo o quadro educacional até então estabelecido. Louro (2003, p. 95) afirma que o magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e indicada para mulheres. Com o objetivo de formar o cidadão republicano, a representação feminina ultrapassa os muros domésticos e chega à escola, cabendo, portanto, à mulher a função de educar as crianças (LOURO, 2014).

Amado e Bruschini (2013) apresentam que, diante de um contexto demarcado pela influência da igreja católica, prezando pelos bons costumes e moralidade, numa perspectiva religiosa, a ideia de que biologicamente e socialmente a mulher possui predeterminações para socializar com mais facilidade com crianças, pela correlação a funções sociais como mãe, esposa, criatura cuidadosa, zelosa pelo bem de seus filhos, e pela educação ser considerada como extensão ao ambiente doméstico, caberia às mesmas a função de educar as crianças das instituições primárias. Assim, constrói-se a imagem da professora como dotada de um dom maternal e mágico do fazer docente, tratando assim a profissão docente como uma vocação. E sendo uma vocação, a profissionalização e a questão salarial ficam em segundo plano: se é professora por amor, não por dinheiro. E esse imaginário da profissão de professora por vocação tem levado, de fato, que o exercício docente na educação infantil e nas séries iniciais seja um dos menos valorizados e menos pago no Brasil.

Assim, pensar nos sujeitos que habitam as Licenciaturas, em especial em Pedagogia, é questionar as relações de gênero e a construção de masculinidades e feminilidades, o investimento para a existência da identidade feminina como sendo mais apropriada para a função da docência infantil e, por consequência, a sua diferença, a masculinidade como sendo menos apta para tal função. De acordo com Scott (1989), gênero pode ser entendido como uma organização social construída sobre a percepção das diferenças sexuais imbricadas nas relações desiguais de poder, de tal sorte que, quando se discute essa questão, pretende-se debater e transformar a construção social e cultural das relações, no sentido de pluralizá-las e

democratizá-las, eliminando diferenças baseadas em dicotomias e hierarquias estereotipadas.

Portanto, é importante questionar a desvalorização docente nas carreiras de educação infantil e anos iniciais onde se concentram as pedagogas. É preciso superar o imaginário da profissão docente como vocação e avançar no sentido da profissionalização da carreira docente, que implica, entre outros, na valorização salarial e no reconhecimento profissional. De acordo com Barros e Mourão (2018):

uma sociedade que busca destacar-se no contexto social e econômico precisa oferecer condições efetivas e equitativas para que homens e mulheres se qualifiquem, exerçam atividades relevantes e ocupem postos-chave em diferentes setores do mercado laboral” (BARROS, MOURÃO, 2018, p. 08)

Nesse sentido, é importante qualificar a formação oferecida pelos cursos de pedagogia, principalmente no sentido de empreender uma crítica aos estereótipos construídos em torno da formação profissional e dos papéis definidos para homens e mulheres em seu interior.

3 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E A IMPLANTAÇÃO DAS COTAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS

Historicamente, no Brasil, os filhos oriundos das camadas populares tiveram pouca ou quase nenhuma oportunidade de qualificação profissional em nível de Educação Superior. Quadro esse que tem se alterado, ainda que de forma insuficiente, desde os anos 2000, quando um conjunto de políticas educacionais, sob o cunho das políticas de ações afirmativas em conjunto com uma mobilização desses agentes organizados na forma de movimentos sociais, passaram a alterar o perfil étnico e social do público discente das universidades públicas brasileiras (SALATA, 2018).

As políticas de ações afirmativas materializadas por meio da Lei nº. 12.711/2012, ao trazer para o âmbito universitário estudantes de grupos sociais até então excluídos dos bancos acadêmicos, é considerada um importante marco para o processo democrático brasileiro ao criar oportunidades concretas de que os filhos das classes mais desfavorecidas possam acessar a qualificação profissional de nível superior. As políticas de ações afirmativas constituem-se como uma possibilidade histórica de que esses sujeitos, estruturalmente excluídos da universidade possam aspirar condições de vida e de trabalho dignas, pois se propõe corrigir séculos de discriminação e exclusão econômica, social e cultural (BRASIL, 1996). Porém, ainda que significativa, a reserva de vagas na educação superior para aluno(a)s das classes populares não implica necessariamente numa evidente resolução das desigualdades sociais e/ou no êxito acadêmico e sucesso profissional dos agentes que acessam a universidade por meio das cotas.

3.1 Educação e desigualdades sociais

No Brasil, a desigualdade social é parte constituinte de uma história de colonização e privilégios de minorias sobre uma maioria empobrecida. As desigualdades sociais se manifestam em práticas frequentes e constantes de discriminações relativas à raça, gênero, etnia, orientação sexual, entre outras práticas enraizadas em nossa cultura. Desde os tempos coloniais estabeleceram-se na sociedade brasileira desigualdades e várias formas de discriminações sociais. Primeiramente, através da escravidão imposta pelos colonizadores aos negros e aos

indígenas, com o objetivo de exploração dessa mão de obra necessária à expansão do capitalismo. A suposta superioridade branca do homem europeu trazia consigo certo tipo de capital que o colocava acima de tudo e de todos, a partir do qual exercia seu domínio, principalmente sobre as pessoas consideradas socialmente e culturalmente inferiores.

Para Quijano (2005), na América como um todo, a ideia de raça foi “uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação imposta pela conquista”. Desse modo, a partir dessa legitimação a Europa cultivou uma nova identidade para a região colonizada, fomentando ainda mais a sua ideia da superioridade racial branca. Essa nova postura exigiu dos dominadores a criação de uma perspectiva eurocêntrica de conhecimento e relações humanas pautada em ideias colonialistas.

Nos dias atuais, essas mesmas estruturas coloniais e imperialistas ganham uma nova roupagem feita sob medida aos interesses do neoliberalismo. Conforme Quijano (2005, p.130), “(...) seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida”.

O sistema político econômico adotado em terras brasileiras também trata o ser humano como mais uma mercadoria possível de comprar, permutar ou até mesmo vender. Nesse sistema mercadológico, centrado na produção de bens de consumo, as pessoas qualificadas para determinada atividade profissional e com condição de comprar e consumir o que é produzido são consideradas importantes. Mas aquelas pessoas, geralmente os pobres sem a escolaridade necessária para o mercado dominante, são marginalizados e ficam em uma posição na organização social na qual dificilmente são notados, reconhecidos por uma sociedade orientada pela imposição de um ideário de cunho neoliberal, totalmente contrário ao Estado do bem-estar social.

Portanto, conforme Quijano (2005) seguimos historicamente convivendo com impactos sociais, culturais e econômicos, conseguindo resolvê-los parcialmente, “onde nossos direitos políticos e civis” conquistados a duras penas estão sendo perdidos “no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder” (QUIJANO, 2005, p.139).

A desigualdade e conseqüentemente a pobreza, a violência dos que oprimem, sempre estiveram presentes na história da nossa sociedade. E uma das maneiras de perpetuação dessas desigualdades se dá por meio do controle do acesso e permanência dos sujeitos na escola e, por consequência, na educação superior, haja vista o seu papel na formação dos quadros profissionais da sociedade como um todo. De acordo com Zago (2014), a baixa qualidade da educação básica na rede pública de ensino é um dos fatores que deve ser considerado na análise da pobreza e das desigualdades sociais no Brasil, pois impacta não somente na condição de cidadão dos estudantes, mas também nas oportunidades de qualificação profissional. Nesse sentido, Gatti (2009) destaca que:

É vigente a ideia de que posse de conhecimentos é um dos determinantes de desigualdades sociais (...). Há conhecimentos que estão na base de ações que podem trazer melhores condições de acesso a bens sociais valorizados, conhecimentos que são relevantes socialmente e que têm conotações específicas em ambientes diversificados
(GATTI, 2009, p. 93).

Dessa forma, é compreensível que, em países como o Brasil, os filhos das classes populares, e principalmente aqueles oriundos das comunidades afrodescendentes e indígenas, tivessem pouca oportunidade de qualificação, ficando historicamente excluídos dos bancos universitários, aumentando os contingentes de subempregados e empobrecidos.

Essa realidade começa a ser questionada no final do século passado e início dos anos 2000 pelos movimentos sociais organizados no Brasil, como o movimento feminista, o movimento indígena e de forma significativa, o movimento negro, que desde o final da década de 1970 tem lutado por condições sociais mais equitativas. O movimento negro representa um conjunto de movimentos sociais que através dos tempos vêm combatendo o racismo e posicionando-se pela igualdade social e de direitos dos negros, mas que também tem servido de inspiração para o combate das desigualdades sociais entre ricos e pobres.

A nível nacional, a fundação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), em 1978, tinha como proposta romper com a estrutura reprodutora do racismo, partindo para uma conscientização da comunidade negra brasileira. Para Previtalli e Vieira (2017), dois acontecimentos foram fundamentais para o nascimento do MNUCDR:

[...] O primeiro aconteceu em 1978. O trabalhador negro Robson Silveira da Luz, de 27 anos, foi falsamente acusado de roubar frutas na feira, preso e levado para o 44º DP de Guaianazes, foi torturado pelos policiais e acabou morrendo. Semanas depois quatro garotos também paulistanos e negros, foram impedidos de entrar no Clube de Regatas Tietê. Os assassinos de Robson nunca foram presos, embora tenham sido identificados. O ato público de 7 de julho de 1978 contra o racismo teve a ver com esses dois acontecimentos. (PREVITALLI, VIEIRA, 2017, p. 104)

Dentre as conquistas do movimento negro brasileiro ao longo dos anos estão as Leis das Cotas, que são políticas empreendidas pelo governo com o objetivo de corrigir paliativamente desigualdades raciais e consequentemente sociais, presentes na sociedade e acumuladas durante anos. Nesse sentido, a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância (Durban, África, 2001), trouxe uma série de medidas atribuindo direitos iguais aos grupos excluídos da sociedade, adaptando oportunidades e tornando-as mais justas. A política de ações afirmativas é uma dura conquista, marcada por diversas movimentações de avanços e retrocessos em termos de mobilização e de aberturas operadas nos marcos legais que regem o país.

Quanto ao acesso à educação superior, Oliven et al (2017) apontam que apesar da maioria da população do país ser formada por negros, as universidades brasileiras, principalmente as públicas, historicamente constituíram-se como redutos quase que exclusivamente brancos. De acordo com os estudos de Heringer e Ferreira (2012), a partir de dados fornecidos pelo IPEA em 2008, no Brasil:

(...) em 1976 em torno de 5% da população branca tinha um diploma de educação superior aos 30 anos contra uma porcentagem essencialmente residual para os negros. Já em 2006, algo em torno de 5% dos negros tinha curso superior aos 30 anos. O problema, para as desigualdades raciais, é que quase 18% dos brancos tinham completado um curso superior até os 30 anos. (HERINGER; FERREIRA, 2012, p.15)

Como já foi assinalado, uma perspectiva de mudança dessa realidade começou a se desenhar a partir dos anos 2000, quando o crescimento dos movimentos sociais organizados, dentre eles o movimento negro e os coletivos indígenas, começaram a problematizar a estrutura elitizada para acesso e permanência na universidade, colocando em pauta a discussão sobre a política de ações afirmativas para ingresso nas universidades públicas do país (HERINGER, 2015).

O termo ações afirmativas “refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que em determinada sociedade tenham sido discriminados no passado” (OLIVEN, 2007, p.115). Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas

visam remover barreiras formais e informais, que impedem e/ou limitam o acesso de grupos sociais e minorias étnicas à universidade, ao mundo do trabalho e posições sociais antes restritas a esses.

Conforme Carneiro (2011), a importância da política de ações afirmativas está em possibilitar condições mais igualitárias e de justiça social para alunos de classes vulneráveis embasadas “num imperativo ético e moral de reconhecimento das desvantagens historicamente acumuladas pelos grupos discriminados em dada sociedade” (CARNEIRO, 2011, p.105), possibilitando a esses grupos, pelo menos, o direito ao acesso e permanência num curso superior.

Dados apresentados por Feres e Daflon (2014), apontam que, em 1997, 2,2% da população negra entre 18 a 24 anos frequentava ou havia concluído um curso de graduação. No ano de 2012, esse percentual elevou-se para 11%. Entre aqueles que se autodeclararam negros, o percentual passou de 1,8% para 8,8%. O índice entre os brancos também aumentou nesse período, passando de 11,4% em 1997 para 25,6%.

Um levantamento realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao avaliar o impacto da Lei de Cotas sobre as universidades federais nos anos de 2013 e 2014, indica uma ampliação na oferta de vagas nessas instituições na ordem de 34%. Identifica também uma considerável ampliação no total de vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas, tendo um aumento de 176% entre os anos de 2012 e 2013 (FREITAS, 2020).

Conforme dados do Informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2019), referente ao ano de 2018, pela primeira vez o índice de alunos pardos e negros matriculados em universidades públicas brasileiras superou a taxa de alunos brancos, alcançando 50,3% dos matriculados. O mesmo estudo também apontou que 78,8% dos jovens brancos entre 18 e 24 anos estão no Ensino Superior, já entre os negros da mesma faixa etária, essa porcentagem cai para 55,6%. É importante pontuar também que negros e pardos representavam 55,8% da população brasileira em 2018.

3.2 A construção das políticas de ações afirmativas no Brasil

A política de ações afirmativas no Brasil é fruto de um longo processo de articulação política e social entre os movimentos sociais organizados, políticos e

setores importantes da sociedade. Conforme Moehlecke (2002), a criação dessas políticas começa no início dos anos de 1980, quando é enviado ao Congresso Nacional o projeto de Lei n.1.332, de 1983, de autoria do deputado federal Abdias Nascimento que buscava implantar uma série de medidas de discriminação positiva para que amparasse a população afrodescendente brasileira e, entre essas medidas, podemos destacar a reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público, bolsas de estudos, incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial, entre outras.

No ano de 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e da implantação da LDB 9394/96 é criado um Grupo de Trabalho Interministerial cujo objetivo era promover a valorização da população negra no país. Entretanto, foram feitas medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado brasileiro na defesa das pessoas negras. Posteriormente, na sequência do trabalho do Grupo Interministerial, e de muitos debates e discussões nas instituições sociais, como no âmbito acadêmico, na Câmara e no Senado acerca de um número expressivo de documentos e pareceres legais sobre as ações afirmativas, o documento final foi enviado ao Supremo Tribunal Federal e a política de ações afirmativas foi considerada constitucional. Ela foi sancionada no dia 09 de junho de 2014 pela presidente da República Dilma Rousseff, com o objetivo de buscar a superação das desigualdades sociais, raciais, étnicas e de gênero. Nesse sentido, “as ações afirmativas visam, com efeito, restituir a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos raciais, promovendo um tratamento diferenciado e preferencial àqueles historicamente marginalizados” (JACCOUD. BEGHIM, 2002, P.46).

No ano de 2002, o Estado do Rio de Janeiro adotou o sistema de cotas em algumas Universidades, na tentativa de corrigir as desigualdades socioeconômicas com a promulgação da Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001 que institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda para o acesso às universidades estaduais fluminenses. Durante os anos de 2002 e 2003 a Universidade do Estado da Bahia (UEBA), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade de Brasília (UnB) adotaram o sistema de cotas afrodescendentes, sendo que a UEMS adotou também cotas para brasileiros de origem indígena.

Em 2003, o governo do Presidente Lula assume o compromisso de dedicar-se ao combate da desigualdade na sociedade brasileira, em particular a desigualdade racial. Criou-se também a Secretaria Especial para a promoção da Igualdade Racial que se reportava diretamente ao seu gabinete. Um ano depois, o Projeto de Lei 3627/04 traz a proposta para uma eventual Lei sobre a política de cotas.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), lançado em 2004 pelo governo Lula, é uma ação afirmativa baseada em critérios raciais e socioeconômicos que entrou em vigor em janeiro de 2005 e determina que os alunos beneficiários desse programa devam ter concluído o ensino médio em escola da rede pública ou em instituições privadas como bolsistas integrais. São reservadas partes dessas bolsas aos negros, indígenas e pessoas portadoras de necessidades especiais. Estabelece-se ainda que, para o aluno ter direito à bolsa integral, a sua renda familiar não deve ultrapassar um salário mínimo e meio, e para a bolsa parcial, a renda familiar do aluno não deve ser maior do que três salários mínimos. As inscrições para o Prouni são feitas somente pelo site desse programa.

Além desse, o Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES) criado pelo MEC (Ministério de Educação), em 1999, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e, sendo expandido pelo governo do presidente Lula da Silva, que aumentou o número de bolsas ofertadas a partir de 2010, objetiva atender prioritariamente estudantes de baixa renda, desde que estivessem matriculados em uma instituição de ensino superior particular com renda bruta familiar por pessoa de no máximo 2,5 salários mínimos. Desde 2016, os que solicitam bolsas no Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES) e no Programa Universidade Para Todos (PROUNI) devem obter a média de 450 pontos e não ter zerado na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Mais tarde se criou também a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.

O ano de 2012 foi importante para o Programa de ações afirmativas em nosso país. Depois de vários debates políticos, o Supremo Tribunal Federal aprova as cotas raciais. Com a aprovação da Lei Federal nº 12711/12 em 29 de agosto de 2012 ficando assegurada a reserva de vagas que objetiva ampliar o acesso de alunos pelas cotas. A lei determina que, a partir do ano de 2016, sejam asseguradas 50% das vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas na seguinte proporção:

- 25% para estudantes cuja renda familiar seja igual ou inferior a 1,5 salários mínimos mensais por pessoa e,
- 25% para estudantes cuja família tenha renda igual ou superior a 1,5 salários mínimos mensais.

A lei determina que em cada uma das modalidades, 50% das vagas são reservadas para candidatos que se declaram negros, pardos ou indígenas (PPI), que devem se enquadrar dentro de quatro categorias de cotas:

- Baixa renda sem declaração racial – Ra
- Baixa renda para candidatos PPI (preto, pardo ou indígena) – Rb
- Não baixa renda sem declaração racial – Rc
- Não baixa renda para candidatos PPI – Rd

Em 2016, foi aprovada a Lei 13.409/16 que institui cotas para Pessoas Portadoras de Deficiência (PcDs) em Universidades Federais, alterando a legislação sobre cotas no ensino superior federal que até então contemplava apenas estudantes vindos de escolas públicas de baixa renda, negros, pardos e indígenas, mas não os PcDs. Outras políticas públicas serão (e terão que ser) implantadas, mas não devemos fechar os olhos e pensar (ou mesmo admitir) que as políticas de ações afirmativas conseguiram neutralizar de uma vez por todas a discriminação e o preconceito contra as pessoas negras, os indígenas e os brancos pobres que têm, entre outras coisas, o direito a uma universidade pública com ensino de qualidade.

A implementação das políticas de ações afirmativas em nosso país não terminou e muito trabalho ainda deve ser feito, pois às vezes leis e ações públicas que ainda não tem a devida sustentabilidade social não conseguem empolgar e nem ter o reconhecimento da sociedade, inclusive por aqueles que podem ser seus atores na

busca de uma vida digna através da democratização da universidade pública brasileira.

Nesse sentido, torna-se importante analisar as trajetórias acadêmicas e profissionais daqueles agentes que acessaram a universidade por meio das políticas de ações afirmativas, observando como a aquisição do diploma e as disposições incorporadas durante a graduação contribuem ou não para um melhor posicionamento desses no mundo do trabalho. E a teoria de Bourdieu parece oferecer elementos importantes para essa análise. Além disso, outro marcador que aparece como crucial dentro do recorte das trajetórias profissionais de pedagogos é a questão de gênero, pois é sabido que o curso de Pedagogia é fortemente frequentado pelo público feminino.

Ademais, diante do novo cenário uma nova variável aparece como relevante nesse estudo: a pandemia do novo coronavírus, a Covid19. A presença desse elemento possivelmente trará alterações notáveis nas perspectivas do(a)s aluno(a)s egresso(a)s em pedagogia e como se adaptaram a esse novo contexto, como por exemplo em relação ao uso de tecnologias. As aulas remotas foram a saída encontrada pelos governantes para a continuação das aulas; contudo, segundo uma pesquisa feita pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), em 2018, 58% dos domicílios no Brasil não têm computadores e 33% não possuem internet. Assim se reitera ainda mais a desigualdade de acesso ao ensino, não só na educação básica, mas também na educação superior.

3.3 Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Na UFRGS, uma universidade de projeção nacional e internacional, a discussão sobre a política de ações afirmativas iniciou-se ainda em 2005, quando foi criado um Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas (GTAA), responsável por promover o diálogo entre a instituição e a sociedade, organizada em movimentos e grupos sociais (OLIVEN et al, 2017). De acordo com Oliven et al (2017), em 2007, o Conselho Universitário da instituição aprovou a decisão nº 134/2007, instituindo esse programa que reserva 30% das vagas de todos os cursos de graduação para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo a metade desse percentual para estudantes que se autodeclarassem pretos ou pardos. Em 2012, por meio da Lei nº

12.711 de 29 de agosto (BRASIL, 2012), a Política de Ações Afirmativas foi regulamentada, abrangendo a UFRGS e todas as universidades públicas brasileiras.

Nesse sentido, o contexto universitário da UFRGS também foi espaço desse crescimento dos movimentos sociais, marcado por uma série de atividades sobre a política de ações afirmativas durante o ano de 2012, pressionando as reuniões realizadas pelo Conselho Universitário (CONSUN) para debater e discutir os aspectos daquela política. O Fórum criado em 2007, por estudantes de vários cursos da UFRGS, também teve uma importante participação. Nesse mesmo ano, o Fórum juntamente ao movimento estudantil da UFRGS garantiu a instituição da Decisão nº 268 de agosto de 2012, que manteve o programa de ações afirmativas na universidade (ASSUFRGS, 2016).

O ingresso de alunos através da política de cotas trouxe mudanças na UFRGS desde o seu primeiro ano de implementação. O expressivo aumento de egresso(a)s de escola pública entre os alunos(a)s classificados de todos os cursos de graduação não deixa dúvidas ao indicar que de 31,53% do total em 2007, sendo esse o último ano de ingresso sem as cotas, houve um aumento para 49,87%, em 2008 (CAF, 2013).

De acordo com dados levantados por grisa (2015), em 2007, 68,47% dos alunos ingressantes na UFRGS eram oriundos de escolas particulares e apenas 3,7% dos ingressantes eram negros. Segundo o mesmo autor, em 2014 praticamente metade dos ingressantes passaram a ser egresso(a)s de escola pública; dessa forma, o ingresso de estudantes negros aumentou em quatro vezes após a implementação das ações afirmativas.

Conforme a UFRGS, o programa de ações afirmativas (2019):

[...] reafirma o compromisso da UFRGS com políticas que colaboram para a redução das desigualdades sociais e econômicas, permitindo uma igualdade de oportunidade para que mais jovens oriundos de escola pública possam ingressar no ensino superior público” (CAF, 2019).

Dessa forma, a implantação do programa de ações afirmativas na UFRGS tem contribuído para ampliar a diversidade social e racial dos alunos que frequentam seus cursos de graduação. Entretanto, existe um longo trajeto a ser percorrido enquanto instituição e sociedade para que efetivamente corrijam-se as desigualdades que se manifestam e pesam no acesso aos cursos superiores por segmentos sociais até então alheios e com pouca representatividade em seu âmbito acadêmico. E mesmo

que inicialmente os resultados alcançados venham comprovando a importância do programa de ações afirmativas na UFRGS, o programa ainda está dentro de um estágio inicial se for levado em conta, por exemplo, a expansão de reserva de vagas determinadas pela Lei nº 12711/12 e também a necessidade da instituição criar novas políticas e ações voltadas principalmente à permanência dos estudantes cotistas.

Nesse sentido, consta no “Relatório histórico sobre as principais etapas para a implantação e o desenvolvimento do programa de ações afirmativas da UFRGS”, (CAF, 2019) a seguinte conclusão:

Mesmo que os resultados até aqui apontados sejam suficientes para a celebração do êxito dessa política de inclusão, existe um longo caminho a ser percorrido para a consolidação de programas e ações que atuem de modo mais efetivo sobre os diagnósticos apresentados. A conexão entre as ações de ingresso e permanência, bem como as articulações entre políticas de acompanhamento acadêmico e suportes de materialidade, se constituem nos permanentes desafios institucionais (CAF, 2019, s/p.).

Segundo dados fornecidos pela Coordenadoria de Acompanhamento do programa de ações afirmativas (CAF) da UFRGS, 19.264 mil estudantes ingressaram no ensino superior pelas Políticas de Cotas entre 2008 e 2018, e desses, 3.619 estudantes estão diplomados e, portanto, em condições de disputarem por vagas de trabalho de acordo com suas respectivas formações.

Mas a Universidade Federal do Rio Grande do Sul não se resume à Faculdade de Educação. Ela se constitui a partir de uma diversidade de cursos que exigem uma formação politécnica que tem levado a UFRGS a um processo de melhorias constantes. Para isso, muitas vezes, conta com a ajuda de integrantes da universidade que apresentam sugestões, pontos de vistas e posições quanto a melhorias ou resolução de determinados problemas vivenciados por sua comunidade acadêmica.

Nesse sentido, Batista (2015) examina os embates e disputas que ocorreram e ainda ocorrem em sessões do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ao investigar “a estrutura dos grupos em disputa por um modelo de justiça social no espaço do CONSUN”, afirma que “temos, de um lado, um segmento (dos docentes), cujo discurso traz a marca da fala oficial, da legitimidade institucional na qual a ciência encontra-se inevitavelmente engajada” (BATISTA, 2015, p. 114). E, na sequência, embasada em Bourdieu (1996), traz uma visão acurada da luta

simbólica travada entre os grupos que compõem o CONSUN-UFRGS argumentando que:

Certamente, tal grupo ocupa lugar confortável na arena de debates, já que se considerarmos que as diferentes estratégias da luta simbólica de todos os dias, mais ou menos ritualizadas, assim como os enfrentamentos de visões e de previsões da luta propriamente política, encerram certa pretensão à autoridade simbólica enquanto poder socialmente reconhecido o de impor certa visão do mundo social, isto é, das divisões do mundo social (BATISTA, 2015, p. 114).

Quanto aos segmentos dos discentes, Batista (2015) afirma que:

[...] mesmo que esses participem dos rituais coletivos de nomeação e que os mesmos tenham legitimidade frente aos seus pares, por não carregarem vínculo formal com a organização institucional são poucos reconhecidos em sua autoridade para propor mudanças nos ritos institucionais e, em decorrência das matérias das sessões do Consun (BATISTA, 2015, p. 114).

Quanto à continuidade do programa de ações afirmativas constante do ensaio, com concordância compartilhada por todos os segmentos do Conselho, é possível observar que a Comissão Especial utiliza a mesma justificativa que fora apresentada na Decisão n.º 134/2007:

[...] as medidas compensatórias são uma modalidade de política pública assumida pelo Estado para minimizar/eliminar as consequências que a própria intervenção do Estado produziu, na efetivação e na persistência de profundas, comprovadas e constrangedoras desigualdades étnicas, no Brasil. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2007, p. 5).

Conforme Batista (2015), quando existem relações de dominação em que um agente é dominante e o outro é dominado ambos vivendo em determinado campo, sempre haverá relações entre os mesmos sem ser possível separar essa condição imposta pelas estruturas sociais. Por outro lado, a estrutura capitalista leva muitos a crer que é necessária uma determinada estrutura hierárquica de relações em que, dentro de determinado campo social, existam sujeitos com maior poder do que outros, principalmente quando é desconsiderado temas relacionados com classe, raça, raça, gênero.

À vista disso, Batista (2015, p.102-103), afirma que:

Nas sociedades contemporâneas, a relação entre justiça social e poder está estritamente relacionada a questões de classe, etnia, raça e gênero. Nas questões de classe, grosso modo, no sentido marxista do termo, há, de um lado, uma classe dominante, e de outro, a classe dominada. A exploração exercida por uma classe social sobre outra gera a exclusão e o desejo de mudança social, cujo resultado é a rejeição à injustiça e a indignação diante das estruturas sociais que reproduzem a pobreza material.

As desigualdades racial, de classe, e de gênero apontadas acima nos levam refletir sobre a singularidade do caso brasileiro, em que as políticas de ações afirmativas de recorte racial têm originado repetidos enfrentamentos e disputas,

principalmente ao que se refere à identificação dos sujeitos de direito fundada em critérios raciais no âmbito de uma sociedade mestiça, como é a brasileira.

3.4 Avaliando o impacto da política de ações afirmativas

As políticas públicas modelam significativamente a sociedade, impactando diretamente na vida dos seus indivíduos, instituições e organizações. Como uma política pública, fruto de um longo processo de articulação política e social, a política de ações afirmativas para acesso à educação superior tem causado impactos significativos em diversos setores da sociedade e no cotidiano das universidades públicas brasileiras. Carneiro (2011) aponta que as políticas de ações afirmativas possibilitam condições mais igualitárias e de justiça social para alunos de classes vulneráveis embasadas “num imperativo ético e moral de reconhecimento das desvantagens historicamente acumuladas pelos grupos discriminados em dada sociedade (...)” (CARNEIRO, 2011, p.105).

De acordo com Feres e Daflón (2017, p. 33):

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso a educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ ou no reconhecimento cultural.

As ações afirmativas permitiriam superar as desigualdades fáticas e estariam ligadas à distribuição de justiça e à criação de uma efetiva igualdade de oportunidades aos indivíduos, por meio da realocação de bens e oportunidades na sociedade (DWORKIN, 2002). A admissão preferencial de negros e indígenas em universidades é essencial para a redução das desigualdades sociais decorrentes de um processo histórico de exclusão e racismo, visto que diminuiria a diferença de riqueza e poder entre os grupos raciais, tornando a comunidade mais igualitária em termos gerais (DWORKIN, 2002, p. 351).

Promulgada na forma da Lei nº 12.711/12, a política de cotas favoreceu que grupos sociais historicamente excluídos da universidade, seja pela sua condição étnica, de classe, gênero ou origem social, pudessem acessar a educação superior e os capitais produzidos e socializados nesse espaço. Capitais esses que

materializados na forma do diploma, possibilitam aos portadores disputarem por melhores posições no mundo do trabalho. E como toda política pública necessita de avaliação contínua, num processo sistemático, integrado e institucionalizado, é importante que a política de ações afirmativas seja avaliada ao longo do tempo quanto ao seu impacto e alcance social.

Avaliar significa determinar a valia de algo, atribuir um valor (FERREIRA, 1999) e outras línguas, incluindo o espanhol e o inglês, coincidem na associação de avaliação como atribuição de valor. No entanto, o autor adverte que não existe consenso quanto ao que seja avaliação de políticas públicas, pois o conceito admite múltiplas definições, algumas delas contraditórias. Esse fato se explica justamente porque a área de políticas públicas é perpassada por uma variedade de disciplinas, instituições e executores, abrangendo diversas questões, necessidades e pessoas

De acordo com Moore (2002), a finalidade última de um projeto, programa ou política pública consiste em criar valor público, ou seja, gerar mudanças para a coletividade, resolver um problema da população e atender aos interesses da sociedade (MOORE, 2002). Neste sentido, a intervenção deve ser estratégica e focada nas mudanças que se pretende alcançar.

Ala-Harja e Helgason (2000) assinalam que o propósito da avaliação é determinar a pertinência e alcance dos objetivos, a eficiência, efetividade, impacto e sustentabilidade do desenvolvimento. A avaliação deve proporcionar informação que seja crível e útil para permitir a incorporação da experiência adquirida no processo de tomada de decisão. A avaliação deve ser vista como um mecanismo de melhoria no processo de tomada de decisão, a fim de garantir melhores informações, sobre as quais eles possam fundamentar suas decisões e melhor prestar contas sobre as políticas públicas.

As ações ou as atividades desenvolvidas em um projeto, programa ou política pública não podem ser um fim em si mesmas. É preciso que estejam articuladas com os objetivos ou resultados que se pretende alcançar. Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas prevejam dispositivos para a avaliação constante de seus impactos.

A própria lei de cotas prevê esse dispositivo. O artigo 7º da Lei 12.711/2012 prevê que passados dez anos da publicação da lei, será promovida a revisão do

programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas, com deficiência, e egressos integralmente do ensino médio público.

Dessa forma, a revisão da Lei deveria ter acontecido até 29 de agosto de 2022, o que, no entanto, não aconteceu devido ao clima de instabilidade política vivenciada com a polarização do pleito eleitoral do ano corrente. Essa não revisão da Lei tem causado muitos temores e especulações sobre a vigência da política de ações afirmativas. Em fala veiculada nos meios de comunicação social, o presidente da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Kim Kataguiri (União-SP), defende que como não houve revisão da Lei, as universidades estariam livres para abandonar as cotas se assim desejassem. No entanto, especialistas em direito defendem que a Lei não perde validade por não ter sido revisada, o que no momento desse escrito, em outubro de 2022, ainda não aconteceu.

Esse cenário nos coloca diante da iminência de perdermos conquistas importantes para a sociedade brasileira como um todo, advindas das políticas de ações afirmativas. Por conseguinte, a política de cotas mudou sensivelmente o perfil étnico e social dos discentes das universidades brasileiras. O Censo da Educação Superior de 2020 apresenta essa mudança no perfil do alunado da educação superior e aponta que de modo geral a presença de pretos, pardos e indígenas nas instituições de ensino superior no Brasil saltou de 27,7% em 2016 para 38,4% em 2020. Também nesse ano, pretos, pardos e indígenas passaram a ser a maioria dos matriculados em instituições federais de educação superior. Sem dúvida, um momento histórico para o Brasil, advindo principalmente da política de ações afirmativas, a qual encontra-se hoje seriamente ameaçada diante da atual conjuntura política e social.

Por isso, reiteramos aqui a importância do estudo que ora apresentamos e dos dados a serem discutidos nos próximos capítulos.

4 CONSTRUINDO A PESQUISA: DELINEAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A perspectiva metodológica delineada para o desenvolvimento da presente pesquisa foi embasada nas proposições teóricas desenvolvidas especialmente por Pierre Bourdieu (1976, 1992, 1996, 1998, 2010) e Bernard Lahire (1997, 2004), bem

como autores brasileiros que discutem a partir dos conceitos de trajetória, *habitus*, campo e capital cultural.

A abordagem da pesquisa buscou uma aproximação entre as abordagens qualitativa e quantitativa, pautados na análise de documentos, políticas e contextos, bem como no uso de dados e estatísticas capazes de demonstrar as possibilidades e condicionantes das trajetórias dos egressos(a)s cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS, participantes da presente pesquisa, garantindo uma análise mais estruturada do campo estudado e das ações dos sujeitos nesse campo.

A respeito da abordagem quali-quantitativa Knechtel (2014) afirma que esse tipo de pesquisa “[...] interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106). Assim sendo, a pesquisa qualitativa concebe o conhecimento como um constructo social dos agentes nas suas interações cotidianas. Nessa abordagem, o que o pesquisador busca são os fenômenos relacionados ao ambiente cotidiano das pessoas enquanto seres sociais, tentando entender o que pensam, como agem diante de situações que podem dar respostas às questões previamente levantadas pelo pesquisador.

Por outro lado, Fonseca (2002) afirma que na pesquisa quantitativa são trabalhados dados objetivos que podem ser quantificados através de uma linguagem matemática de análise, diferentemente da abordagem qualitativa que está interessada em aspectos mais subjetivos em relação ao pesquisado. Assim, a combinação entre as abordagens qualitativa e quantitativa constitui-se em recursos importantes para a compreensão da trajetória dos agentes e interesse dessa pesquisa.

4.1. Por que estudar trajetórias educativas?

De acordo com Nogueira (2004), o estudo de trajetórias educativas surge a partir dos anos 1990 e visa superar as explicações funcionalistas predominantes na educação até meados do século XX, que atribui à escolarização um papel central no desenvolvimento econômico e na construção de sociedades democráticas, centradas nos princípios do mérito, garantindo igualdade de oportunidades entre todos os

cidadãos. O princípio da meritocracia na educação atribui ao aluno/indivíduo a responsabilidade total pelo seu êxito ou fracasso na vida escolar.

Por outro lado, o estudo de trajetórias visa situar os agentes sociais em seu grupo social, procurando compreender as ações desses nos diversos campos em que atuam, ao mesmo tempo em que as forças do campo provocam deslocamentos nas trajetórias desses agentes, que condicionam, facilitam e/ou dificultam a sua trajetória no ambiente educativo. Um dos grandes precursores desses estudos é o sociólogo Pierre Bourdieu que a partir dos anos 1960 passa a ser reconhecido no campo de educação devido aos seus estudos empíricos sobre os problemas relacionados às desigualdades na educação. Segundo ele, ao contrário do que se pressupunha na época, a escola contribui como um espaço de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, culturais e econômicas e não como espaço de mobilidade social. Em sua teoria, Bourdieu (1982) considera que as desigualdades escolares possuem origem social e, com isso, faz-se necessário ir além dos supostos “dons” de cada aluno para que seja explicado o fracasso ou o sucesso escolar de um indivíduo.

Na obra “Os Herdeiros”, publicada em 1964, Bourdieu e Passeron, apontam que os jovens das camadas desfavorecidas seriam “eliminados” ao longo de suas trajetórias escolares numa proporção extraordinariamente maior do que aqueles dos grupos socialmente mais favorecidos, fazendo com que os estudantes que atingem o nível superior de ensino sejam, majoritariamente, pertencentes a esses últimos grupos (BOURDIEU, PASSERON, 1964). Além disso, os autores evidenciam que essas desigualdades sociais se manifestam não apenas no acesso ao ensino superior em geral, mas nas escolhas entre diferentes percursos no interior desse nível de ensino.

Assim, para os autores, as oportunidades objetivas de cada grupo social condicionam a experiência dos agentes, configuram suas esperanças subjetivas e suas escolhas concretas, fazendo com que eles contribuam, sem que tenham plena consciência disso, para a realização de uma trajetória escolar e social bastante próxima ao que seria objetivamente (estatisticamente) mais provável para indivíduos com seu perfil social (BOURDIEU, PASSERON, 1964).

Isso aconteceria, pois, as instituições não são neutras, mas privilegiam em seus currículos um corpo de saberes e conhecimentos que são próprios e acessíveis às classes dominantes de uma sociedade. Assim, “[...] todo ensino, e mais

particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas [...]” (BOURDIEU, PASSERON, 1964, p. 39). Apesar de ser oferecido formalmente a todos, o aprendizado e a possibilidade da excelência escolar só se realizariam plenamente entre aqueles que herdaram de seu meio social os recursos culturais necessários para atender às exigências implícitas das instituições de ensino.

Na obra “A Reprodução” (1982), Bourdieu e Passeron apontam que, na medida em que a escola valoriza a cultura hegemônica, dificulta o acesso dos indivíduos que não possuem familiaridade com essa cultura, aumentando as chances de desistências, abandono dos estudos e evasão escolar. A escola, assim, é produtora de uma violência simbólica que acontece à medida que uma cultura (geralmente a cultura dos grupos hegemônicos dentro de uma sociedade) é apontada como legítima em detrimento de outras. Dessa forma, todos os estudantes são obrigados a desapropriarem-se de suas culturas para uma assimilação dos saberes ditos como legítimos, além de assimilarem padrões de comportamentos e condutas também pré-estabelecidas (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Além disso, aponta que a escola não apenas valoriza a posse da cultura dominante, mas valoriza ainda certa forma de se relacionar com ela (marcada pela espontaneidade, desenvoltura, naturalidade), forma que é típica daqueles que a adquiriram precocemente, em seu meio social de origem, e inexistente entre aqueles que a receberam tardiamente e por meio de processos formais de aprendizagem (BOURDIEU, PASSERON, 1964).

Assim, os estudantes não se distribuíam homoganeamente entre os diferentes cursos ou áreas de formação, mas ao contrário, essa distribuição seria influenciada pela origem social dos sujeitos. Os estudantes de origem popular seriam afetados por aquilo que os autores chamam de uma “restrição de escolha”, concentrando-se nos cursos de menor prestígio.

Para os autores, os sujeitos organizam, percebem, escolhem e agem socialmente de acordo com os capitais culturais herdados ao longo de seu processo de socialização. Bourdieu (1999) define por capital cultural a carga cultural recebida e que permanece ao longo da vida do agente, dizendo sobre os seus gostos, posturas e costumes. Para o sociólogo, o capital cultural em seu estado fundamental está ligado

ao corpo e pressupõe a sua incorporação na forma de *habitus*. De acordo com Bourdieu:

[...] A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do "sujeito" sobre si mesmo (fala-se em "cultivar-se"). (BOURDIEU, 1999, p. 74)

A transmissão do capital cultural ocorre de maneira inconsciente no processo de socialização do indivíduo e permanece marcada pelas suas condições de aquisição. O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado (em forma de *habitus*); no estado objetivado (na forma de bens culturais, como quadro, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, etc.) e na forma institucionalizada (na forma de certificados escolares e diplomas de graduação) (BOURDIEU, 1999).

O capital cultural é transmitido de maneira inconsciente no processo de socialização do indivíduo, principalmente no interior do grupo familiar e social e permanece ao longo da vida do agente. Seu comportamento e suas escolhas são definidos em função de sua posição social de origem e se convertem em estratégias de ação, não como produto da obediência a uma regra ou determinismo social, mas do *habitus* que conduz o agente a "escolher" o melhor possível dentro das possibilidades disponíveis desde o seu campo de origem (BOURDIEU, 2007).

Dessa forma, os capitais culturais incorporados no processo de socialização da criança são fatores relevantes no processo de formação escolar, contribuindo para determinar o sucesso ou fracasso de uma trajetória educativa. Isso quer dizer que, se uma criança possui em seu círculo familiar pessoas que passaram pela experiência escolar ou de ensino superior, se possui contato desde cedo com capitais culturais escolares no estado objetivado, tendem a interiorizar as expectativas em relação ao seu futuro escolar que moldarão o modo de agir dentro do sistema de ensino.

Assim, a trajetória educativa de um agente não depende única e exclusivamente do esforço do indivíduo, mas é condicionado pelo *habitus* e pelos capitais adquiridos ao longo da vida por esse agente dentro da dinamicidade dos campos sociais, que se constituem como campos de força na medida em que os sujeitos disputam por posições em seu interior de acordo com a posse de capitais. De acordo com a teoria bourdieusiana, a origem social e os capitais herdados pelos estudantes ao longo de sua trajetória são fatores cruciais para o seu desenvolvimento

escolar. Assim, a trajetória educativa e profissional de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos não pode ser compreendida e analisada de forma linear e isolada, “[...] é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações” (BOURDIEU, 1998, p. 81). De acordo com De La Fare (2016), a compreensão de trajetórias educativas e profissionais estão embasadas nos conceitos centrais de campo e *habitus*.

A partir das noções de campo e *habitus*, Bourdieu concede a sua metodologia de pesquisa um importante e consistente aparato conceitual. A noção de campo designa um espaço relativamente autônomo, como um microcosmo dotado de leis próprias que difere das leis sociais às quais se vê submetido no macrocosmo social. Thiry-Cherques (2006), citando Bourdieu, afirma que a estrutura do campo define uma exterioridade e uma interioridade que se relacionam.

Conseqüentemente, o campo “é um espaço de posições distintas e coexistentes” (BOURDIEU, 1996, p.18). Os estudos dos campos permitem ao pesquisador entender melhor o mundo a sua volta, mundo esse formado por espaços sociais ou campos que se orientam pelo princípio da diferenciação e que apresentam a característica relacional entre os agentes a partir das realidades vivenciadas pelos mesmos.

A estrutura de cada campo social é “definida em cada momento pela estrutura de distribuição de capital e dos ganhos característicos dos diferentes campos particulares” (BOURDIEU, 2002, p.150). Para o autor, cada campo tem seus próprios interesses quanto ao conhecimento, metodologias de classificação de seus agentes, esquemas cognitivos específicos decorrentes de estruturas objetivas de cada campo e “da estrutura de distribuição de capital no campo considerado” (BOURDIEU, 1996, p.149).

Dessa forma, aqueles que se encontram num campo, ou ainda, que por meio de sua família, herdaram os capitais que são valorizados nesse espaço, tem um maior domínio das leis imanentes do mesmo e conseguem alcançar posições sociais de destaque, sendo esse um dos fatores mais marcantes de diferenciação social (BOURDIEU, 2004). Nesse sentido, os capitais oriundos do ambiente familiar tornam-se na escola variáveis impactantes nas trajetórias profissionais e escolares desses,

pois eles determinarão a maior ou menor facilidade de deslocamento dentro dos campos sociais (BOURDIEU, 1998, p.73).

Segundo Zago (2000), quando se deseja estudar a participação de determinado aluno no seu sucesso escolar existem vários aspectos que devem ser levados em consideração na configuração de percursos singulares de sucesso e que constituem fatores escolarmente relevantes, como “a mobilização familiar voltada para as atividades escolares dos alunos”. Para a autora, essa mobilização da família ou de integrantes familiares do aluno define “o tipo de trajetória social e escolar” e, “entre outras situações, podem tornar-se fatores escolarmente rentáveis na definição de percursos singulares com características distintas das de colegas da mesma idade e origem social” (ZAGO, 2000, p.35).

Logo, a distribuição desigual de capitais e as relações de força entre agentes ou instituições definem a estrutura do campo (BOURDIEU, 1982). Essa estrutura está na origem das estratégias engendradas pelos agentes, os indivíduos, dentro de um campo social hierarquizado. Ou seja, as trajetórias serão definidas de acordo com o capital adquirido e o poder simbólico exercido por cada agente.

É dentro da dinamicidade dos campos sociais que o *habitus* é engendrado. Na concepção de Bourdieu (2007), o *habitus* pode ser entendido como um conjunto de propensões que possibilitam ao indivíduo agir dentro de uma estrutura social. Assim sendo, “pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados” (SETTON, 2002, p. 63).

O *habitus* constitui-se numa incorporação do social no agente, por meio de esquemas de pensamento e ação tornando-se um importante conceito formulado por Bourdieu (1996), através do qual começa-se a refletir como acontece a constituição de identidades a partir das trajetórias de vida acadêmica e profissional. Assim, podemos dizer que o capital cultural em determinado campo assegura aos agentes que detêm considerável quantidade dele maiores chances de saírem vencedores do jogo que se trava nesse campo, possibilitando aos vencedores exercerem o poder simbólico sobre os agentes oriundos da classe dominada. Assim sendo, o capital cultural desempenha uma importante função já que ele facilita o desempenho escolar, pois favorece a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares, levando o aluno a

maior desempenho escolar, o que, em termos, favorece os alunos das classes altas, provocando com isso as desigualdades no campo educacional.

Nesse sentido, a teoria sociológica de Pierre Bourdieu nos ajuda a compreender as desigualdades sociais que historicamente perduram em nosso meio social através de instrumentos ideológicos que vêm sendo reinventados a todo momento nos aspectos cultural, social e político para assegurar uma ordem social arbitrária em favor da classe alta brasileira. Essa arbitrariedade tem como consequências altos níveis de desemprego, marginalização, violência, miséria entre outras mazelas sociais principalmente para negros, indígenas e brancos que se encontram abaixo da linha de pobreza.

Na educação, as desigualdades entre os alunos se cristalizam através de uma escola portadora de uma neutralidade aparente pela qual se comunica com a comunidade escolar e outros segmentos sociais a partir de um discurso não arbitrário, mas que, na realidade, legitima e produz as desigualdades sociais no âmbito escolar. Bourdieu (1998) em seus estudos conclui que a escola de maneira ilógica estabelece a equidade formal entre todos os alunos não se atendo aos fatores inerentes às desigualdades sociais, “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore (...), as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 1998, p.53).

Logo, as desigualdades educacionais podem aparecer através das diferenças nos resultados de aprendizagem quase sempre ostentando um caráter negativo ao “usar métodos e técnicas de transmissão e determinados critérios de avaliação” (BOURDIEU, 1998), resultando na evasão escolar, na violência simbólica que no Brasil estão intrinsecamente ligadas ao fator socioeconômico, ou seja, ao capital social e econômico que certos alunos detêm ou não ao chegar à escola.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais e, entre essas, a política de ações afirmativas, constituem-se como uma possibilidade histórica de que os filhos das camadas populares possam aspirar condições de vida e de trabalho dignas, pois essa se propõe a corrigir séculos de discriminação e exclusão econômica, social e cultural (BRASIL, 1996, p.10). Para a consolidação dessas políticas, é importante uma investigação criteriosa e profunda dos seus efeitos, a fim de que esses possam ser

maximizados, contribuindo para uma qualificação da educação e da vida em sociedade. Nesse sentido, é importante perguntar como a política de ações afirmativas implantada nos cursos de graduação e, em especial, no curso de pedagogia da UFRGS impacta ou provoca deslocamentos nas trajetórias profissionais e educativas dos estudantes advindos das camadas populares da sociedade.

As trajetórias profissionais de agentes pertencentes aos grupos historicamente afastados da Universidade, que de posse do capital cultural em seu estado institucionalizado (que consiste na posse de diplomas e certificados), lograram êxito representa, de certa forma, o sucesso de suas trajetórias escolares e, que conforme Bourdieu, demonstram uma importante conquista de “certidão de competência cultural” (BOURDIEU, 1998, p.78), permitindo que esse tipo de capital seja transformado em capital econômico, possibilitando a esses agentes a inserção no mundo do trabalho.

Para Bourdieu (1996), a trajetória explica as práticas dos sujeitos em determinado tempo histórico, no qual as representações subjetivas são inseparáveis da posição objetiva ocupada pelo agente.

Assim, na trajetória:

Os acontecimentos biográficos definem-se antes como alocações e como deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado. (BOURDIEU, 1996, p. 81).

Desse modo, a trajetória do sujeito em determinado tempo histórico e em um campo específico, analisando o deslocamento realizado pelo mesmo, podem fornecer dados que levem o pesquisador a descobrir se sua trajetória foi ou está sendo linear, ascendente ou descendente.

Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 21), “A sociologia de educação de Bourdieu se notabiliza, justamente, pela diminuição que promove do peso do fator econômico, comparativa ao cultural na explicação das desigualdades escolares”, evidenciando o quanto os aspectos culturais oriundos da primeira socialização através da família constituem importantes capitais que serão absorvidos e desenvolvidos no contexto escolar.

Bourdieu (1996) evidencia a forte relação entre a origem social e o desempenho escolar, apontando que os filhos das classes populares competem em desvantagem com os filhos das camadas mais privilegiadas e tendem a ter menores chances de

êxito em sua formação escolar e colocação no mundo do trabalho. Isso aconteceria, de acordo com Bourdieu (1982), pois as instituições educativas (escolas, universidades), em suas práticas formativas, selecionam e exigem em seus currículos os conhecimentos e capitais acessíveis às classes dominantes de uma sociedade. Assim, apesar de formalmente tratar a todos os seus alunos de modo igual, na prática, alguns alunos estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências das instituições educativas e assim conseguir conquistar êxito nesse campo. Ao valorizar a cultura hegemônica, as instituições educativas dificultam o acesso e permanência de indivíduos que não possuem familiaridade com essa cultura, aumentando as chances de desistências, abandono dos estudos e evasão escolar.

Assim, a escola e, por conseguinte a Universidade, constituem-se como espaços de reprodução das estruturas sociais que contribuem para a manutenção de uma sociedade desigual. Os indivíduos oriundos das classes populares e menos privilegiadas da sociedade teriam dificuldades em acessar e transitar pelo campo universitário por não possuírem os capitais que são exigidos nesse espaço, competindo assim em condições de desvantagem com aqueles sujeitos que, por sua condição social e familiar, apropriaram-se desses capitais em seu processo de socialização.

No entanto, se a escola e as instituições educativas contribuem para a reprodução das desigualdades sociais, como seria possível promover a inclusão? Os filhos das classes populares estariam eternamente condenados à reprodução da sua condição social? Como pensar a importância de uma política de ações afirmativas para o acesso de filhos das classes populares à universidade?

É justamente nessa direção que Lahire (1997, 2004) aponta. De acordo com Nogueira (2004), Lahire opera uma relativização do conceito de *habitus*, apontando que os indivíduos não necessariamente se orientam de acordo com o *habitus* do seu grupo ou classe social dentro de regras fixas e predeterminadas, mas sim, dentro de disposições flexíveis, de um *habitus* que seria adaptado dentro de cada nova situação de ação ou dentro dos diferentes campos em que circula. Na obra o “Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável”, Bernard Lahire (2004) aponta a importância de mediadores sociais nas configurações familiares e como estes se combinam de forma que determinados agentes obtenham sucesso escolar em suas

trajetórias, mesmo provenientes de contextos e campos sociais marcados pela desigualdade.

Para Lahire (2004), os agentes não reproduzem necessariamente as formas de agir de suas famílias ou grupos sociais, mas encontram sua própria modalidade de comportamento em função dos mediadores sociais, das práticas socializadoras estabelecidas por meio de suas experiências. Assim, de acordo com o autor:

A intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos, dentre eles a regularidade nas atividades, dos horários, as regras de vida estrita e recorrentes; as ordenações ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr em ordem, gerir e organizar os pensamentos (LAHIRE, 2004, p. 26).

Dessa forma, as experiências vivenciadas pelos agentes a partir dos mediadores sociais podem traçar elementos que vão influenciar no seu êxito ou fracasso educacional. Nesse sentido, para a compreensão de uma trajetória individual, é preciso prestar atenção nas estruturas dos campos que circundam e entrelaçam cada trajetória, buscando um entendimento sobre os efeitos mais significativos e os deslocamentos que são realizados. Nesse sentido, as políticas públicas que visam dinamizar o acesso e permanência em um determinado campo (como o da educação superior por exemplo) além de alterar significativamente as regras desse campo tendem a imprimir mudanças significativas na forma como os indivíduos ocupam esse campo, equalizando assim as condições e oportunidades de jogarem as regras do jogo.

De acordo com Oliveira (2011), ao longo da “trajetória biográfica, o indivíduo passa por numerosos processos de socialização” (OLIVEIRA, 2011, p. 117), os quais permitem compreender a identidade em um processo relacional entre a “identidade para si e identidade para o outro” (OLIVEIRA, 2011, p.117). Ou seja, as identidades estariam em um constante processo de transformação estrutural que seria alterada e descontinuada conforme experiências socioprofissionais, que não são reduzidas ao *habitus* da classe oriunda do agente, mas envolvem uma série de categorias da sua vivência em seus mais diversos âmbitos (OLIVEIRA, 2011). Entre esses âmbitos, está a esfera das ações educativas, foco principal dessa pesquisa, e a formação superior educacional, tendo em vista que é a partir dela que os sujeitos terão sua socialização profissional. Segundo Melo e Valle (2013, p. 94), ela “concede legitimidade social ao

indivíduo, posicionando-o em um lugar social específico” que lhe dá um reconhecimento que foi simbolicamente incorporado pela sociedade através do tempo, atribuindo-lhe dignidade e qualidade pelo trabalho ou ofício que realiza.

Assim, de acordo com Nienchoter e Steindel (2013), os estudos sobre trajetórias desenvolvidos por Lahire, além de considerar as variáveis clássicas da sociologia, como renda, ocupação e escolaridade dos pais, voltam-se para outros elementos, tais como as práticas dos pais e dos filhos nos processos de escolarização, observando na configuração social familiar como se dá a circulação de saberes no âmbito dessas relações. As práticas e dinâmicas familiares, como a relação com a escrita e organização das rotinas domésticas, a ordem moral doméstica, a forma de exercício da autoridade, as práticas familiares que se apresentam de forma diferenciada em cada família interferem no processo de socialização de cada indivíduo e repercutem na sua relação com o mundo escolar.

Os estudos desenvolvidos por Bernard Lahire (1997) centraram-se nos aspectos microssociológicos, usando a análise sociológica em escala individual, a partir da qual se observou que alunos dos meios populares podem ter o mesmo sucesso escolar e profissional de outros alunos provenientes de meios sociais favoráveis. De acordo com Lahire (1997), para se entender as “singularidades” das trajetórias escolares de alunos, as particularidades de cada uma, faz-se necessário que o pesquisador se afaste “do plano de reflexão macrossociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica, monográfica” (LAHIRE, 1997, p. 14).

Nesse sentido, torna-se de interesse para a pesquisa em educação perguntar pelas trajetórias universitárias e profissionais dos alunos que ingressaram na graduação por meio das políticas de ações afirmativas, analisando como a conquista do diploma de graduação tem contribuído para inserção profissional dos alunos(a)s cotistas uma vez egresso(a)s da educação superior. As noções de trajetória e estratégia empregadas por Bourdieu (1976, 1992, 1996, 1998, 2010) e Lahire (1997, 2004) trazem elementos fundamentais para compreender as trajetórias de estudantes cotistas no campo universitário. Nesse espaço social, a política de cotas possibilitou o ingresso de alunos historicamente alijados dos bancos acadêmicos, e que agora acessam a universidade em busca de uma formação que possibilite a sua inserção

social e profissional num cenário educativo brasileiro historicamente marcado pelas desigualdades sociais. No caso específico do presente estudo, estamos falando do(a)s egresso(a)s cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS que são os sujeitos desta pesquisa de doutorado.

Ao pensarmos nas trajetórias sociais e profissionais de alunos oriundos de classes populares e, entre esses, o(a)s cotistas egresso(a)s do curso de Pedagogia da UFRGS, é importante considerar que a grande maioria desses alunos ao iniciarem um curso superior apresentam um capital cultural que os coloca em desvantagem com relação a segmentos sociais economicamente mais favorecidos, que veem na educação, especialmente de nível superior, um caminho natural a ser trilhado. Porém, espera-se que o capital adquirido durante o curso impacte significativamente no *habitus* desses agentes, contribuindo assim para superarem as dificuldades iniciais apresentadas pela sua condição de desigualdade social, étnica e de gênero.

Nesse sentido, ao pensarmos sobre trajetórias educativas e profissionais de estudantes oriundos dos segmentos populares da sociedade, é imprescindível problematizarmos como os marcadores sociais da diferença se constituíram e como estes influenciam nas possibilidades objetivas e subjetivas de agentes dentro de campos sociais distintos. Implica questionar como as mulheres, negros, indígenas e pobres (entre outros) são condicionados pelas estruturas sociais vigentes.

A isso nos deteremos na seção seguinte.

4.1.1 A constituição dos marcadores sociais da diferença

De acordo com Guimarães (2005), as discussões que tomam os marcadores sociais da diferença como ponto de partida datam de meados dos anos 80 e 90 do século passado. Os marcadores sociais da diferença são um campo de estudo dentro das ciências sociais que tentam explicar como são constituídas socialmente as desigualdades e hierarquias entre grupos sociais, assim como a maneira que estes marcadores operam na vida social constituindo-se em possibilidades ou impossibilidades de ação. Os marcadores sociais da diferença mais utilizados são raça, gênero, classe e geração.

Etimologicamente, o termo “raça” está ligado ao campo das ciências da natureza como uma forma de classificar espécies diferentes da fauna e da flora.

Entretanto, com o passar dos anos, a terminologia raça passa a ser utilizada em conjunto com inúmeros estereótipos e preconceitos, construída a partir de fatores econômicos, políticos e sociais de cada país. Por que então classificar a diversidade humana em raças diferentes? De acordo com Munanga (2003, p. 8)

A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembarcaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo.

Assim, de acordo com o autor o conceito de raça é carregado de ideologias e utilizado como suporte para a defesa de ideários sociais estabelecidos por meio da exploração e suposta supremacia de uma visão de mundo sobre outras, escondendo uma verdade não proclamada: a relação de poder e de dominação. Munanga (2003) aponta que "os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico" (MUNANGA, 2003, p. 12).

Assim, entender o conceito de raça exige uma análise dentro do contexto social, político e histórico de cada região. No caso dos países latino americanos, o entendimento dessa concepção perpassa pelo processo histórico de colonização, pela subjugação dos povos indígenas e pelo processo de escravização negra. De acordo com Quijano (2005), o conceito de raça foi o principal fator de legitimação da colonização e domínio dos povos europeus sobre os territórios colonizados. Para o autor, a ideia de raça em seu sentido moderno não tem história conhecida antes da América e, possivelmente, se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados.

Os povos conquistados e dominados no processo de colonização foram postos numa situação de inferioridade, juntamente com seus traços fenotípicos, bem como seus conhecimentos e culturas. "Desse modo, a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade" (QUIJANO, 2005, p. 137). Ainda de acordo com o autor: "A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista" (QUIJANO, 2005, P. 138).

Portanto, a ideia de raça tem como principal função promover a classificação de superioridade de um povo sobre outro e para legitimar a subordinação do povo considerado inferior. O colonialismo colocou a Europa como centro do mundo, criando assim um eurocentrismo que surgiu nesse processo histórico e permanece até os dias de hoje, caracterizado como marca de poder hegemônico. O discurso eurocêntrico operou uma descaracterização da cultura e dos modos de vida dos povos indígenas e afrodescendentes que passam a ser vistos como inferiores, selvagens e bárbaros, naturalizando essa inferioridade por meio do conceito de raça. Essa naturalização da inferioridade, de acordo com Fanon (2008), manifesta-se ainda nos dias atuais quando os modos de vida e os costumes dos países que passaram pelo processo de colonização se constituem na perspectiva de se tornar ou querer se igualar ao branco europeu.

O radicalismo eurocentrista adotado com os povos latino-americanos trouxe como resultado uma visão egocêntrica que:

(...) não afetou somente as relações raciais de dominação, mas também a mais antiga, as relações sexuais de dominação. Daí em diante o lugar das mulheres, muito em especial o das mulheres das raças inferiores, ficou estereotipado junto com o resto dos corpos, e quanto mais inferiores fossem suas raças, mais perto da natureza ou diretamente, como no caso das escravas negras, dentro da natureza. É provável, ainda que a questão fique por indagar, que a ideia de gênero se tenha elaborado depois do novo e radical dualismo como parte da perspectiva cognitiva eurocentrista. (QUIJANO, 2005, p.129)

Bragato afirma que a modernidade transformou em “descartáveis o(a)s indígenas, o(a)s refugiados); outros são úteis para a exploração do trabalho (o(a)s negros, latino(a)s e os asiáticos(a)s pobres em seus próprios países; outras para reforçar o papel de dominação burguesa-patriarcal (mulheres)” (BRAGATO, 2018, s/p). Desse modo, a modernidade se embasa numa ideologia eurocentrista de raça superior: o eurocentrismo, que transforma os povos colonizados em raças inferiores, em subumanos de acordo com as necessidades do mundo capitalista a partir da conservação e/ou adaptação de um conhecimento que os favoreça quanto à exploração dos outros povos.

Para Quijano (2005), no contexto da América Latina e dos países colonizados, a construção da ideia de raça significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados, de modo que passou a ser o mais eficaz e durável instrumento de

dominação social universal, “pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero” (QUIJANO, 2005, p. 132).

As desigualdades de gênero constituem-se em um problema antigo, e que mantém a sua atualidade até os dias de hoje. Desde os primórdios da humanidade, a maioria dos povos caminhou para o desenvolvimento de sociedades patriarcais, em que o homem detinha o poder de mando e decisão sobre a família. Esse modelo foi transposto do âmbito familiar privado para o âmbito público, fazendo com que sistemas políticos se desenvolvessem pelo comando masculino.

Dentro das ciências sociais, o conceito de gênero é descrito como uma classificação de masculinidade e feminilidade. O gênero diz respeito à forma como as relações sociais enquadram em padrões o comportamento esperado de cada sexo. Por outro lado, a questão do gênero traz em si a legitimação do poder do homem sobre a mulher. A esse respeito, Macêdo e Macedo (2004) afirmam que:

Desnaturalizar hierarquias de poder baseadas em diferenças de sexo tem sido um dos eixos centrais dos estudos de gênero. Estabelecer a distinção entre os componentes natural/biológico em relação a gênero foi e continua sendo um recurso utilizado pelos estudos de gênero para destacar essencialismos de toda ordem que, há séculos, sustentam argumentos biologizantes para desqualificar e excluir as mulheres, corporal, intelectual e moralmente (MACÊDO, MACEDO, 2004, p.68).

De acordo com Morais (2018), desde de 1995 a ONU (Organização das Nações Unidas) tem aconselhado aos países a inclusão da temática sobre gênero em seus programas educacionais, e isso poderá ser feito por intermédio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que indica a inclusão de estudos sobre a questão de gênero como forma de conscientizar sobre a intolerância que as pessoas ainda conservam em relação a essa categoria social.

As mulheres, embora ocupem atualmente cursos de educação superior até pouco tempo destinados quase exclusivamente para homens, e mesmo com maior presença nos bancos das universidades, ainda sofrem com as desigualdades de gênero. Nesse sentido, Scott (2004), argumenta que:

Para promover a igualdade de gênero, as políticas educacionais deveriam ter componentes especiais favorecendo mulheres de faixas etárias superiores que incluem, além da própria alfabetização, reforço de autoestima e valorização frente aos eventos excludentes e violentos vividos por elas nas relações de gênero ao longo da vida (SCOTT, 2004, p.21)

Como vemos, a questão de gênero no Brasil deve avançar, ainda mais quando se trata de mulheres negras, indígenas e brancas pobres em que as desigualdades de gênero entre mulheres e homens são bastante acentuadas. A solução seria sair do paradigma vigente, emoldurado pela violência contra as mesmas e criar um novo paradigma no qual seja possível que as mulheres sejam respeitadas e adquiram os mesmos direitos que os homens e, dessa forma, possam escolher vivenciar suas trajetórias sociais, acadêmicas e profissionais em igualdade.

O marcador social de classe também se evidencia na complexidade do tecido social. O conceito de classe social na sociologia diz respeito à divisão socioeconômica do mundo em um sistema mercantilista. Há uma hierarquia de grupos sociais, as classes, que possuem diferentes importâncias e ocupam diferentes posições referentes à divisão social do trabalho. Sendo assim, a classe social se constitui por um grupo de pessoas com os mesmos padrões culturais, políticos e econômicos semelhantes, sendo o aspecto financeiro um dos componentes que pode definir determinada classe social.

Desse modo, os filhos de pais que possuem um excelente capital econômico, cultural e social chegam à escola com disposições apreendidas na família ou em círculos de socialização que lhes garantem melhores condições de êxito escolar. Portanto, o *habitus*, na qualidade de um “princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais” (BOURDIEU, 2017a, p. 164).

O conceito de classe social passou a ganhar destaque na Sociologia ainda em seu período clássico (no século XIX, período em que a Sociologia foi criada). O filósofo, sociólogo e economista alemão Karl Marx dedicou-se a estudar o fenômeno das classes sociais e a interação entre elas. Marx, ao analisar a história econômica das sociedades mundiais concluiu que em cada um dos períodos dessas sociedades as estruturas sociais eram regidas por suas bases econômicas determinando conflitos entre os grupos opressores e os grupos oprimidos (trabalhadores assalariados), pois na sociedade capitalista o trabalhador é desvalorizado através do salário que quase nunca é pago justamente pelo seu trabalho, portanto explorado pelo patrão. Nesse sentido, Marx (2008) afirma que:

Sendo o valor do trabalho apenas uma expressão irracional que se dá ao valor da força de trabalho, daí resulta necessariamente que o valor do trabalho tem

que ser sempre menor que o valor que produz, pois, o capitalista põe a força de trabalho a funcionar por tempo mais longo que o necessário à reprodução de seu próprio valor. (MARX, 2008, p.620)

De acordo com Marx, a burguesia é a classe dominante e o proletariado é a classe dos dominados. Sendo assim, a classe é determinada de acordo com a produção capitalista a partir da ideologia de que ela serve. Bourdieu (2003), embora tenha lançado mão em seus estudos sociológicos de alguns conceitos usados por Marx para fundamentar as bases do capitalismo e da luta de classes, não se restringe ao conceito de classe social considerando apenas o campo econômico. Para ele, o campo é um espaço social, marcado por disputas e jogos de poder. Para Bourdieu, uma classe social não pode ser entendida somente a partir do conceito do capital econômico como proposto inicialmente por Marx. Dessa maneira, “todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento” (BOURDIEU, 1990, p.128).

Bourdieu então desenvolveu o conceito de capital simbólico e, afirma que, para compreender a luta de classes em diversos campos sociais é necessário entender os conceitos de campo, *habitus*, *hexis*, *doxa* que ele desenvolveu durante a concepção de sua teoria, como veremos no decorrer deste trabalho.

Ao buscarmos conceituar geração, Silva (2014) afirma que

o conceito de geração envolve um complexo de fenômenos, que vão desde à posição social, partilhas sociais e históricas entre os indivíduos, a forma como se conectam ou não em torno de determinado acontecimento, fato ou evento histórico etc., formando unidades de gerações diferentes (SILVA, 2014, p 557-558).

Foracchi (1970) ressalta que a noção de geração em Mannheim ultrapassa “as diferenças de posição social, congregando-as numa modalidade especial de similaridade de locação que abrange grupos de idades afins, inseridos no processo histórico-social” (FORACCHI, 1970, p.20). Karl Mannheim também afirma que jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos, pode-se dizer, fazem parte da mesma geração.

Por outro lado, Silva (2014) a partir de Foracchi (1970) afirma que:

(...) o fato dos membros de uma determinada geração se encontrar igualmente expostos a uma mesma fase do processo coletivo, isso não quer dizer que todos irão vivenciar esse processo de forma semelhante, visto que a estratificação da experiência é um estilo comum para a estruturação da experiência de vida. (FORACCHI, 1970 apud SILVA, 2014, p. 558)

Para Domingues (2002) não se pode

reduzir a compreensão das gerações e a sucessão biológica e sociocultural aos processos que se relacionam direta e única e exclusivamente com a célula familiar, não obstante a possibilidade de estender princípios para o conjunto da sociedade por intermédio das relações de parentesco (DOMINGUES, 2002, p. 74).

Silva (2014, p. 560) afirma “que a perspectiva relacional se constitui num dos parâmetros fundamentais de análise na tentativa de se compreender a formação de gerações diferentes e como ocorre o relacionamento delas” no interior da família, nos contextos institucionais como social, político, escolar, universitário. Além disso, também discute de que forma acontece a transmissão, principalmente, do patrimônio cultural e econômico entre gerações diferentes, entre pessoas velhas e novas, ou entre indivíduos da mesma geração formada por indivíduos da mesma faixa etária. E afirma que nesse contexto é válido lembrar que, conforme Bourdieu (1983a), “somos sempre o jovem ou o velho de alguém” (BOURDIEU, 1983a, p. 113).

É o mundo social das mulheres e dos homens que se apresenta a cada momento da vida trazendo percepções das diferenças sociais ancoradas em convenções criadas pela própria sociedade que historicamente tem conservado as desigualdades entre o eu e o outro através da quantidade do capital cultural e econômico que cada um tem em seu poder, um problema que geralmente tem sido varrido para debaixo do pano da invisibilidade social.

Para Jimenez (1998):

Cuando Bourdieu se ocupa del mundo social, suapuesta es la construcción de una concepción que permita comprender-lo prácticamente haciendo uso de los instrumentos de la ciencia. Y en particular de una ciencia, La sociología, que no se contenta com el lugar que se le ha otorgado, y que ejerce su tarea combatiendo los obstáculos que impiden ver que La comprensión del mundo social pasa necesariamente por La construcción del espacio de las posiciones de los hombres y lãs mujeres que lo construyen, al mismo tiempo que son construidos por él. Esta es una postura de resistencia no solamente teórico sino, y sobre todo, practica. (JIMENEZ, 1998, s/p.).

Destarte, todas essas questões inerentes às relações que se estabelecem em torno da questão geracional entre os agentes e, também quanto às categorias sociais de classe, gênero e raça devem ser compreendidas como possibilidades de investigação das trajetórias sociais, acadêmicas e profissionais dos egressos(a)s cotistas, sujeitos desta pesquisa.

4.1.2 Marcadores sociais da diferença na composição de trajetórias educacionais e profissionais de egresso(a)s cotistas

A construção das desigualdades sociais e hierarquias com base nos marcadores sociais da diferença definem significativamente a ação social dos agentes pertencentes a cada grupo, bem como define um campo de possíveis e impossíveis dentro do espaço onde esses circulam, dizendo desde as condições básicas de sobrevivência até mesmo a disputa por vagas de trabalho.

Os dados disponíveis sobre o contexto brasileiro atual ilustram muito bem essa realidade. De acordo com o Atlas da Violência 2021, elaborado pelo IPEA e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública no ano de 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios de 29,2 por cada 100 mil habitantes. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de homicídios é 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. (IPEA, 2021).

Em outras palavras, de acordo com o IPEA (2021) no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras. Ao analisarmos os dados da última década, vemos que a redução dos homicídios ocorrida no país esteve muito mais concentrada entre a população não negra do que entre a negra. Entre 2009 e 2019, as taxas de homicídio apresentaram uma diminuição de 20,3%, sendo que entre negros houve uma redução de 15,5% e entre não negros de 30,5%, ou seja, a diminuição das taxas homicídio de não negros é 50% superior a correspondente à população negra. Se considerarmos ainda os números absolutos do mesmo período, houve um aumento de 1,6% dos homicídios entre negros entre 2009 e 2019, passando de 33.929 vítimas para 34.446 no último ano, e entre não negros, por outro lado, houve redução de 33% no número absoluto de vítimas, passando de 15.249 mortos em 2009 para 10.217 em 2019 (IPEA, 2021).

Os dados também são bastante problemáticos quando adotamos os critérios de raça e classe social nos números sobre a educação brasileira. De fato, de acordo

com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (BRASIL, 2019) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): 71,7% dos jovens fora da escola são negros, e apenas 27,3% destes são brancos. O mesmo estudo demonstra a desigualdade de acesso à educação nos índices de analfabetismo. Em 2019, 3,6% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre as pessoas negras esse percentual chega a 8,9%. Os dados seguem apontando a desigualdade, o desemprego é maior entre os pretos (7,5%) e pardos (6,8%) que entre os brancos (5,1%). O trabalho infantil, maior entre pardos (7,6%) e pretos (6,5%), que entre brancos (5,4%) (IBGE, 2019)

Esses dados evidenciam o quanto os marcadores sociais da diferença são relevantes na análise das trajetórias educativas, especialmente daqueles e daquelas originários das camadas mais desfavorecidas da sociedade. Todo esse processo, no entanto, é fruto de um longo processo de colonização, dominação e subalternização em voga no Brasil desde o processo de conquista. Sendo a última nação do ocidente a abolir a escravidão, o Brasil, entre o fim do século XIX e início do XX, não criou nenhuma condição para a inserção digna da população negra na sociedade. Ao contrário, diversas obras, políticas e instituições disseminaram a ideia de um país mestiço, no qual o convívio é harmonioso entre as diferentes raças, dentro de um mito da democracia racial.

Dessa maneira, o racismo estrutural foi sendo construído como processo histórico, que segundo Pires e Silva (s.d), hoje funciona como

uma espécie de sistema de convergência de interesses, fazendo com que o racismo, de um lado, implique a subalternização e destituição material e simbólica dos bens sociais que geram respeito e estima social aos negros – ciclo de desvantagens – e, de outro, coloque os brancos imersos em um sistema de privilégios assumido como natural, como norma.” (PIRES e SILVA, s.d., p. 66)

Assim, o conjunto de preconceitos direcionados à população negra encontra-se enraizado no inconsciente e na subjetividade de indivíduos e instituições, se expressando em ações e atitudes discriminatórias regulares, mensuráveis e observáveis. A violência policial atinge na grande maioria das vezes a população negra. Também, o maior número de mortes proporcionalmente aos doentes na atual crise da Covid-19 é de pessoas negras e todos os dados de desigualdade na educação já mencionados são alguns exemplos.

Dessa forma, a compreensão das trajetórias educativas e profissionais de estudantes oriundos de contextos e grupos sociais profundamente atingidos pelos marcadores sociais da diferença deve levar em conta os condicionantes e contextos sociais que influenciam em sua trajetória e as maneiras pelas quais as políticas públicas levadas a cabo pelo estado brasileiro, como é o caso das políticas de cotas, contribuem para a superação das dificuldades iniciais enfrentadas por esses agentes.

Nessa direção, os estudos de Bourdieu e Passeron (1964) ilustram o insucesso escolar que está relacionado diretamente com a origem social como resultado de um esquema de reprodução também operado por meio da escola, que ao longo dos anos serviu como instrumento de disseminação da cultura e dos valores das classes dominantes.

Bourdieu e Passeron produziram dois estudos de grande repercussão sobre as políticas de democratização da educação: o primeiro desses estudos, publicado na França em 1964, e 50 anos depois, em 2014, no Brasil, com o título de “*Os herdeiros: os estudantes e a cultura*”. O segundo estudo foi publicado na França em 1970 e cinco anos depois no Brasil, com o título “*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*”. Por muito tempo essas obras eram apontadas como as únicas que explicavam detalhadamente as correlações positivas em que o capital cultural, social e econômico dos pais poderia interferir positivamente ou não nas trajetórias e no desempenho escolar de seus filhos.

Debruçando-se sobre os estudos de Bourdieu e Passeron, Bento (2021), aponta que:

Atualmente, percebe-se que os estudos sociológicos têm testado tanto a correlação positiva quanto a correlação negativa entre escolarização e origem social, no nível da análise microssociológica, ou seja, desvelando práticas de pequenos grupos de agentes e procurando por “circunstâncias atenuantes” – expressão elaborada por Lahire (1997) –, que justifiquem o sucesso ou insucesso escolar. O foco deixa de ser a constatação das correlações entre origem social e longevidade escolar para constituir uma preocupação sobre como elas ou as suas exceções se constroem na vida social (BENTO, 2021, p. 19-20)

Na mesma direção, Lahire (1997) buscou na obra de Bourdieu elementos pelos quais pudesse se orientar na compilação de sua própria obra, essa embasada em estudos microssociológicos realizados em pequenos grupos de agentes sociais. Seu objetivo foi investigar o sucesso e o insucesso escolar, e seu foco era evidenciar os fenômenos sociais envolvidos nas construções das trajetórias escolares. Ele percebe

que as famílias desenvolvem várias estratégias para a transmissão do capital cultural e que essas, em muitos casos, favorecem a formação de disposições cognitivas relacionadas à aprendizagem escolar.

Lahire (1997) em seus estudos parte de uma investigação mais detalhada (mas reconhece a importância do conhecimento macrossociológico da realidade social) para analisar as causas do sucesso e do insucesso escolar de aluna(o)s pertencentes tanto das classes sociais privilegiadas e também das classes sociais populares. Durante sua incursão sociológica encontra casos de insucesso escolar em aluno(a)s pertencentes às classes privilegiadas e sucesso nos estudos de aluna(o)s pertencentes às classes populares, e afirma que os motivos para que isso aconteça se devem a um conjunto de fatores tanto macrossociais e microssociais, como os aspectos familiares ou inerentes ao próprio aluno(a) quanto a sua interação social e seu modo subjetivo de sentir, pensar e agir diante dos desafios encontrados em suas trajetórias escolares; sendo assim, para ele as famílias não agem da mesma maneira por fazerem parte de uma mesma classe social.

Para Lahire (2005),

Quando a sociologia se centra na explicação dos grupos de indivíduos a partir de uma prática ou de um domínio particular de práticas (os assalariados de uma empresa, os cônjuges, os leitores, os utilizadores de determinada instituição cultural, os votantes...), ela pode passar sem o estudo destas lógicas sociais individualizadas. (LAHIRE, 2005, p.14)

Ao trazer essa questão para o âmbito escolar, Nogueira (2004), afirma que

o pertencimento do aluno a determinada classe social, por si só, não determina o sucesso ou o insucesso em sua trajetória escolar, (...) ela se encontra associada também a outros fatores como as dinâmicas internas das famílias e as características 'pessoais' dos sujeitos, ambas apresentando certo grau de autonomia em relação ao meio social (NOGUEIRA, 2004, p.04)

Ao buscarmos nas visões sociológicas de Bourdieu e de Lahire sustentação para esse estudo é necessário primeiramente considerar as categorias sociais conceituadas anteriormente e as possíveis implicações dessas nas trajetórias educacionais e profissionais dos egressos(a)s do Curso de Pedagogia da UFRGS. Acreditamos que essa análise terá maiores resultados através dos estudos macrossociológicos do primeiro e, mais recentemente, complementado através dos estudos microssociológicos do segundo.

Numa primeira aproximação entre as obras desses dois pensadores observaremos que a perspectiva macro de Bourdieu e micro de Lahire partem de

ideias de análises diferentes. Mas, por outro lado, como já havíamos comentado, podem ser combinadas no sentido de complementaridade entre ambas. Esse procedimento ajudará a elucidar a complexa rede de relações interpessoais presentes nas trajetórias educacionais e profissionais dos alunos cotistas no contexto universitário e profissional.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS é frequentado na maioria por mulheres e, entre elas, jovens negras, indígenas e brancas de classes populares que neste estudo juntamente com os jovens dessas mesmas classes sociais conseguiram se formar no referido curso e que, atualmente, desempenham alguma atividade profissional no mundo do trabalho, mesmo que não seja no ofício de professor. Para entender porque as mulheres brasileiras representam a maioria nos cursos de graduação e têm avançado na ocupação de vagas no mundo do trabalho, primeiramente se faz necessário voltarmos aos anos 2000, quando Guedes (2008) afirma que:

A melhora nos índices de escolaridade das mulheres pode ser percebida em todos os níveis educacionais, porém mais intensamente no grupo com nível superior, estrato no qual apenas 25% eram mulheres em 1970, mas que no ano 2000 passa a ser majoritariamente feminino (53%). O significado desse avanço na maior qualificação das mulheres representa uma conquista, independentemente da maneira como essa melhora na escolaridade repercutiu na inserção laboral feminina (GUEDES, 2008, p.124)

Em 2019 o INEP⁸ divulga no Brasil o relatório Education at Glance 2019, produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em que afirma que a educação no Brasil sempre trouxe consigo vários preconceitos e discriminações com relação às questões envolvendo a mulher, perpetuando estereótipos de gênero. O relatório ainda afirma que a taxa de emprego brasileira é influenciada pelo nível de escolaridade, com o ensino superior ocupando 83% das vagas no mundo do trabalho, uma vez que:

No Brasil, a escolaridade tem maior impacto para as mulheres do que para os homens no acesso ao mercado de trabalho. Na faixa etária mais jovem, de 25 a 34 anos, 82% das mulheres com o ensino superior estavam empregadas, percentual bem superior aos 63% das mulheres com o ensino médio e 45%, com até o ensino fundamental completo. Já para os homens, na mesma faixa etária, as taxas de emprego observadas foram de 89%, 84% e 76%, respectivamente (BRASIL, 2019, p. 9-10).

⁸ Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/inep-divulga-education-at-a-glance-da-ocde> . Acesso: 06/02/2023

Em dados apresentados pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação 2020 (Semesp)⁹ quanto ao gênero as mulheres são predominantes em Pedagogia (92,5%), Serviço Social (89,9%), Nutrição (84,1%), Enfermagem (83,8%), Psicologia (79,9%), Fisioterapia (78,3%), entre vários outros. Esses dados reforçam a argumentação de Pretto (2015).

Portanto, esses egressos cotistas (mulheres e homens) do Curso de Pedagogia da UFRGS que, mesmo diante de grandes dificuldades advindas de suas condições familiares e culturais a partir de suas conquistas em suas trajetórias acadêmicas, conseguiram ultrapassar as barreiras impostas pelo pertencimento a sua classe social, racial e de gênero e seguir em frente aos desafios apresentados pelo mundo do trabalho não são e nem serão os únicos e vivenciar essa condição socioeducativa e profissional em nosso país. Assim sendo, é preciso considerar que as desigualdades entre as classes sociais e as imposições socioeducativas e profissionais às questões de raça e gênero não se constituem num fenômeno ocasional, mas são criadas por um conjunto de relações que fazem parte de determinado campo social ou cultural.

A partir da constatação desse conjunto de relações, e considerando os aspectos relacionais entre classe social, raça, gênero e geração - são a primeira geração de suas famílias a acessarem a educação superior - evidencia-se as dificuldades que podem surgir nas trajetórias acadêmicas e profissionais dos egressos(a)s cotistas, com maiores implicações nas trajetórias das mulheres egressas cotistas dessa pesquisa.

Para Bourdieu (1998, p. 42), “a herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”. Outrossim, para ele é a quantidade de capital cultural (herança cultural) que os agentes possuem que vai determinar seus desempenhos escolares e, por conseguinte, sua classe social. Portanto, quando certos padrões culturais e conhecimentos são legítimos e compartilhados na família pelo aluno(a), esses estão mais perto de conseguir vencer os desafios escolares, pois o ambiente escolar, nesse caso, se torna uma continuidade do que o aluno(a) vivencia e aprende em seu contexto familiar.

⁹ Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapa-do-Ensino-Superior-2020-Instituto-Semesp.pdf>. Acesso em: 06/02/2023

Bourdieu (1998) afirma que “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural” (BOURDIEU, 1998, p. 42). Para ele, a deficiência quanto ao capital cultural e ao *habitus* acadêmico interfere de forma supressiva na atuação dos estudantes no percurso escolar. Subentende-se, nesse caso, no percurso universitário de alunos que acessaram a educação superior através da Lei das Cotas.

Nesse sentido, Bourdieu (1979) nos leva a compreender que o capital cultural exerce influência sobre todos os níveis de escolaridade, da educação básica à educação superior, determinando as desigualdades entre alunos(a)s pertencentes a determinadas classes sociais. É de acordo com os fatos ou circunstâncias acontecidas durante a passagem pela escola (de êxito ou de dificuldade) que os alunos(as) começam a construir suas perspectivas profissionais. As dificuldades no percurso escolar que encontram, principalmente os alunos das classes populares, fazem com que muitos deles posterguem ou desistam definitivamente dos estudos na escola e na universidade. A esse respeito Bourdieu (1979) afirma que:

(...), a exclusão das grandes massas não ocorre mais na passagem do primário para o ginásio, mas, progressivamente, insensivelmente, ao longo das primeiras séries do secundário ...pelo atraso ... repetição ... escolha de títulos desvalorizados.” (BOURDIEU, 1979, p.173).

Quanto às mulheres, Bourdieu afirma que essas se identificam como grupo através de disposições próprias que se apresentam sob a forma de capital incorporado. Esse capital incorporado é que certifica a escolha pelas mulheres de profissões com características determinadas pelo gênero feminino.

Esse autor também aborda a questão da redução do capital simbólico (poder) frente às profissões femininas. Para ele, as profissões que adquirem especificidades feministas reduzem bastante o seu valor social e subjagam as mulheres em profissões de pouca remuneração. Portanto, o sexo é um dos “critérios escondidos” usado para fins exploratórios pelo mundo do trabalho (BOURDIEU, 1979).

Por outro lado, as características próprias de cada grupo de gênero (masculino e feminino) estão presentes em todas as classes sociais de acordo com suas culturas e estratégias próprias. Nesse sentido, Bourdieu (1979) afirma que:

Uma classe se define por aquilo que tem de mais essencial, pelo lugar e valor que atribui aos dois sexos e por suas disposições socialmente construídas. Isso faz com que existam tantas maneiras de realizar a feminilidade quanto existem classes ou frações de classe. Também, a divisão do trabalho entre os sexos se reveste de formas totalmente diferentes, em práticas e representações, no seio das diferentes classes. (BOURDIEU, 1979, p.119).

Lahire (1997) investiga como se dão as diferenças quanto ao gênero no interior das famílias. Ele não se prende apenas nas diferenças de participações do pai e da mãe no contexto familiar quanto a socialização dos filhos(as). Ele procura identificar as aproximações estabelecidas com o pai e com a mãe e também entre os irmãos que sejam do mesmo sexo ou sexo diferente.

Em entrevista a Catherine André, Lahire (2020), ao ser questionado sobre o mote de suas pesquisas (“As crianças vivem ao mesmo tempo na mesma sociedade, mas não no mesmo mundo”), responde:

O espaço social em que indivíduos ou famílias estão inseridos é constituído por um *continuum* de posições sociais. Não há nenhum limite claro – por exemplo, de natureza jurídica, política ou religiosa – que indique, por exemplo, o lugar de passagem das classes populares para as classes médias ou das classes médias para as classes altas. E, no entanto, o espaço é bem estruturado por recursos sociais ou propriedades sociais que possibilitam diferenciar não apenas as três principais classes sociais (das mais ricas às mais pobres), mas também as frações no interior dessas classes. (...), mas também existem diferenças entre os tipos de capitais culturais possuídos (mais literários ou mais científicos; pequenas escolas ou grandes escolas, etc.) e toda uma série de propriedades secundárias, como o tamanho da cidade, o tipo de bairro... (LAHIRE, 2020, s/p.).

Mais adiante, quando perguntado dos resultados da pesquisa na recepção por políticos e pares, Lahire comenta que “[o]s retornos até agora tem sido muito positivos e espero que este trabalho tenha desdobramentos, por exemplo, para entender as desigualdades de gênero” (LAHIRE, 2020, s/p).

Ao considerar a idade, partilha de experiências socioeducativas, ambiente familiar e acadêmico vivenciados pelos estudantes egressos(as) cotistas da Faculdade de Educação da UFRGS é possível constatar que, de certa forma, está imbricado com o que afirma Lahire. Em outras palavras, através de investigações que já foram realizadas a partir das entrevistas concedidas por esses egressos(as) cotistas nós também queremos entender de que forma as desigualdades de gênero implicam nos trajetos acadêmicos e profissionais. No entanto, também temos que ficar atentos, pois existirão desigualdades entre o tipo de capital cultural que cada um desses egresso(a)s cotistas possui devido às distintas construções de suas realidades sociais.

Por outro lado, se compararmos o capital cultural desses alunos ao capital cultural de alunos de classes sociais altas, a tendência sempre é que os filhos de classes populares possuam um capital cultural menos valorizado pelas instituições

educativas, o que levará ao domínio cultural no contexto acadêmico dos alunos pertencentes aos grupos sociais da classe alta sobre os alunos cotistas.

Quanto à trajetória profissional, as melhores oportunidades para ocupar uma ótima posição no mundo do trabalho será dos alunos e alunas da classe alta. Além disso, nesse efervescente caldo socioeducativo brasileiro, a situação das mulheres fica ainda mais distante da possibilidade de uma ocupação profissional em igualdade com os homens, principalmente se forem alunas (mulheres) negras, indígenas e brancas das classes populares, o que se caracteriza em violência contra essas mulheres.

Lahire (2020) apresenta um dado relevante a esse respeito: “(...) não existem apenas as desigualdades e as dominações de classe, mas também a dominação dos homens sobre as mulheres, das nações ricas sobre as nações pobres, e essas dominações se combinam, essas desigualdades se acumulam” (LAHIRE, 2020, s/p.).

Essa argumentação de Lahire facilmente se traduz para o Brasil, como coloca Barros (2018):

A violência contra a mulher é uma consequência da desigualdade histórica de gênero estabelecida dentro das sociedades e das estruturas de poder. Está enraizada em padrões culturais, religiosos e em práticas ou costumes tradicionais. Embora a violência contra a mulher aconteça nos mais diversos países, os dados da violência no Brasil são alarmantes. (BARROS, 2018, s/p.)

A esse respeito é necessário também trazer o pensamento de Bourdieu. Para ele, as distinções culturais entre os agentes que acontecem em determinada classe social a partir do gênero implicam diretamente nas desigualdades encontradas nos campos, pois os capitais, enquanto elementos fundamentais, têm que concorrer com outros elementos tais como raça, gênero, geração, entre outros. Para Bourdieu (1979):

O conhecimento prático do mundo social faz funcionar esquemas de percepção e apreciação que são o produto da divisão objetiva em classes (classes de idade, classes sexuais, classes sociais) que funciona aquém da consciência e do discurso (BOURDIEU, 1979, p. 544).

Nesse sentido, as diferenças culturais entre os grupos de gênero, por exemplo, entre o gênero masculino e o gênero feminino, trazem em si as desigualdades socioculturais e profissionais entre os homens e as mulheres. O que fica subentendido é que as mulheres, quase sempre, não são reconhecidas, mesmo que essas disponham de maior capital cultural e formação superior à dos homens, pois em

determinado momento entra em jogo certa dinâmica social que assegura que as posições de grande valor simbólico sejam preenchidas pela classe de gênero com grande poder simbólico, ou seja, pelos homens.

O que pode acontecer, nesse momento, é um encadeamento de lutas, principalmente a simbólica, entre essas classes de gênero tentando impor os seus interesses. Segundo Bourdieu (2010):

Os sistemas simbólicos diferenciam-se segundo sua instância de produção e de recepção. E a autonomia de determinado campo constitui-se na medida em que um corpo especializado de produtores de discursos se desenvolve. O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer (...) só se exerce se for reconhecido. (BOURDIEU, 2010, p. 14).

Complementando o que Bourdieu afirma acima, diríamos que o poder simbólico é exercido pela influência das instituições sociais e dos homens sobre as mulheres de países como o Brasil e também em muitas outras nações no mundo, principalmente por fatores históricos culturais, evidenciados pela violência nos espaços institucionais de poder, violência sexual, violência familiar, entre tantos outros, em que as mulheres são tidas como troféus masculinos diante do poder simbólico exercido pelos homens. Entretanto, esse fenômeno também acontece em países ditos desenvolvidos, nos quais, no entanto, existem leis que realmente atuam com eficácia contra os homens que tentam subjugar as mulheres aos seus intentos de superioridade, compreendido aqui como machismo.

Desse modo, a violência contra a mulher e a situação da desigualdade entre os gêneros que perdura até nossos dias tem seu matiz na exterioridade de diversos aspectos da vida social, entre eles, a sub-representação ou quase invisibilidade feminina nos contextos decisórios e de poder; o distanciamento injusto, ou melhor, a coação das mulheres do meio institucional e político; os fatores históricos culturais em que as mulheres são menosprezadas e confinadas ao contexto doméstico em que se submetem à subordinação aos membros da família como os maridos, filhos, entre outros.

Nesse sentido, a compreensão da trajetória acadêmica e profissional de egressos cotistas é bastante complexa, exigindo um olhar para o contexto social mais amplo, que diz desde a origem familiar, os capitais escolares acumulados ao longo do tempo, os marcadores sociais de classe, gênero, etnia e origem social. Implica também levantar em conta as forças do campo acadêmico, as tradições e resistências

que historicamente compõem esse espaço, e especialmente as políticas que dizem respeito sobre o acesso e permanência na universidade, como é o caso da política de ações afirmativas.

4.2 Construindo uma pesquisa sobre trajetórias

De acordo com De la Fare, Lopes e Costa (2016) o pesquisador que trabalha com o referencial teórico de Bourdieu para análise de trajetórias acadêmicas e profissionais deve considerar “a articulação de informações provenientes dos dados biográficos com análises dinâmicos do campo, considerando as posições ocupadas pelos agentes nesse espaço social, assim como seus *habitus*” (LOPES, COSTA, 2016, p. 4). Nessa direção, De la Fare (2020) aponta que a compreensão do conceito de trajetória em Bourdieu está embasada na utilização do “tripé conceitual” campo, *habitus* e capital. De acordo com a autora: “[...] Es esa construcción teórica basada em los conceptos relacionales campo/habitus/capital la que sustenta La noción de trayectoria de Bourdieu (...)” (DE LA FARE, 2020, p. 145).

Para Bourdieu (2007), a relação de pesquisa, ainda que distinta das demais trocas comuns de existência, não deixa de ser uma relação social. O pesquisador reflexivo deve estar consciente que tem um grande trabalho na construção de estratégias necessárias a fim de evitar as pré-construções e os efeitos dos mecanismos sociais que bloqueiam a provocação do essencial dos fenômenos sociais não os deixando manifestar através da fala e dos gestos dos pesquisados de forma livre. Logo, durante todo o trabalho de investigação o pesquisador deverá estar atento às suas escolhas técnicas (método) e às teóricas (fundamentos) que o levaram a decidir por determinado objeto de estudo, devendo considerar a indissociação entre sua escolha técnica e teórica (BOURDIEU, 2007).

Nesse sentido, a presente pesquisa se desenvolveu dentro de quatro etapas:

1ª Etapa: Essa etapa contemplou o desenvolvimento e apropriação dos conceitos teóricos centrais da pesquisa (trajetória, *habitus*, campo, capital cultural), os quais orientarão a interpretação e compreensão dos indicadores do campo universitário e em especial do curso de Pedagogia da UFRGS, e dos dados coletados durante a fase de questionários e entrevistas.

2ª Etapa: A segunda etapa compreendeu um estudo do campo universitário e, em especial do curso de Pedagogia da UFRGS, analisando como a política de ações afirmativas possibilitou o ingresso de estudantes negros, indígenas e quilombolas nesse campo. Por meio de indicadores como número de matrículas, evasão/abandono e número de formandos, traçaremos um quadro quantitativo sobre os fluxos de estudantes e egresso(a)s das políticas de cotas no Brasil e, em especial no curso de Pedagogia da UFRGS. Para isso, usaremos dados estatísticos do Censo da Educação Superior divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e demais dados apresentados pelo Ministério da Educação e órgão associados. Também usaremos os relatórios produzidos pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de ações afirmativas (CAF), órgão criado pela UFRGS que, desde o ano de 2012, monitora a política de ingresso de estudantes por meio da reserva de vagas na instituição, produzindo relatórios e avaliações acerca dos resultados obtidos.

3ª Etapa: A terceira etapa da pesquisa se constituiu pelo contato com os sujeitos da pesquisa feito em dois momentos distintos: primeiramente por meio de um questionário estruturado a ser enviado para os cotistas formados no curso de Pedagogia da UFRGS entre os anos de 2015 a 2019. E, em um segundo momento, por meio de uma entrevista semiestruturada com aqueles que aceitaram participar dessa pesquisa. Além disso, com apoio da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de ações afirmativas (CAF) da UFRGS, foi realizado o levantamento dos alunos cotistas formados no período mencionado. Nesse sentido, foi respeitado o livre consentimento dos agentes conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO I), e com o aceite foi enviado um questionário (ANEXO II) com o objetivo de fazer um levantamento prévio sobre as trajetórias acadêmicas e profissionais desse(a)s egresso(a)s, que possibilitou a oportunidade de mapear aqueles que tiveram interesse ou disposição em participar de uma entrevista semiestruturada (Conforme roteiro do ANEXO III).

4ª Etapa: A entrevista semiestruturada constitui-se em importante recurso metodológico que o pesquisador pode colher dados e informações que não são acessíveis por meio de um questionário, compreendendo as motivações da ação dos agentes dentro de um determinado campo social. As entrevistas foram gravadas de forma digital e, posteriormente transcritas e analisadas.

A produção de dados por meio da entrevista semiestruturada é um trabalho minucioso e foi executado com o máximo de cuidado pelo pesquisador, o qual manteve o cuidado na condução da entrevista, no sentido de neutralizar uma suposta superioridade do entrevistador sobre o entrevistado e, durante todo o processo, lembrou-se da igualdade e da cordialidade, que demonstrou e praticou frente ao pesquisado a partir de ações positivas sem o estabelecimento de coações de qualquer espécie.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados observaram as proposições teóricas que embasam a pesquisa, buscando ampliar e aprofundar o entendimento dos conceitos vinculados às trajetórias universitárias e profissionais do(a)s egresso(a)s cotistas.

Desde o início do estudo foi necessário verificar a pertinência das questões levantadas, selecionando aspectos que foram enfatizados ou descartados de acordo com aquilo que foi se aprendendo no percurso da pesquisa, sem perder de vistas os objetivos a que se propôs a pesquisa.

4.2.1 O Contato com os sujeitos da pesquisa e a coleta de dados

Na UFRGS, o monitoramento da política de ações afirmativas foi instituído por meio da Decisão 268/2012, que instituiu a criação da CAF (Coordenadoria de Ações Afirmativas), a qual tem acompanhado de forma ativa a implementação da política de cotas na Universidade e produzido relatórios sobre a inserção desses alunos na instituição.

Nesse sentido, solicitamos apoio da CAF-UFRGS para o contato com cotistas egressos do Curso de Pedagogia, formados entre 2014 e 2019, tendo em vista que esse órgão é que coordena todo o processo de ingresso e permanência de alunos cotistas na instituição. No entanto, o contato com a CAF-UFRGS nos colocou de imediato diante dos desafios enfrentados cotidianamente pelas Universidades públicas: a falta de servidores, de recursos e materiais adequados para a execução de suas atividades, quadro que tem se agravado nos últimos anos com os constantes cortes realizados pelo governo federal e, especialmente com a pandemia da COVID-19.

A carência de servidores e recursos têm visivelmente dificultado o trabalho da CAF-UFRGS, a qual tem priorizado atender suas demandas e atividades regulares no contexto de uma instituição *multicampi* e diversa. Essa conjuntura impacta na produção de dados e no controle de variáveis estatísticas sobre o ingresso, permanência e diplomação de alunos cotistas nos diversos cursos da instituição. Dessa forma, no contato com a CAF-UFRGS percebemos inicialmente a dificuldade em encontrar uma base de dados sobre a diplomação de alunos ingressantes pela política de cotas no curso de Pedagogia da Instituição. Em sua página na internet, a Coordenadoria alerta que organiza relatórios a partir de diferentes bases operacionais de setores diversos da instituição. Para tal objetivo, solicita aos setores permissões de acessos temporários visando cumprir temas específicos de seus relatórios anuais. A coordenadoria não mantém uma base própria permanente de dados.

Ainda na página da internet da CAF-UFRGS, é possível acompanhar os relatórios anuais sobre os resultados da política de ações afirmativas na instituição. Estão disponíveis os relatórios de 2012 a 2019. A partir de 2020, com a suspensão das aulas e atividades presenciais devido à pandemia da COVID-19, não foram publicados novos relatórios.

Sobre a diplomação de alunos ingressantes por meio da política de cotas na UFRGS, os últimos dados são apontados no relatório de 2018, uma vez que o relatório de 2019 não apresenta esse dado. Assim, o relatório de 2018 (CAF-2018) apresenta que entre 2008 até setembro de 2018, um total de 19264 (dezenove mil duzentos e sessenta e quatro) alunos ingressaram pelas mais diversas modalidades de ações afirmativas na universidade. Desse total, 3.619 (três mil seiscentos e dezenove) haviam se diplomado. Vejamos quadro abaixo:

Quadro 1 - Alunos cotistas diplomados entre 2008 e setembro de 2018 na UFRGS

| 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: CAF, 2018, p. 19.

Os dados apresentados acima se referem ao ingresso e diplomação em todos os cursos oferecidos pela instituição, não sendo apresentado os números por curso ou áreas de conhecimento. Assim, nossa primeira dificuldade diz respeito a conseguir precisar o número de egressos cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS no período estipulado por essa pesquisa. No entanto, com base em dados consultados presencialmente na CAF-UFRGS, foi possível ter acesso a dados de cerca de 40 alunos cotistas já formados pelo curso de Pedagogia no período de recorte da pesquisa. Dentre esses contatos, foi possível contatar 18 alunos, tendo em vista que a maioria dos contatos estava desatualizado ou inexistente.

Portanto, com o apoio da CAF-UFRGS foi possível estabelecer contato com 18 egressos cotistas do Curso de Pedagogia, formados entre 2014 e 2019. O contato inicial com os mesmos se deu de maneira informal via aplicativos de mensagens (WhatsApp) e ligação telefônica, onde foi apresentado brevemente o convite para participação da pesquisa, formalizado posteriormente por e-mail e/ou ainda pelo WhatsApp com o envio da Apresentação da Pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na primeira etapa da coleta de dados, os egressos foram convidados a preencherem um formulário via plataforma Google Formulários composto por 35

perguntas abertas e fechadas, as quais visam mapear o perfil dos egressos cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS, apresentando aspectos importantes da sua composição familiar, trajetória de estudos e inserção profissional após a formação obtida no curso.

O formulário de pesquisa foi enviado entre dezembro de 2021 e janeiro de 2022, permanecendo aberto para envio de respostas até o dia 25 de março de 2022, obtendo um total de 16 respostas. Dentre os dezesseis egressos que responderam ao formulário, 12 se colocaram à disposição para participarem de uma entrevista com roteiro semiestruturado, as quais foram realizadas entre os meses de janeiro a março de 2022.

Os dados produzidos serão apresentados nos capítulos 5 e 6 desse trabalho.

4.2.2 Desafios, lacunas e possibilidades a serem exploradas pela pesquisa

Muitos desafios e lacunas estão presentes na realização da presente pesquisa, ao mesmo tempo que apontam para a necessidade de aprofundamentos posteriores e estudos complementares.

Inicialmente é preciso pontuar que uma das maiores dificuldades para a construção da pesquisa deu-se em função da pandemia da COVID-19, que de meados de 2020 até meados de 2022 levou a suspender as aulas presenciais em todos os níveis de ensino e trouxe o distanciamento social como protocolo necessário para prevenção da disseminação do vírus.

Os protocolos de distanciamento social impossibilitaram que as entrevistas semiestruturadas pudessem ser realizadas presencialmente, e esse fato sem dúvida impactou diretamente na qualidade dos dados coletados. Embora as entrevistas tenham acontecido de forma virtual, muitos detalhes acabam sendo perdidos pela dificuldade em criar vínculos com o entrevistado, além das dificuldades inerentes a qualidade da conexão e de comunicação virtual.

Além disso, a dificuldade em encontrar uma base de dados sobre os egressos cotistas de cada curso em específico, e em especial do curso de Pedagogia, constituiu-se em um limite muito importante para uma análise mais precisa do impacto da política de cotas nas trajetórias desses estudantes. E até nessa questão a pandemia da COVID-19 impactou diretamente, pois a suspensão das aulas e o

trabalho remoto dos setores administrativos dificultaram o acesso e a produção de dados.

Apesar disso, acreditamos que uma das maiores possibilidades a serem exploradas por esse estudo e estudos posteriores esteja justamente em pesquisar as trajetórias profissionais de alunos egressos da política de cotas como uma das formas de avaliar o impacto efetivo dessa política no cenário atual. Os poucos estudos e a ausência de maiores dados sobre as trajetórias profissionais de egressos cotistas precisam começar a mobilizar nas universidades a necessidade de construir uma base de dados sobre os alunos que ingressam em seus cursos por meio da política de cotas, além de construir mecanismos para acompanhar a inserção desses alunos no mundo do trabalho a curto e longo prazo.

Assim, a pesquisa sobre trajetórias acadêmicas e profissionais dos egressos das políticas de cotas revela-se de grande importância social nos dias atuais, principalmente diante das dificuldades enfrentadas pelos agentes formados no processo de inserção no mundo do trabalho. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de desempregados com curso superior praticamente dobrou em cinco anos (IBGE, 2019). No Rio Grande do Sul, no terceiro trimestre de 2014, o número de desempregados com ensino superior completo era de 23 mil pessoas. No mesmo período do ano de 2019 o número subiu para 44 mil pessoas. Portanto, houve uma alta de 91,3% nesse espaço de tempo. Nesse mesmo intervalo, o número de desempregados no RS passou de 302 mil para 504 mil, elevando em 78,8% o número total de desempregados (IBGE, 2019).

O acompanhamento desse(a)s egresso(a)s através de instrumentos de pesquisa que possibilitem compreender de que forma se desenvolvem suas trajetórias profissionais é de suma importância para refletir sobre os sentidos da política de ações afirmativas e do papel da formação superior para a vida de seus egressos(a)s, sendo essa umas das funções importantes da universidade ao dizer respeito sobre sua atuação enquanto instituição.

Assim, a escolha e a aplicação de instrumentos de pesquisas para analisar essa realidade constituíram uma fonte de informações e de dados relevantes para analisar se a inserção no mundo do trabalho tem sido um fator determinante para esses egressos(a)s cotistas quanto ao reconhecimento social e na continuidade de

seus estudos, bem como o impacto socioeconômico e cultural que poderá produzir em suas famílias e no seu entorno. O relatório da CAF-UFRGS de 2019 aponta que:

[...] o acesso priorizado a segmentos que estavam em desvantagem social e histórica, aos lugares de produção científica, tem ensejado a formação de profissionais qualificados, capazes de intervir nos seus lugares de retorno nas comunidades, sociabilidades e povos diversos. Ainda, as ações afirmativas sinalizam a mitigação de desvantagens sociais e étnico-raciais, e do devido reconhecimento da pluralidade de conhecimentos e suas vivências diferenciadas no Brasil. (CAF-UFRGS, 2019, p. 05).

A importância dessa proposta de pesquisa surge quando levamos em consideração as possíveis contribuições que o estudo proposto pode oferecer para a reflexão sobre as políticas de cotas e sobre a formação universitária, em especial aquela oferecida pelo curso de Pedagogia da UFRGS, na constituição das trajetórias acadêmicas e profissionais de seus egressos.

Além disso, o presente trabalho pretende ser um contributo à pesquisa em educação no tocante aos estudos sobre o impacto da política de cotas por meio do estudo sobre trajetórias profissionais de egresso(a)s cotistas, tendo em vista a pouca disponibilidade de estudos sobre o assunto, como apontamos abaixo.

4.3 Mapeamento dos estudos sobre trajetórias de egresso(a)s cotistas

O pouco conhecimento produzido e disponível sobre as trajetórias profissionais do(a)s alunos egressos das políticas de ações afirmativas no Brasil e, em especial dos egressos cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS, é o ponto de partida para esse estudo, e isso fica evidente quando mapeamos os estudos e pesquisas sobre trajetórias desses agentes.

Os estudos sobre trajetórias profissionais de aluno(a)s egresso(a)s das políticas de cotas no Brasil ainda são bastante incipientes no Brasil, o que por si caracteriza a importância e relevância do presente estudo. Nesse sentido, com o objetivo de mapear os estudos sobre a temática em questão, analisando os aportes que se fazem importante para o presente trabalho, foi realizado um levantamento em bancos de dados disponíveis em buscadores na internet, de produções científicas e pesquisas realizadas no Brasil sobre trajetórias profissionais e universitárias de egresso(a)s cotistas, e de maneira particular sobre aqueles do curso de Pedagogia da UFRGS. Os buscadores utilizados foram: Google acadêmico; portal de periódicos CAPES, o Sistema de automação da UFRGS-SABI e a Biblioteca Digital de Teses e

Dissertações do IBICT. As palavras-chave utilizadas foram: “trajetórias acadêmicas e profissionais”, “egressos cotistas”, “ações afirmativas”, “política”, “cotistas”, “indígenas”, “negros”, “formandos pedagogia”, “UFRGS”, “atuação profissional”, “vida profissional”, “inserção profissional”, “formandos UFRGS”. Foram priorizados a busca por publicações entre os anos de 2014 e 2019¹⁰

A partir das buscas realizadas, foram localizados o total de 03 (três) teses, 03 (três) dissertações, 03 (três) trabalhos de conclusão de curso e 03 (três) artigos que discutem sobre trajetórias de ingressos e egresso(a)s cotistas¹¹.

As teses já defendidas e publicadas trazem primeiramente a pesquisa desenvolvida no PPGEDU – UFRGS, em que analisa em um dos seus subtópicos a origem da comissão de cotas na pós-graduação da FAGED, trazendo como dado relevante, o fato que na FAGED ainda não existiam professores indígenas, deficientes ou trans (SOUZA, 2017).

Outra tese desenvolvida no PPGEDU - UFRGS traz como principal objetivo compreender as dinâmicas políticas e acadêmicas que envolvem as ações afirmativas na UFRGS (GRISA, 2015).

Uma segunda pesquisa traz as implicações das políticas de ações afirmativas nas trajetórias acadêmicas e profissionais de afro-brasileiros/as egressos da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul entre 2007 e 2014 (CORDEIRO, 2017). E também traz a tese de autoria de Maria Rita Py Dutra, defendida na Universidade Federal de Santa Maria, estuda sobre a inserção dos cotistas negros da UFSM no mercado de trabalho entre os anos de 2008 a 2015 (DUTRA, 2018).

As trajetórias de egressos cotistas da UFRGS são objeto de estudo em 03 (três) dissertações de mestrado e, em três trabalhos de conclusão de curso: A dissertação de Priscila Nunes Pereira (2018) defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul intitulada “Negras, professoras e cotistas: saberes construídos na luta pelo exercício da docência”. Uma pesquisa bibliográfica que analisa a vida profissional de nove

¹⁰Período que coincide com a formatura do(a)s primeiro(a)s egresso(a)s cotistas após a aprovação da Lei de Cotas (Lei 12.711) em 29/08/2012.

¹¹O levantamento aconteceu em duas etapas: 1ª etapa – o mapeamento inicial dos trabalhos foi apresentado durante a qualificação do projeto; 2ª etapa – o mapeamento inicial foi aprofundado, constando seus resultados neste texto final da tese de doutorado.

professoras e um professor que tiveram suas nomeações questionadas pelo Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul (TCE/RS) entrando com ação judicial junto a Procuradoria Geral do Município. A partir disso, um grupo de professoras negras cotistas iniciou uma mobilização conseguindo reverter essa ação judicial e manter suas nomeações no município de Porto Alegre.

Trazemos também a dissertação de mestrado de Nayane Rocha Manaut (2017) defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul intitulada “Análise sobre a tendência da trajetória acadêmica dos alunos o curso de Pedagogia da UFRGS” que investigou a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de Pedagogia da UFRGS, no período de 2004/1 a 2008/2 em relação às variáveis de diplomação, evasão, retenção e mobilidade.

A dissertação de Wagner Lemes do Nascimento (2018), defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS, intitulada “O vestibular nunca acaba para nós: trajetória acadêmica e inserção profissional de diplomados da UFRGS beneficiados pela Política de cotas” versa sobre a trajetória acadêmica e a inserção profissional de diplomados da UFRGS beneficiados pela política de cotas. O autor realizou 24 entrevistas semiestruturadas entre alunos cotistas e egressos cotistas de vários cursos dessa universidade. O objetivo era compreender como as desigualdades de cunho racial existentes na sociedade brasileira, em geral, e no mercado de trabalho, em particular, incidem sobre a trajetória de profissionais negros beneficiados pela política de cotas sócio-raciais, em comparação com os profissionais brancos favorecidos pela política de cotas sociais.

Especificamente sobre os cotistas do curso de pedagogia da UFRGS temos o Trabalho de Conclusão de Curso defendido por Carine Kloh Farias (2018). Sob o título “Histórias e trajetórias: Caminhos dos estudantes indígenas formados no curso de Pedagogia da UFRGS”, o trabalho teve como objetivo estudar percurso formativo dos três primeiros estudantes indígenas da etnia Kaingang formados na Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, apresentando uma narrativa das experiências contadas por eles, destacando os aspectos positivos dessa trajetória, e também as adversidades vivenciadas.

Ainda sobre trajetórias de alunos e egressos cotistas da UFRGS, temos os Trabalhos de Conclusão de Curso de Wagner Lemes do Nascimento (2015) que estuda sobre a inserção profissional dos egressos cotistas da faculdade de direito da UFRGS e o trabalho de Karen Cristina da Silva Guimarães (2017), sobre os processos de inserção profissional das egressas cotistas negras do curso de administração dessa mesma universidade.

Sobre os artigos, localizados por meio da plataforma “Google Acadêmico”, temos o trabalho de Grisa, Neves e Raizer (2020) sobre as trajetórias dos alunos ingressantes pelo Programa de Cotas na UFRGS, com foco nos percursos acadêmicos. Além disso, há o artigo de Oliven e Bello (2017) sobre o início da implementação dessa ação afirmativa na mesma Universidade e suas consequências, alterações e resultados com os grupos indígenas e negros. Por fim citamos o trabalho de Tresoldi, Simões, Nabarro e Polidori (2015) que discute os resultados das pesquisas realizadas na UFRGS pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de ações afirmativas (CAF-UFRGS) reportando dados sobre os perfis e desempenhos dos ingressos.

O presente mapeamento foi constantemente atualizado durante o processo de construção dessa pesquisa de forma a compreender como o tema vem sendo estudado e, principalmente, de forma a localizar possíveis contribuições para o desenvolvimento do presente trabalho.

5 PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS

Com apoio da Coordenadoria de ações afirmativas da UFRGS, foi estabelecido contato com 18 egressos cotistas do Curso de Pedagogia, formados entre 2014 e 2019 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O contato inicial com eles se deu de maneira informal via aplicativos de mensagens (WhatsApp) e ligação telefônica, no qual foi apresentado brevemente o convite para participação da pesquisa, que seria formalizado posteriormente por meio de e-mail e/ou ainda pelo WhatsApp com o envio da Apresentação da Pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nessa primeira etapa da pesquisa, os egressos foram convidados a responder a um questionário via plataforma *Google* Formulários, composto por 35 perguntas, conforme Apêndice I, que visam mapear o perfil dos egressos cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS, apresentando aspectos importantes da sua composição familiar, trajetória de estudos e inserção profissional após a formação obtida no curso.

O convite para a participação da pesquisa, juntamente com a Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o link do formulário de pesquisa, foram enviados entre dezembro de 2021 e janeiro de 2022 para os dezoito egressos, com os quais se conseguiu estabelecer contato prévio. O formulário permaneceu aberto para envio de respostas até o dia 25 de março de 2022, obtendo um total de 16 respostas. Dois egressos justificaram o não preenchimento do formulário pela falta de tempo e por não terem aparelho adequado para acessar o link enviado e responderem a pesquisa.

Dentre os dezesseis egressos que responderam ao formulário, 12 se colocaram à disposição para participarem de uma entrevista com roteiro semiestruturado (conforme Apêndice II) com o autor da pesquisa, que teve por objetivo aprofundar os dados levantados no questionário e captar outros dados sobre a composição de suas trajetórias. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas entre os meses de janeiro a março de 2022 e serão apresentadas na sequência do trabalho.

A partir das respostas captadas pelo questionário aplicado, foi possível estabelecer um perfil dos egressos cotistas do curso de Pedagogia respondentes da

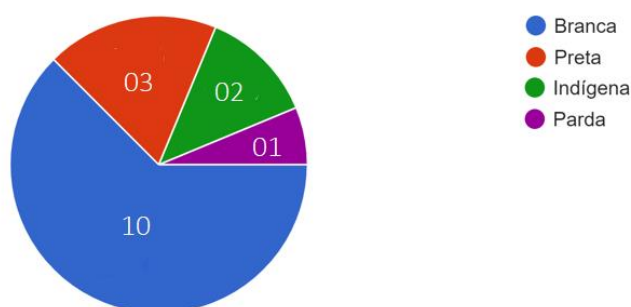
UFRGS formados entre 2014 e 2019. Dos dezesseis participantes dessa primeira etapa da pesquisa, 12 são do sexo feminino e 04 do sexo masculino, corroborando com as estatísticas nacionais que apontam um maior protagonismo das mulheres na educação superior e, em especial nos cursos ligadas à área da educação. De acordo com dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019), 57% dos estudantes matriculados em instituições de ensino superior são mulheres, sendo que nos cursos de licenciatura ocupam 71,3% das vagas.

Sobre o perfil étnico-racial dos egressos que responderam ao questionário dez se autodeclararam brancos, 3 negros, 1 pardo e 2 indígenas, conforme porcentagem abaixo apresentada:

Gráfico 1 - Origem étnico-racial dos respondentes da pesquisa

5) Com relação a sua origem étnico-racial, você se autodeclara?

16 respostas



Fonte: O autor (2022)

É importante ressaltar aqui que, nos termos da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, é assegurada a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para alunos oriundos integralmente do ensino médio público, levando em conta o nível socioeconômico e origem étnico-racial dos mesmos, de acordo com o percentual da população negra e indígena de cada estado. No Rio Grande do Sul, de acordo com dados do IBGE, a população negra e parda gira em torno de 20% do total da população, o que pode ser relevante para explicar a grande maioria de cotistas brancos entre os participantes da pesquisa, além, é claro, de levarmos em conta a histórica exclusão de negros e pardos dos meios acadêmicos, como já discutimos anteriormente.

Quanto ao perfil etário, os participantes da pesquisa possuem entre 26 a 59 anos. Chama atenção que 09 participantes, ou seja 56,25% dos que responderam o questionário, possuem mais de 40 anos de idade. Mesmo considerando serem esses sujeitos já egressos da educação superior, podemos perceber aqui uma diferença bastante significativa com relação ao perfil etário apontado pelo INEP. De acordo com o órgão (INEP, 2019), mais da metade das matrículas no ensino superior (59,2% das feitas em instituições públicas e 53,7% das privadas) são de alunos com idade entre 19 e 24 anos. Na mesma direção, os alunos entre 25 e 29 anos correspondem a 18% dos matriculados em universidades brasileiras.

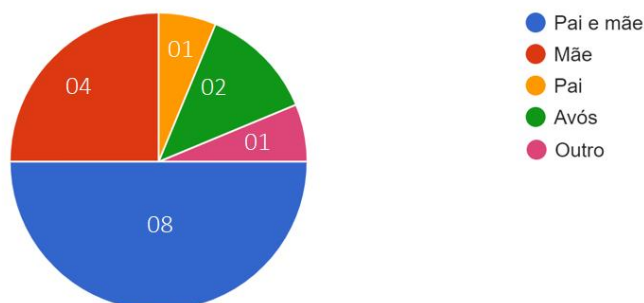
Esse dado evidencia, ao menos inicialmente, que o ingresso tardio dos egressos cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS na educação superior pode ser explicado pela origem social e pelo acúmulo ou não de capital escolarizado ao longo de sua vida. Da mesma forma, esse ingresso tardio evidencia inicialmente a importância e relevância da política de cotas como política de acesso desses agentes na educação superior, o que possivelmente não teria acontecido pela ampla concorrência de vagas.

E isso fica evidente quando analisamos o capital escolar familiar dos cotistas que responderam ao questionário. Inicialmente foi proposto um levantamento sobre quem foram os cuidadores dos sujeitos pesquisados em sua infância e adolescência, os quais exercem influência significativa sobre as trajetórias educativas e profissionais de todo indivíduo. Percebemos que metade dos cotistas pesquisados foram criados pelo pai e mãe e outra parte significativa pela figura materna (conforme Gráfico 2):

Gráfico 2 - Cuidadores dos entrevistados durante a infância

10) Fostes criado/a pela(os):

16 respostas



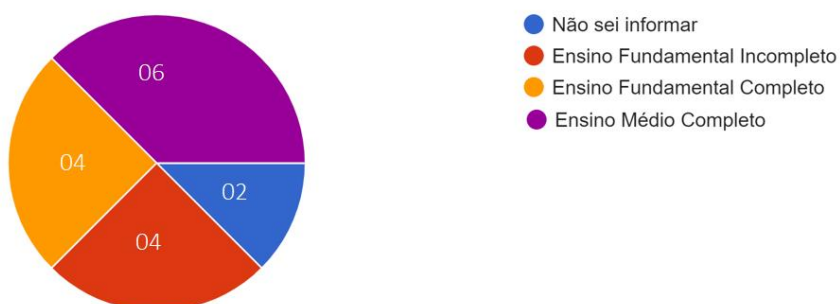
Fonte: O autor (2022)

Esse dado evidencia a importância e relevância das perguntas posteriores que visavam levantar a escolarização dos genitores (pai e mãe) dos cotistas que responderam ao formulário proposto. A relevância se dá no sentido de evidenciar o contato e a incorporação do *habitus* escolarizado ao longo da infância e adolescência por esses sujeitos a partir das vivências com seus genitores. Os gráficos 03 e 04 abaixo apontam os resultados obtidos:

Gráfico 3 - Escolarização da mãe dos respondentes

11) Qual a formação da sua mãe?

16 respostas

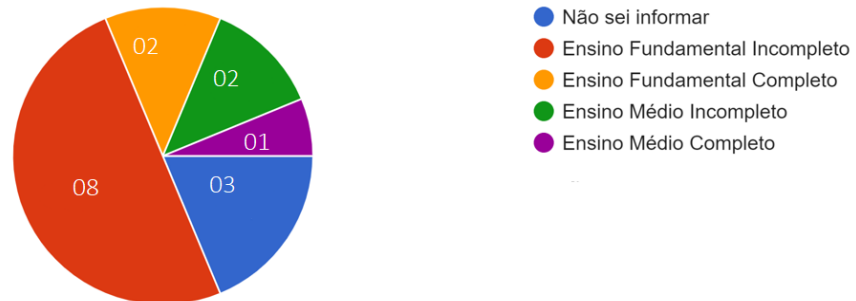


Fonte: O autor (2022)

Gráfico 4 - Escolarização dos pais dos respondentes

13) Qual a formação do seu pai?

16 respostas



Fonte: O autor (2022)

Portanto, a partir dos dados apontados pelos gráficos acima é possível inferir que, ao menos inicialmente, os cotistas que responderam ao questionário não possuíam acúmulo significativo de capital escolarizado em sua família de origem, especialmente de nível de superior, ao longo de suas infâncias no contato com seus genitores. De fato, nenhum dos que responderam ao questionário possuem pais com escolarização superior. Apenas 37,5% das mães e 6,3% dos pais possuem ensino médio completo. A significativa maioria dos genitores possui ensino fundamental incompleto ou completo. Assim, não é possível observar estatisticamente que a escolarização do círculo familiar de origem dos sujeitos ouvidos pela pesquisa (ao menos dos genitores) possa ter contribuído para a trajetória desses no ensino superior. Esses cotistas egressos foram os primeiros de sua família a se formarem na educação superior.

Assim, tendo em vista que a escolarização inicial dos genitores parece não ter peso significativo na opção dos sujeitos pesquisados pela educação superior, procurou-se investigar se a ocupação profissional dos pais pode se constituir em fator relevante para a valorização do capital escolarizado. Nesse sentido, as perguntas 12 e 14 perguntaram pela principal ocupação profissional dos pais. Referente a ocupação das mães, 07 são/foram diaristas, 03 professoras (nível médio), 2 telefonistas, 1 funcionária pública, 1 agricultora, 1 costureira e 1 industriária. Quanto à ocupação dos pais, 05 são funcionários públicos, 3 construtores, 2 industriários, 2 agricultores, 1 radialista, 1 jardineiro, 1 eletricista e um sujeito não soube informar a ocupação do pai.

Portanto, para a grande maioria dos sujeitos da pesquisa, a ocupação profissional dos genitores não parece mobilizar conhecimentos de nível superior significativos para exercer influências sobre o capital escolarizado a ser transferido para a prole. No entanto, é importante ressaltar o número significativo de professoras e funcionários públicos, cuja atuação profissional pode apontar para uma valorização da formação em nível superior para a ocupação de cargos equivalentes, especialmente vinculados à valorização do curso de Pedagogia.

Nesse sentido, procuramos levantar por meio de uma pergunta aberta se houve estímulos e de quem para o ingresso na educação superior por meio da política de cotas. Para 68,8% dos participantes da pesquisa houve um estímulo externo para o ingresso na universidade, vindo principalmente de amigos, esposo ou esposa, colegas de trabalho, familiares e outros. Nessa questão, chama atenção que quatro participantes da pesquisa relatam que foram incentivados por professores da escola básica a ingressarem na universidade e outros dois relatam que receberam incentivos no cursinho pré-vestibular popular.

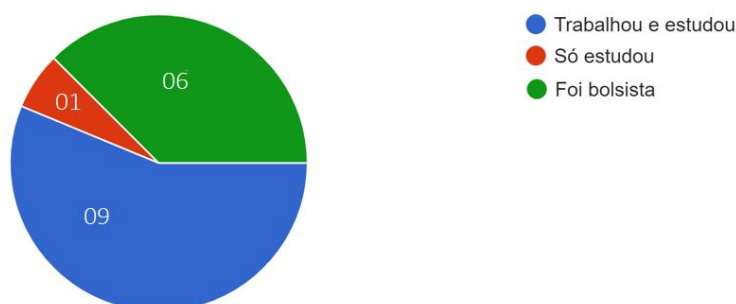
Os cursinhos populares como são mais comumente conhecidos (especialmente em Porto Alegre), são oferecidos por universidades públicas, institutos federais, ONGs, coletivos sociais, partidos políticos, associações, grupos religiosos e outras iniciativas e visam dar formação para vestibulares ou Exame Nacional do Ensino Médio para estudantes de escolas públicas e pessoas de baixa renda.

Quanto ao processo de escolarização, 100% dos sujeitos pesquisados cursaram o Ensino Médio na rede pública de ensino e apenas um cursou o ensino fundamental em escola da rede privada com bolsa de estudos. Todos eles ingressaram diretamente no curso de Pedagogia da UFRGS por meio da reserva de vagas para alunos cotistas definidos nos critérios da Lei nº 12711 e permaneceram na instituição até o término do curso.

Durante o curso de Pedagogia, a maioria dos pesquisados se manteve trabalhando para conseguir se sustentar ou foi bolsista na Universidade. Apenas um dos participantes relata que apenas estudou durante o curso, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Exercício profissional durante o curso

19) Durante o curso de Pedagogia na UFRGS você:
16 respostas



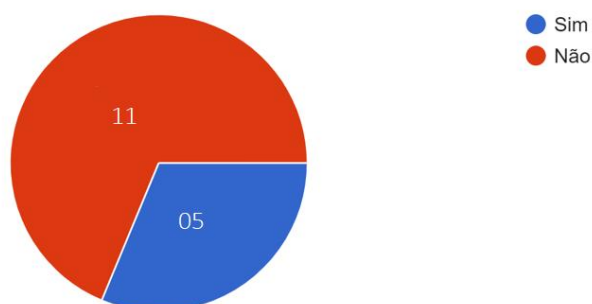
Fonte: O autor (2022)

O fato da grande maioria dos participantes da pesquisa precisar trabalhar ou dispor de bolsas durante o curso de graduação em uma universidade pública evidencia uma realidade vivenciada pela maioria dos cotistas nessas instituições, quando precisam conciliar as aulas (muitas delas durante o período diurno) com suas jornadas de trabalho, filhos e família. As bolsas oferecidas pelas instituições nem sempre são suficientes para atender as demandas dos cotistas, o que leva também muitos a desistirem dos cursos. Os dados coletados apontam que 68,8% dos egressos cotistas pesquisados se candidataram ao Programa de Assistência Estudantil, evidenciando as dificuldades econômicas sofridas pela maioria desses sujeitos durante a graduação em Pedagogia.

No entanto, os dados coletados apontam que, após formados, os cotistas egressos do curso de Pedagogia da UFRGS conseguiram uma inserção bastante rápida no mundo do trabalho. Antes mesmo de se formarem, 5 dos participantes da pesquisa já estavam atuando na área de formação, principalmente por meio de estágios e/ou contratos temporários nas redes públicas de ensino, conforme gráficos abaixo.

Gráfico 6 - Cotistas que trabalhavam na área ao final do curso

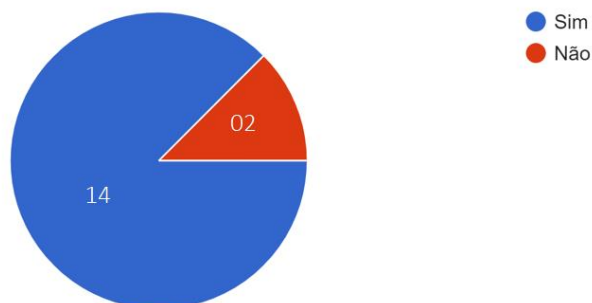
21) Quando concluiu o curso de Pedagogia você já trabalhava na área?
16 respostas



Fonte: O autor (2022)

Gráfico 7 - Cotistas que atualmente trabalham na área de formação

22) Está trabalhando atualmente na área de Pedagogia?
16 respostas



Fonte: O autor (2022)

Atualmente, dos 16 participantes da pesquisa, 14 estão trabalhando na sua área de formação, ou seja, estão atuando como pedagogos nos mais diversos contextos de atuação desse profissional. Dos dois respondentes que afirmaram não estar trabalhando na área de formação, um afirma ser empreendedor individual (não especificou a área) e outro afirma estar aposentado no momento.

Os dados também apontam para um detalhe bem importante: 68,8% dos participantes da pesquisa estavam trabalhando na área quando saíram do curso de

Pedagogia ou conseguiram emprego em até um ano após a conclusão do curso, conforme Gráfico 8:

Gráfico 8 - Tempo para inserção no mundo do trabalho

25) Após a conclusão do Curso de Pedagogia, quanto tempo conseguiu para conseguir emprego
16 respostas



Fonte: O autor (2022)

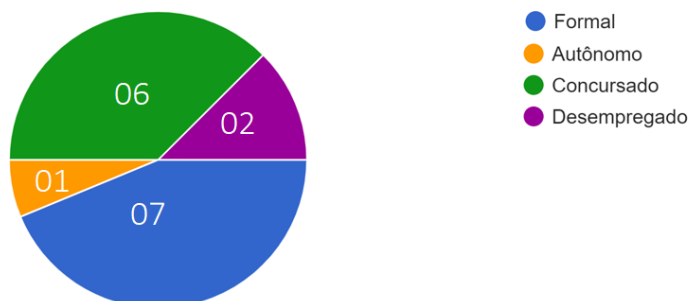
Em 2021, um estudo do Núcleo Brasileiro de Estágios (NUBE, 2021) mostrou que apenas 14,87% dos egressos que obtiveram diploma em universidades entre 2019 e 2020 conseguiram emprego em suas áreas de formação logo após a formatura. O estudo revela que entre 2014 e 2018 houve uma redução de 45% na quantidade de pessoas que se colocaram no mercado de trabalho para o qual se formaram logo após a diplomação. Desde 2014, os egressos do ensino superior enfrentam um mercado de trabalho bastante fragilizado. Entre 2015 e 2016 houve uma forte recessão provocada pela turbulência política causada pelo movimento de impeachment da presidente Dilma Rousseff. Os anos seguintes foram de baixo crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) do país, insuficientes para recuperar as perdas da economia. E desde 2020 a crise provocada pela pandemia da corona vírus tende a agravar ainda mais esse cenário.

Diante desse cenário, os dados colhidos sobre a inserção dos egressos cotistas do curso de Pedagogia na UFRGS no mercado de trabalho são bastante animadores, tendo em vista que, conforme quadro acima, 68,8% dos egressos participantes da pesquisa estavam trabalhando na área quando saíram do curso de Pedagogia ou conseguiram emprego em até um ano após a conclusão do curso. Quanto ao vínculo empregatício, parte significativa é concursada ou tem vínculo formal com redes de ensino por meio de contratos temporários. O gráfico a seguir mostra esses dados:

Gráfico 9 - Vínculo empregatício dos egressos(as)

26) Qual seu vínculo Empregatício atual?

16 respostas



Fonte: O autor (2022)

O gráfico acima aponta para um percentual significativo de sujeitos que conseguiram ser aprovados em concursos públicos, principalmente se levarmos em conta nos últimos anos as reformas trabalhistas e previdenciárias, que levaram, entre outros, a uma significativa diminuição das provas de concurso público. Os sujeitos que marcaram a opção desempregados são os mesmos descritos anteriormente no Gráfico 7, por não estarem atuando na área de formação. Um dos participantes que afirmou estar trabalhando na área da pedagogia aponta que seu vínculo empregatício é “autônomo”, fato a ser investigado nas entrevistas.

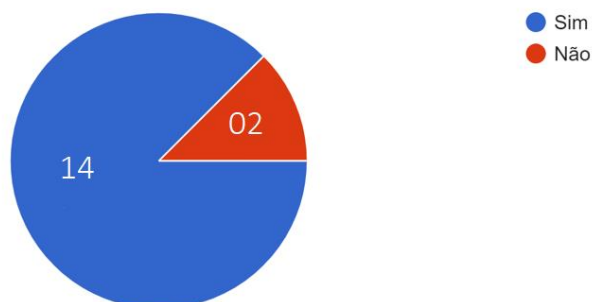
Nessa direção, a pergunta 27 do questionário visava levantar a quais redes de trabalho os respondentes estavam vinculados. De acordo com os dados levantados, 56,3% dos egressos cotistas estão vinculados às redes públicas municipais de educação, 18,8% na rede privada e 6,3% na rede estadual de educação. Três egressos responderam que não estavam vinculados a nenhuma rede, sendo destes o sujeito que respondeu ser autônomo, o empreendedor individual e o aposentado.

A pergunta de número 28 do questionário tinha por objetivo fazer um levantamento dos egressos que continuaram estudando academicamente ao concluírem o curso de Pedagogia, conforme Gráfico 10.

Gráfico 10 - alunos que continuaram estudando academicamente após a conclusão do curso de Pedagogia

28) Você continuou estudando academicamente ao concluir o Curso de Pedagogia?

16 respostas



Fonte: O autor (2022)

Esse dado é bastante animador e mostra não somente a importância da formação recebida no curso de Pedagogia da UFRGS para a colocação no mundo do trabalho, como também a importância das trajetórias construídas por esses sujeitos que os possibilitou a superação das dificuldades iniciais oriundas de sua condição social, étnica, racial e de gênero.

Todos os dados apresentados até o momento são bastante significativos e de suma importância para compreender a relevância da formação oferecida pelo curso de Pedagogia da UFRGS, em especial para seus egressos que acessaram o curso por meio da política de cotas. São dados importantes e que ganharão ainda mais corporeidade com as entrevistas que já foram aplicadas com os participantes desse estudo, trazendo um pouco das subjetividades e atravessamentos que compõem a trajetória de cada cotista.

Dos 16 sujeitos que responderam o questionário, 12 aceitaram participar de uma entrevista com o autor do estudo. A análise dos dados coletados por essas entrevistas será apresentada no próximo capítulo.

6 TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DOS EGRESSOS COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS

Os dados apresentados no capítulo anterior são muito significativos para compreendermos (ainda que amostralmente) o perfil dos egressos cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS e a forma como suas trajetórias educativas e profissionais se constituíram e se configuram no atual cenário. A partir do questionário aplicado com 16 egressos cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS, 12 deles se colocaram à disposição para participarem de uma entrevista com roteiro semiestruturado com o autor da pesquisa, as quais foram realizadas entre os meses de janeiro a março de 2022. Na sequência, a fim de preservar a identidade e o anonimato dos participantes da pesquisa, serão identificados como “Entrevistado e Entrevistada” e por numerais de 1 a 10, de acordo com a ordem das entrevistas realizadas, por exemplo: E1; E2, E3 e assim sequentemente.

Dessa forma, o presente capítulo pretende aprofundar a compreensão dos dados apresentados anteriormente descrevendo aspectos relevantes da manifestação do *habitus*, das vivências e experiências sociais dos agentes pesquisados. São informações que darão corporeidade e vivacidade a pesquisa, evidenciando como as políticas sociais e práticas institucionais se configuram e constituem as trajetórias de pessoas e grupos sociais concretos.

Assim, o presente capítulo procura compreender aspectos importantes das trajetórias educativas e profissionais dos egressos(a)s cotistas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), à luz da apropriação para esta pesquisa dos conceitos discutidos por Pierre Bourdieu, tendo em vista as particularidades que caracterizaram o caminho percorrido, do acesso até a conclusão do curso de pedagogia, por cada um desses alunos.

6.1 Aspectos da origem social e aquisição de capital escolarizado

Ao nos determos sobre a origem social dos cotistas egressos do curso de Pedagogia da UFRGS na busca de capitais escolarizados capazes de explicar e/ou influenciar as trajetórias educativas desses agentes, percebemos que, conforme evidenciado nos dados obtidos pelo questionário apresentado no capítulo anterior, o acúmulo desse capital é muito deficitário. De fato, nenhum dos agentes que

responderam ao questionário possuem pais com escolarização de nível superior. Além disso, apenas 37,5% das mães e 6,3% dos pais possuem ensino médio completo e, a grande maioria dos genitores possui ensino fundamental incompleto ou completo.

Assim, não é possível observar estatisticamente que a escolarização do círculo familiar de origem dos sujeitos ouvidos pela pesquisa (ao menos dos genitores) possa ter contribuído para a trajetória desses no ensino superior. E as entrevistas realizadas corroboram nesse sentido, ao apontarem que:

Bom, eu venho de uma família muito humilde, né? Então eu fui a primeira a entrar numa faculdade pública ao ingressar nessa nossa universidade, nesse meio. Eu sou a filha mais nova de três irmãos e até mesmo dos parentes. E assim eu fui a primeira a ingressar na universidade e na universidade pública. Foi e é algo muito interessante. Atualmente o meu irmão e a minha irmã... os dois fazem faculdade. (E4)¹²

[...] porque eu fui a primeira pessoa da minha família a cursar uma faculdade. Então, por também entrar na escola pública, foi difícil assim conseguir toda aquela documentação aí não sabia, e meus pais também não conseguiram me ajudar com isso. Tive que pedir a ajuda de amigos e de outras pessoas que até o professor do ensino e a minha professora do ensino foi ela que me ajudou no ensino médio, né? (E9)

Porque na minha família sou a primeira. Como eu falei anteriormente, eu fui a primeira pessoa que se formou numa faculdade, né? Então, para mim, isso tem muito valor. (E3)

Meu pai. é uma pessoa que não teve muitos estudos e ele ficou muito feliz em ver que eu consegui entrar na faculdade. Vejo muitos pontos positivos porque eu acho que depois que tu entras na faculdade, depois que tem uma formação de uma graduação, consegue ter uma outra visão de mundo e, vê que a educação realmente muda a vida dessas pessoas que ter uma profissão ela realmente te qualifica, sabe? (E8)

As entrevistadas E7 e E11, além de serem as primeiras de suas famílias a ingressarem na graduação, também apontam que o ingresso na universidade não teria sido possível anteriormente, seja pela condição econômica, ou seja pela falta de oportunidades em ingressar numa universidade. Oportunidade essa que a política de ações afirmativas facilitou. As palavras da entrevistada E7 e da entrevistada E11 comprovam as dificuldades de acesso à educação superior pelos obstáculos constatados acima:

¹² Não houve interferência do pesquisador sobre a forma de comunicação (fala) usada pelos sujeitos dessa pesquisa

Meus pais não tiveram condições de entrar numa faculdade. Que na época era muito mais difícil mesmo. Não se tinha essas oportunidades como hoje a gente tem, de poder ingressar numa federal, né? (E7)

Eu por mim teria feito faculdade há vinte, trinta anos atrás, mas como a gente não tinha condições, aí se prioriza trabalhar, né? Eu segui o caminho dos meus pais... Mal terminei o ensino médio e fui trabalhar. Então quando teve a oportunidade das cotas, aí vi que era a minha oportunidade de estudar (E11)

Portanto, para a grande maioria dos respondentes da pesquisa, não há no processo de socialização primária a presença significativa de capital escolarizado, especialmente de nível superior, transferido para a prole, tanto que os ouvidos na entrevista relatam ser os primeiros de suas famílias a ingressarem na universidade. E uma vez ingressantes na educação superior, o baixo acúmulo de capital escolarizado, somados aos anos distantes dos bancos escolares (considerando o dado apresentado que 56,25% dos que responderam o formulário, possuem mais de 40 anos de idade) constituiu-se em fator desafiador para a ocupação do campo acadêmico, como fica muito evidente na fala da Entrevistada 2, ouvida na pesquisa:

[...] a primeira aula que eu tive com a prof. [nome oculto] foi muito desafiadora, na sala de mídias de informática da educação. Eu quase desisti na época, pois foi a primeira aula que tive na UFRGS, depois de 15 anos, longe dos estudos, eu não estava mais estudando, com exceção dos 2 anos que fiz pré-vestibular, mas de estar dentro de um espaço acadêmico era a primeira vez. Eu cheguei na sala atrasada, eu lembro perfeitamente disso. Me senti e a professora me pediu meu e-mail. Falei que não tinha e-mail. Ela praticamente me debochou na frente de todo mundo, dos meus colegas. Como assim eu não tinha e-mail? Até um mendigo da rua tinha e-mail. Lembro perfeitamente disso. Todo mundo rindo. Eu era uma aluna meia idade, numa turma, relativamente jovem, só tinha mais 2 colegas mais velhas que eu. Eu me senti deslocada quanto a isso. Me senti muito mal quanto a isso também, eu quase fui embora. Mas uma colega mais nova, acho que ficou com pena de mim e sentou do meu lado, eu não sabia mexer muito no computador, não sabia segurar direito o mouse, porque eu também não tive curso de informática, tudo o que aprendi eu aprendi sozinha, foi bem difícil. Lembro que eu tentei pegar o mouse e tudo rodava, eu não conseguia trabalhar direito no computador. Ela viu a minha dificuldade. (E2)

A dificuldade com o tempo acadêmico e hábitos escolarizados foi bastante recorrente nos depoimentos dos entrevistados e entrevistadas durante as entrevistas realizadas, sendo apontado como um dos fatores de maior dificuldade para permanecer na universidade, apontado também como um fator de evasão e abandono do curso por outros cotistas. De acordo com um dos depoimentos:

Entrar numa universidade, ainda mais com o porte da UFRGS é sempre um choque, principalmente para quem estava há um bom tempo fora da escola ou que não teve uma formação muito boa. Eu tive muita dificuldade em conseguir fazer os trabalhos, em acompanhar as leituras, em conseguir estudar, sabe? Acho que o curso é bem exigente e você tem que estudar muito. E isso é um

choque de realidade, que a gente não tem esse costume. Tem gente que tem mais facilidade, em ler uma vez e captar, de pegar um trabalho e fazer... Para mim já não foi tão fácil assim. E acho que isso é o maior desafio. Tive muitos colegas, inclusive bolsistas que conheço, que desistiram da faculdade justamente por isso, por não conseguir acompanhar, que aí começam a reprovar nas matérias e não tem mais como seguir. (E10)

Na mesma direção, outro depoimento também aponta as dificuldades em acompanhar o ritmo exigido na educação superior, principalmente em face às dificuldades de escolarização anterior. A entrevistada relata que: “[...] sempre estudei em escola pública a vida inteira. Por sinal na minha escola eu tive bastante dificuldade principalmente no ensino fundamental. [...] Então eu estudei em escolas que eram muito ruins” (E11). Essa dificuldade também é manifestada por outra, ao discorrer que:

E essa questão pra mim foi bem complicada, sim, porque eu fiquei bem perdida e na questão da acolhida ali, dos primeiros anos do primeiro semestre, foi um baque também para quem está saindo da educação pública e do ensino médio e vai para a UFRGS. E daí aquela coisa? Tudo novo. E foi muito interessante, né? Foi o meu melhor semestre e também o pior. Daí a gente vai se acostumando, mas não foi uma dificuldade. Mas, tive bons amigos lá e a gente foi se ajudando a pegar o ritmo da faculdade, de ter muitas cadeiras e de dar conta de que aquele medo de não pode ficar em duas (E4)

Esses são fatores são fundamentais para reafirmarmos a importância das políticas de ações afirmativas para acesso à educação superior e constituiu-se em fator relevante para avaliação e qualificação das políticas vigentes e para a construção e/ou aprimoramento de políticas para a permanência e acompanhamento de alunos cotistas durante a graduação.

No entanto, tendo em vista as dificuldades vivenciadas pelos agentes entrevistados e levando em consideração o baixo capital escolarizado herdado ao longo do processo de socialização primária, faz-se importante perguntar como esses sujeitos superaram as dificuldades iniciais advindas de suas condições sociais, de classe, étnica e de gênero, para acessarem e concluírem os estudos na universidade. A isso nos deteremos na próxima seção.

6.2 O ingresso no campo universitário: disputas e resistências

De acordo com a agente E11, para ingressar na universidade “[...] a gente tem que acreditar que é possível, tem que aproveitar as oportunidades, né?”. E que oportunidades seriam essas?

A ocupação profissional dos pais, principalmente de professoras de nível médio e funcionários públicos se constituiu, em alguns casos, como capitais herdados e para a qualificação em nível superior. Nessa direção, a entrevista com a Entrevistada 04, evidencia que:

O fato de minha mãe ser professora sem dúvida também me fez querer ser um dia professora e me levou a fazer o magistério. Mas na época, fazer faculdade era uma coisa distante, porque a gente a não tinha condições assim de pagar a mensalidade numa universidade particular e na federal a gente via como impossível, uma pela concorrência e outra pelos horários de aula, que tinha aula de manhã e de tarde, aí não tinha como a gente trabalhar e estudar (E4).

Entretanto, como vimos no referencial que sustenta esse trabalho, para o sociólogo Bernard Lahire (2004), embora as origens sociais e os capitais acumulados ao longo do processo de socialização, principalmente do capital escolarizado, sejam imprescindíveis para compreender o sucesso ou fracasso escolar dos filhos das classes populares, há uma série de outros fatores que influenciam o feixe de trajetórias possíveis de indivíduos de uma classe social, como as vivências e capitais familiares, a influência dos diversos círculos sociais (amigos, clubes, trabalho, etc...) e também as políticas que atravessam o campo universitário, como é o caso da política de ações afirmativas. E se faz importante aqui pontuar novamente que todos os agentes, sujeitos desta presente pesquisa, acessaram a graduação por meio da política de ações afirmativas, sendo esse talvez um dos maiores fatores que possibilitaram as trajetórias dos pesquisados na educação superior. Nessa direção, a entrevistada E10 pontua que:

Embora o curso de Pedagogia da UFRGS sempre tenha bastante vaga, e em tese é um dos cursos menos concorridos... talvez pelo fato de ser licenciatura, sabe? Mas eu vejo que no meu caso, e acredito que no caso da maioria dos alunos que ingressam no curso por meio das cotas... acho que essa seja uma realidade para todos, ou pelo menos para a maioria... a gente não ia conseguir ingressar no curso se fosse pelo vestibular normal, o de ampla concorrência. Não que a gente não tenha a capacidade de concorrer, mas veja, eu fiquei tantos anos longe da escola, como vou me preparar para o vestibular? Eu vejo que muitos colegas estudaram a vida toda em escolas onde não tiveram sequer uma preparação para responder uma pergunta de vestibular, para fazer qualquer prova... E isso não foi escolha nossa... Mas a vida vai acontecendo, a gente vai dando prioridade para outras coisas. Aí como vou concorrer com alguém que estudou nas melhores escolas? Que fez um cursinho? Não tem como...

O apontamento de que não seria possível acessarem o curso de Pedagogia da UFRGS pela ampla concorrência de vagas é bastante recorrente durante as entrevistas, quando a política de ações afirmativas se compõe como um ponto de

unidade entre todos os ouvidos pelo trabalho como uma das condições de acesso à educação superior. E mesmo com a reserva de vagas, a busca por um curso com menos concorrência ainda é latente na composição da escolha efetivada pelas pessoas com as quais foi possível dialogar nas entrevistas:

Fui fazer Pedagogia na UFRGS porque era um curso que tinha pouca concorrência e era de um único turno, o que facilitaria para mim trabalhar no turno inverso, já que pedagogia era só pela parte da manhã (E1)

Fui fazer Pedagogia na UFRGS porque era um curso que tinha menos concorrência e eu queria entrar na universidade, este era o objetivo maior, eu queria voltar a estudar. E eu também já tinha feito magistério, seria uma complementação dos meus estudos, mas eu escolhi mesmo pedagogia pela facilidade que tinha de entrar, eu queria muito fazer letras na época, mas era muito concorrido e como eu já tinha feito vestibular um ano anterior e não tinha passado e era minha última tentativa para entrar na universidade aquele ano, eu optei em fazer Pedagogia onde a concorrência era menor (E2)

Entretanto, a maioria dos respondentes ao questionário (68,8%), como já apresentado no capítulo anterior, apontaram motivações externas para ingressarem na universidade por meio da política de cotas, destacando a motivação advinda do grupo de amigos, esposo ou esposa, colegas de trabalho, familiares, professores e até mesmo incentivo advindo do cursinho pré-vestibular popular. Nessa direção, uma das entrevistadas relata:

[...] um amigo meu, funcionário público da Câmara que cursava letras na UFRGS e ele sempre me falava da UFRGS dos cursos. Eu tinha terminado o estágio e fui à Câmara de vereadores de Porto Alegre. Por alguma razão. E era o último dia para a inscrição. Eu estava sem dinheiro. Fiquei em dúvida entre História e Pedagogia e terminei optando por pedagogia porque era mais perto de onde eu morava e eu podia trabalhar à tarde e estudar. E fiz o vestibular... (E12)

Além disso, experiência profissionais anteriores também aparecem na fala dos entrevistados como um dos fatores que impulsionaram os estudantes entrevistados/as sujeitos na busca pelo curso superior e a qualificação em Pedagogia.

[...] eu já tinha uma faculdade lá quando fiz os 18, 19 anos de contabilidade eu trabalhava numa empresa privada. Depois eu comecei a dar aula no curso técnico de treinamento nessa empresa como professora em formação. Eu fui fazer um curso de formação pedagógica porque eu não tinha preparo para ser professor e descobri no segundo ano dessa minha formação pedagógica, Piaget, Vygotsky e comecei a ver o que eu não tinha base suficiente para dar aula daí o que eu fiz quando descobri isso? Eu fiquei tentando achar cursos na área de Pedagogia e me dei conta que tinha uma sobrinha fazendo pedagogia na UFRGS. E, conversando com minha sobrinha e ela me disse: Não existe nenhum curso que te falte da base para ensinar a não ser a pedagogia. Fiz o vestibular e consegui passar. (E11).

Eu escolhi o curso de Pedagogia porque eu estava na área da nutrição trabalhando numa empresa aqui em Porto Alegre na Leroy Merlin e eu trabalhava muitas horas e eu gostaria de ter um horário mais dedicado para mim e para minha filha. E aí eu fui em busca de uma outra área e acabei me interessando bastante pela área da pedagogia. (E3).

Como apontado abaixo, as configurações familiares também se revelam capitais importantes na opção da educação superior e do curso, constatação que é corroborada por outros participantes da pesquisa:

Eu tinha um filho pequeno na época. Ele estava entrando na escola e eu queria muito ajudar na alfabetização. Mas eu não tinha formação. Então decidi estudar até para ajudar ele e contribuir lá na aldeia onde eu morava. (E5)

Eu queria muito fazer Filosofia. Mas minha esposa veio na frente fazer o curso de Enfermagem. Decidi fazer Pedagogia para ficar próximo a ela. Também por uma questão de deslocamento o curso era no Campus do Vale. Então decidi fazer Pedagogia porque era mais fácil me deslocar, ficava próximo da casa do estudante, de onde minha esposa fazia o curso. Pensei também que podia contribuir melhor com a minha comunidade sendo educador. (E6).

A escolha pelo curso da pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul aconteceu não digo que foi por acaso a minha filha estava fazendo vestibular para arquitetura e aí eu ia acompanhar ela. E aí a família me incentivou a me matricular num curso da Ufrgs no Campus do Centro. Decidi por Pedagogia e aí disputei uma vaga pelas cotas de escola pública. (E10).

Para outra profissional entrevistada, no entanto, a escolha pelo curso se configura como um elemento de luta social. Destaca que a escolha pelo ensino superior e pelo curso “[...] veio em função de querer fazer ‘diferente’, queria uma educação equiparada, uma educação que incluísse todos, ou seja uma educação que as crianças negras fossem representadas” (E8). E, em outro caso, a escolha pelo curso teve a ver com busca por sentido de vida:

[...] eu escolhi o curso de pedagogia porque quando eu estava no ensino médio, no terceiro ano, eu queria. Eu sempre tive o sonho de entrar na faculdade, então eu queria muito trabalhar com criança. Não porque eu gostava de criança, mas porque eu achava que era um trabalho superimportante. E eu sempre quis fazer um trabalho muito importante, algo que fosse significativo, que tivesse um sentido na minha vida. Então, por querer uma profissão que faça sentido e que fizesse sentido para minha vida, eu escolhi o curso de pedagogia (E9).

Portanto, podemos perceber a heterogeneidade de fatores que se configuram na composição das trajetórias educativas dos/as sujeitos nas que focalizou esta pesquisa, contribuindo dessa forma para que estes pudessem buscar a qualificação na educação superior, ainda que essa não fosse, para a grande maioria, uma tendência óbvia advinda do seu processo de socialização. Nesse sentido, Lahire

(2004) aponta que é preciso, no processo de estudo sobre trajetórias educativas, atentar para as práticas e formas de relação sociais que conduzem ao sucesso ou fracasso escolar. É preciso levar em conta que os agentes transitam no “[...] seio de uma pluralidade de mundos sociais não-homogêneos, às vezes contraditórios, ou no interior de universos sociais relativamente coerentes que apresentam, porém, sob certos aspectos, algumas contradições” (LAHIRE, 2004, p. 35).

Entretanto, os/as entrevistado/as desde cedo se depararam com as resistências do campo da Educação Superior, as quais, de acordo com Bourdieu (1989) atuam como ferramentas de seleção e/ou de privilégio para aqueles que possuem os capitais e disposições requeridas para dominar as “regras” do campo. Essas resistências próprias atuam no sentido de manter a estrutura do campo e as forças de domínio presente nesse meio.

Assim, ao chegarem à Educação Superior, e tendo em vista ser esse ainda um campo novo de ocupação por parte dos filhos de classes populares que por meio das políticas de ações afirmativas passam a ocupá-lo em número mais expressivo, os estudantes ouvidos por essa pesquisa relatam as dificuldades e as resistências enfrentadas, principalmente diante da rigidez burocrática que historicamente tem constituído o espaço acadêmico. A seguir se apresentam relatos que vêm comprovar as dificuldades e as resistências encontradas por esses estudantes, agora egressos:

Me inscrevi pelas cotas, já que era aluna oriunda de escola pública e com renda inferior a 1 salário e meio por pessoa da família. Não consegui isenção pois tive que correr atrás de um monte de papel para comprovar porque estava me inscrevendo pelas cotas e na última hora deixei de enviar os mesmos comprovantes para a isenção. Quando vi já tinha passado o prazo e não havia pedido a isenção. Paguei então o valor normal, mas consegui me inscrever pelas cotas. Realizei a minha prova no campus central da UFRGS. Tinha que sair cedo, pois moro no IAPI. Devido ao vestibular tudo ficava trancado, principalmente no domingo o ônibus demorou muito. Mas quanto ao resto o processo foi tranquilo para mim (E1)

Eu me inscrevi normal, eu paguei 100 reais que era o valor da taxa para prestar vestibular, eu não pedi isenção da taxa, porque era um papelório para preencher e eu acabei desistindo daquele papelório, eu paguei na época 100 reais para fazer a inscrição no vestibular. Eu fui fazer a prova no bairro Glória, eu dependia de 2 ônibus para chegar, pois eu moro em Viamão. Começou no domingo, terminou na quarta, foi um processo bem puxado, e eu quase desisti no meio do caminho porque eu corrigi, fiz a correção, eu lembro perfeitamente disso, e eu tinha feito só 3 questões em física e eu quase desisti de fazer e prova no último dia, mas eu fui no meu cursinho pré- vestibular, eu fazia um cursinho pré-vestibular na época, chamado Zumbi dos Palmares, nós tínhamos um psicólogo neste curso. Ele disse para mim que eu não devia desistir, que eu ia passar, que eu ia gabaritar matemática, ele fez um processo bem incentivador para mim, eu acabei não desistindo. Fui fazer a prova, não

gabaritei matemática, óbvio, mas eu lembro que fiz 8 questões em matemática e isso me colocou dentro da UFRGS. Fui muito bem em geografia também, então algumas notas que consegui no final me fizeram entrar na segunda chamada, mas eu consegui passar. Foi um processo bem difícil, bem desafiador, mas eu consegui superar minhas dificuldades, minhas limitações e consegui chegar lá (E2).

[...] foram três etapas que eu tive que apresentar os papéis e na última delas ainda tinha a matrícula presencial. Aí eu tive que ir para aquela fila enorme lá e esperar lá para fazer a matrícula. Então foram três etapas assim a mais difícil para mim foi realmente a parte dos papéis porque naquele momento ali se faltasse alguma coisa eu estaria desclassificada na hora. Então foi a tarefa mais difícil (S03)

A rigidez burocrática que os alunos cotistas precisam enfrentar para conseguirem provar a sua condição de cotista, somada aos mais diversos fatores limitantes advindos de sua condição social (a distância do local para fazer o vestibular, o deslocamento, as questões financeiras) são fatores significativos e que sem dúvidas afetam não somente o desempenho nas provas de seleção para ingresso na universidade, mas também na permanência nesse meio durante o período de matrícula.

Nesse sentido, conforme já apresentamos no capítulo, nos detivemos nas entrevistas semiestruturadas sobre o auxílio financeiro e bolsas permanências que os cotistas tiveram durante o período da graduação. E aqui, novamente, as questões burocráticas somadas às questões sociais mostram-se bastante limitantes e desafiadoras. De acordo com uma das estudantes entrevistada:

Usando a mesma papelada inicial, que usei para provar que era oriunda de escola pública e com renda familiar de um salário e meio por pessoa, consegui acessar os benefícios da UFRGS. Tinha auxílio de passagem e mais de material. Não era muito, mas conseguia me manter. (...) Como respondi anteriormente, tinha auxílio de passagem e material. Era um valor pequeno de 400, 00. Só pagava as minhas passagens e me ajudava um pouco nos muitos textos que precisavam ser xerocados. Não era sempre que ficava para a parte da tarde, mas quando ficava também pagava meu almoço no RU. Como não queria ser mais uma despesa para a minha família, pois também precisava de roupas, calçados, já no segundo semestre do curso consegui um estágio no Unificado, como monitora pedagógica dos professores do cursinho. Era na tarde, no turno oposto de minhas aulas. Sempre tive mais um emprego no turno oposto. Fiquei um tempo neste cursinho, depois consegui uma bolsa de iniciação científica (E1)

Mesmo recebendo a bolsa auxílio ou ainda atuando como bolsistas de iniciação científica ou extensão, é comum o relato entre os cotistas que esses auxílios eram insuficientes para dar conta das suas necessidades de manutenção econômica e de suas famílias, principalmente para aqueles que tinham idade maior. Para a entrevistada E8, [...] para mim a maior dificuldade foi conciliar estudo e trabalho, não

tinha como deixar de trabalhar até para me manter dentro da Universidade a bolsa auxílio era pouca.” (E8)

Nessa mesma direção, E9 e E12 relatam que:

No primeiro semestre da faculdade, eu trabalhei como bolsista no setor da assessoria técnica da Pró-Reitoria de Extensão. Fiquei um semestre lá. Depois eu saí de lá para o participar do Pibid. Então eu participei de por alguns meses e como eu tinha, a bolsa que eu recebi, era muito pouco. Não tinha condições assim. Eu precisava por questões financeiras dentro da minha casa. Eu precisei procurar um emprego que me fornecesse uma bolsa maior. (E9)

Eu vou fazer um relato de um colega que está na UFRGS hoje e teve que trabalhar no telemarketing para poder pagar as contas. Porém, eu consegui dentro da minha realidade fazer a minha graduação com bolsas, mas nem todos conseguem. Eu morava perto da faculdade, mas tinha colegas que moravam longe e tinham que arcar com os custos de deslocamento etc. Outros gastos também. (E12)

O relato da agente E2 é bastante emblemático e revela a dificuldade institucional e ausência de mecanismos para atender as demandas e situações vivenciadas por alunos em situações sociais mais complexas. De acordo com ela:

Era um papelório para conseguir o auxílio e a UFRGS não aceitou o meu comprovante de residência, pois precisava ser um comprovante de água, luz ou telefone no meu nome. Eu não tinha isso. Eu moro numa área de preservação ambiental aqui em Viamão, então o comprovante de residência que eu tenho é da minha vizinha e a UFRGS não aceitou na época, então não tive direito a nenhum benefício. Os 400, 00 reais que a UFRGS dava lá, que algumas colegas conseguiram eu não consegui. Tinha que bancar a minha passagem, o meu deslocamento todos os dias, mas no primeiro semestre foi tranquilo, só que terminou o 1º semestre, os meus recursos também. (E2)

Morar em áreas que ainda não são regularizadas é uma realidade presente para muitos estudantes de periferia, o que por si deveria movimentar as instituições e cursos de educação superior a buscarem e proporem mecanismos diferenciados para atenderem às especificidades desse público, especialmente no que tange às questões de comprovação de residência, superando assim a rigidez burocrática que leva à não assistência.

Na mesma direção, a presença de alunos cotistas culturalmente diversos no meio acadêmico trouxe desafios e questões que tradicionalmente as instituições não estavam preparadas. O relato de uma pedagoga e de um pedagogo durante as entrevistas, ambos de origem indígena, ilustram muito bem esse embate cultural e as dificuldades do campo acadêmico em se relacionar com a diversidade de seu público. De acordo com eles:

Eu fui uma das primeiras mulheres indígenas que veio para fazer Pedagogia. Depois vieram mais indígenas mulheres. Muitas desistiram. É difícil, ficar longe

dos filhos. E os professores não entendem muito. Temos um tempo diferenciado, outra forma de aprender que não depende muito da escrita, mais da oralidade, de escutar os mais velhos. Aqui temos que se adequar as normas da academia. É um processo difícil. A primeira dificuldade foi ficar na casa do estudante longe da minha família e do meu filho. Não podia trazer ele pra casa. Algumas vezes ele ficou. Acho que entenderam que já era muito tarde para mim ir embora com ele. Mas era sempre complicado. Ele não podia fazer as refeições comigo. Até deixavam mas ficavam olhando. Eu me sentia constrangida. E quando não podia levar ele embora e ele tinha que ficar comigo nas aulas? Tinha professor que entendia. Outros não. Eu sempre ficava imaginando se poderia ficar na aula ou não. Ele também não gostava de ficar nem na casa do estudante nem na universidade. Falava que se sentia preso. Perguntava porque tinha grades. Eu entendia o estranhamento: afinal na aldeia podia correr livre. Aqui não. Então acho que este foi o meu maior desafio. Frequentar a universidade e ao mesmo tempo conviver com meu filho (E5).

Não foi fácil. Eu era um aluno indígena. Naquele tempo não eram muitos alunos indígenas que circulavam pela universidade como hoje. Posso dizer que abrimos portas. Alguns nos olhavam com estranhamento. Eu sentia muito isso. Eu era de pouca conversa, meio na minha. E minha esposa ainda decidiu voltar no meio do curso. Eu acabei desistindo também. Tive que reunir coragem para voltar. Mas por um lado foi bom, pois quando voltamos estávamos amadurecidos e com a certeza que iríamos terminar. Ela se formou em Enfermagem em 2015 e eu em 2016 em Pedagogia (E6).

No caso dos indígenas, tendo em consideração as especificidades desses grupos, a legislação passou a prever uma bolsa permanência de R\$ 1500,00 durante o período de graduação, o que contribui para amenizar as dificuldades vivenciadas por esses sujeitos. De acordo com E5 e E6:

Eu recebi o auxílio permanência de 400 logo que cheguei aqui. A professora [IDENTIFICAÇÃO OCULTADA] me ajudou a preencher os papéis. Consegui uma bolsa de monitoria com ela a partir do 2º semestre de mais 400. Eu tinha muitas despesas, pois precisava ir para a aldeia no final de semana ver o meu filho. Precisava ajudar com as despesas dele. Muita gente me ajudou. No 5º semestre consegui acessar a bolsa do CAF indígena no valor de 1.500. Consegui alugar uma casa mais perto da universidade. Trouxe meu filho para mais perto de mim e meu companheiro. Tive mais uma filha quase no final do curso. De novo as dificuldades, não podia amamentar em sala de aula. Minhas colegas me ajudaram e consegui me formar. (E5)

A gente tinha eu e minha esposa um auxílio permanência de 400 para cada um. Se a gente ficava na casa do estudante podia tomar café, além do almoço e da janta. Mas como a gente não ficava sempre, pois lá não podíamos ficar juntos, então tínhamos a despesa do café, da janta e do transporte, pois ficávamos na aldeia, na casa de uns parentes Guaranis no Lami. Era longe, o ônibus demorava muito. Esse foi um dos motivos que acabamos desistindo um tempo. Depois quando voltamos conseguimos acessar uma bolsa pelo CAF Indígena que era no valor de 1.500 mensal para cada um. Nunca ficamos tão felizes. Então alugamos umas peças e fomos morar lá até o final do curso. Foi um momento importante pois precisávamos estar juntos, dando força um pro outro no final. Só assim conseguimos nos formar. (E6).

Portanto, atentar às especificidades de cada grupo social é fundamental para a qualificação das políticas de permanência dos alunos cotistas na graduação. São desafios institucionais e sociais que precisam ser tensionados e discutidos coletivamente. Para E3:

O curso de Pedagogia num único horário e a gente ainda tem que cursar aquelas outras disciplinas dos créditos eletivos que também não tem muita flexibilidade de horário e isso fazia com que atrasasse muita formação e a conclusão do curso desses alunos. Então eu acho que poderia sim ser criado alguns projetos, algumas coisas dentro da UFRGS para que fosse desenvolvido de repente um campo maior de bolsas e valores de monitoria para conseguir dar suporte para esses alunos fazerem a sua graduação de forma mais tranquila. (E3)

Nesse sentido, é importante aqui tensionar as práticas institucionalizadas na maioria das universidades públicas que oferecem seus cursos de graduação apenas em horários diurnos e comerciais, impedindo assim que os estudantes trabalhadores consigam acessar a universidade. Furlani (2001) discute essa questão apontando que essa é uma herança antiga da universidade pública brasileira, originária de uma concepção de educação para poucos ou para uma elite. De acordo com a autora, até o final dos anos 1960 os estudantes ginasiais, colegiais e universitários pertenciam aos estratos médios e altos da sociedade; já os jovens trabalhadores, os subocupados ou os provisoriamente desocupados pertenciam aos estratos populares e pobres.

6.3 Aquisição de capital e mudanças na disposição do *habitus*

Como vimos no referencial que embasa a presente pesquisa, ao ingressar em determinado campo o agente incorpora os capitais presentes nesse espaço, passando a dominar as “regras do jogo”. Essa incorporação de capitais produz assim mudanças significativas no *habitus* desses agentes, ou seja, na forma como esses passam a perceber, compreender e agir socialmente.

Dessa forma, um dos objetivos das entrevistas semiestruturada realizadas na presente pesquisa consistiu em procurar perceber na fala dos entrevistados como ao longo do curso de graduação foram incorporando capitais e como isso impactou na constituição do *habitus*, constituindo-se em disposições duradouras, definindo o modo como passam a agir socialmente por meio de suas relações pessoais e profissionais.

Assim, em diversos momentos das entrevistas realizadas, podemos observar como por meio das experiências vivenciadas durante o curso de Pedagogia os

entrevistados foram incorporando capitais, especialmente o acadêmico. A seguir, alguns relatos vêm comprovar o que foi dito acima:

Eu acho que as potencialidades maiores da formação, no meu caso foi o fato de eu estar dentro da universidade estudando, porque eu me dediquei só a estudar, o meu trabalho foi dentro da universidade, então eu pude fazer muitas coisas dentro da universidade, porque eu estava só estudando, estava trabalhando, mas dentro da universidade. Isso potencializou em mim várias coisas. Eu pude fazer várias cadeiras eletivas, além do meu curso, tanto que eu terminei o curso com 56 créditos a mais. Eu fiz praticamente quase 2 Pedagogias, eu aproveitei o máximo que a universidade poderia me dar naquele momento. (...) Eu fiz libras, eu fiz braile, mas esta potencialização aconteceu comigo, porque eu estava dentro da universidade. Eu estava ali inserida vendo as possibilidades (E2).

Para E4 e E1, os projetos de pesquisa e extensão, além dos estágios curriculares desenvolvidos na universidade constituem-se em fonte significativa de aprendizado, apontando para a relevância dessas atividades no contexto da universidade. De acordo com elas:

Então eu fiz pesquisa, fiz projeto de extensão na UFRGS e participei do projeto Escola da Terra e sempre foi me colocando ali em muitos meios. Por exemplo, no meu primeiro estágio, eu peguei os dois estágios curriculares. O um primeiro estágio foi na área de educação social. O segundo foi na EJA e assim eu fui me experimentando. (E4)

[...] depois consegui uma bolsa de iniciação científica com a prof. Maria Estela Del Pai Franco, onde participei por um tempo da linha de pesquisa Universidade: teoria e prática. Nesta bolsa tive a oportunidade de participar de 2 Salões de Iniciação Científica, além da escrita de dois artigos. Foi um momento importante de aprendizagem para mim durante o curso (E1)

É muito perceptível, como veremos na fala a seguir, que os conhecimentos adquiridos na universidade vão sendo incorporados pelos estudantes e passam a compor a sua forma de agir socialmente. De acordo com E9:

[...] aprendi muito com o conhecimento adquirido na UFRGS a fazer planejamento e a me expressar. Teoricamente, contribuiu muito também para a questão moral, já que na escola estadual em que eu estudei não tinha trabalho de verdade, não apresentava trabalhos, então acho que a faculdade também me ajudou muito nisso. A conseguir falar em público, ter esse contato com criança também, porque o primeiro contato foi quando eu estava dentro da universidade. Inclusive quando eu estava no Pibid, na instituição em frente à universidade, o curso de Pedagogia além de ter me dado todo esse apoio e todas essas contribuições teóricas e metodológicas (E9).

E no caso dos estudantes indígenas, os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, ao contrastarem com os conhecimentos próprios de sua cultura,

contribuem no sentido de perceber as diferenças e especificidades culturais acerca da educação e da infância. De acordo com E6:

Conheci uma escola diferente. Uma escola que fica fora do ambiente onde a criança vive. Uma outra forma de olhar a infância. Na nossa cultura as infâncias circulam junto aos mais velhos, testando seus próprios limites e assim aprendendo a partir do olhar do outro. Na escola dos brancos este saber é mais limitado. Nossa maneira de ensinar não parte de caixinhas fechadas, mas de uma enorme teia de aranha que vai puxando cada vez mais o conhecimento. Na universidade pude entender estas diferenças e aprimorar minha maneira de ensinar, respeitando o tempo e o espaço de cada criança (E6).

E sem dúvida a expressão máxima da aquisição de capital num curso de graduação é a conquista do diploma. Para Bourdieu (1998), o diploma é considerado uma representação simbólica nominada, pois quando a sociedade (sistema de ensino) confere o diploma a alguém, nomeia-o e classifica-o como distinto; alguém que possui uma carga cultural elevada e competência técnica suficiente para satisfazer as exigências da sociedade. E para os cotistas ouvidos por essa pesquisa, o diploma de graduação em Pedagogia constitui-se como um capital de suma importância para suas trajetórias acadêmica e profissional. E a fala da entrevistada E4 resume de maneira muito significativa isso: “Então eu via que com o diploma, mesmo sendo educador, você tem possibilidades de crescer socialmente.” (E4).

Para os profissionais entrevistados, a obtenção do título de graduação em Pedagogia obtido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi fundamental para a sua inserção profissional. Como discutido no capítulo anterior, após formados os egressos cotistas conseguiram uma rápida inserção no mercado de trabalho. Ressaltamos aqui também a relevância institucional desta universidade, consolidada como uma instituição de renome a nível mundial, o que torna ainda mais relevante os diplomas emitidos.

Nesse sentido, uma das profissionais destaca que:

O diploma é fundamental para conseguir trabalho inclusive quando eu estava como estagiária já tinha uma possibilidade de eu ficar na escola, mas como eu não tinha o diploma ainda e nem tinha feito o magistério que é o caminho normal que as professoras fazem o magistério depois procuram uma graduação. Eu fui direto para a graduação. Então é fundamental para que a gente possa exercer a nossa função (...) quando eu apresentava meu diploma da UFRGS não tinha portas fechadas (E3)

A relevância do diploma emitido pela UFRGS também está presente na fala de outra entrevistada, ao afirmar que:

O meu diploma da UFRGS sempre me abriu portas. É o meu diferencial de onde eu vim, onde me formei. Foi muito importante para mim, pois era extremamente jovem e sem experiência significativa no mundo do trabalho. Então o lugar de onde tinha me formado era o divisor de águas na hora da minha seleção. Hoje já concursada e trabalhando no setor público, mostra os meus referenciais, onde embaso o meu trabalho (E1)

Portanto, a obtenção do diploma e particularmente de um diploma de uma universidade internacionalmente reconhecida constituiu-se para os pedagogos entrevistados como um instrumento fundamental para a inserção no mundo do trabalho, conforme relatos abaixo:

Porque depois que eu me tornei pedagoga, professora. Eu tive sim, por exemplo, no meu meio familiar, no meio do meu trabalho tive uma promoção, então eu me tornei professora naquele local. Atualmente, sou professora no Colégio Província de São Pedro e eu me tornei professora muito cedo com 23 anos. Então eu assumi uma turma com 23 anos e atualmente tenho 27 e sigo nesse mesmo ambiente (...). Hoje eu estou numa escola muito bem vista, também renomada e até no meu meio social (E9).

O diploma é um diferencial dentro de qualquer concurso público. E qualquer título eleva o teu currículo, por mais que eu não tenha conseguido tirar uma nota boa, se eu tiver passado naquela parte escrita, quando vou pra prova de títulos, óbvio que meu diploma pesa, o meu mestrado pesa, ele tem um valor significativo pra minha pontuação final. Ele tem um valor significativo pros meus rendimentos finais também, porque a gente recebe de acordo com a nossa formação, então ele é muito importante. Ele é muito importante também na forma como sou reconhecida dentro do meu ambiente de trabalho, o lugar de formação ele também é muito requisitado, comentado. E ele embasa a minha metodologia da sala de aula, de onde eu vim, quais são os meus referenciais, minha metodologia, isso tudo a gente aprendeu na universidade. Estes diplomas são muito importantes, eles fazem parte de mim. Eles balizam a minha carreira, minha metodologia, meu ensino, são de suma importância (E2).

Além disso, a posse do capital na forma do diploma também se constitui em ferramenta de luta social e instrumento político, ao possibilitar que a formação obtida pudesse respaldar iniciativas de cunho social e de militância pela valorização profissional, conforme destacado por E12

Eu considero também o diploma um instrumento político. Quando falam na profissão de professor eles falam de vocação no sentido de diminuir a profissão como se não precisasse para isso. Por isso eu estudo bastante para eu exercer o meu papel. Um diploma é muito importante para valorizar e regulamentar o meu trabalho. (...) O curso de Pedagogia me possibilitou ferramentas em forma de pensar o espaço social de condomínios no final da minha graduação e da graduação. Iniciei um projeto de biblioteca comunitária onde a faculdade foi bem importante com boas ações. E assim eu tive uma formação mais social. (E12)

E para os cotistas indígenas, a obtenção do título de graduação em Pedagogia carrega ainda uma dimensão coletiva, de luta pela preservação da cultura e do modo de viver das comunidades de origem, conforme menções a seguir:

Principalmente para poder contribuir na comunidade indígena, onde os professores brancos atuam por falta de formação dos indígenas. É importante que o indígena tenha um professor indígena, saiba se reconhecer nele, um professor que esteja nos mesmos espaços do aluno, que faça parte de sua comunidade e respeite sua cultura. É muito bom pois sempre somos cercados por brancos que querem ocupar o nosso espaço. Mostramos que temos formação. Não estamos ali porque alguém indicou. Estamos ocupando os nossos espaços porque somos profissionais que estudamos e somos devidamente habilitados para tal função. (E5)

O meu diploma é muito importante, principalmente para o reconhecimento junto aos brancos. Como acabo de certa forma competindo com eles por espaço no mundo do trabalho, o meu diploma é o que me garante na maioria das vezes a aceitação e a aprovação. Hoje já sou reconhecido como um Pedagogo e mestre em educação, com ênfase na educação infantil. Pretendo ainda fazer um doutorado este mesmo caminho. (E6)

Mas para além das possibilidades de inserção no mundo do trabalho e de relevância para seus grupos e contextos sociais, os capitais obtidos durante a graduação se constituem em disposições duradouras na forma de *habitus*, as quais sem dúvida passam a definir as trajetórias profissionais desses agentes. E os relatos obtidos apontam nesse sentido. Podemos ver isso nos relatos feitos por alguns egressos cotistas entrevistados:

Eu acho que o curso me fez despertar uma visão de enxergar o outro. Eu acho que isso é o maior legado que a UFRGS me deu. Aprender a conviver com as diversidades, a aceitar as diferenças, a olhar o outro de uma outra forma, de uma forma mais humana. Eu acho que isso refletiu também na minha família, na formação dos meus filhos e também reflete até hoje nas minhas práticas de sala de aula. Eu respeitar o tempo do aluno, eu respeitar as suas vivências, o lugar de onde ele veio, a construir um ensino junto, compartilhado, coletivo. Essa ideia da formação coletiva, da formação humanitária eu trouxe da universidade, foi o legado que a UFRGS me deixou. (E2)

Sem dúvida a pedagogia trouxe um rumo para minha vida que eu almejava, mas não sabia como alcançar. A pedagogia me trouxe um olhar mais social da nossa convivência das nossas relações. A pedagogia me trouxe um olhar mais humano também. A pedagogia me trouxe um olhar da diferença por causa da questão dos surdos. A pedagogia me trouxe possibilidades de conviver mais com a minha família também. (E3)

O curso me possibilitou unir o meu mundo familiar, ao social por ser um curso de humanas e, me possibilitou a pensar em algumas comunidades e também num mundo comunidade e em conjuntos habitacionais populares como o da minha vida como o meu chamado Princesa Isabel que é um condomínio popular. (E12)

Vejo muitos pontos positivos porque eu acho que depois que tu entra na faculdade, depois que tem uma formação de uma graduação, consegue ter uma outra visão de mundo e, vê que a educação realmente muda a vida dessas pessoas que ter uma profissão ela realmente te qualifica, sabe? Ela te coloca em uma posição realmente significativa de que tem propriedade de um assunto de que tu é capaz de atuar naquela área, né? Então, além dessas mudanças que são de cultura, de conhecimento, também consigo agregar nessa pergunta essas questões financeiras (E9)

Essas disposições vão de encontro aquilo que o curso de Pedagogia da UFRGS, define em seu Projeto Político Pedagógico sobre o perfil de seus egressos, quando propõe o desenvolvimento de habilidades e competências em seus alunos voltadas para os princípios da interculturalidade, da relevância social, da ética e da sensibilidade afetiva.

O capital acadêmico adquirido ao longo da formação passa a fazer parte das atividades cotidianas, como enfatizado por E7:

o que mais ficou para mim foi a pesquisa e o registro de tudo o que eu fazia porque durante todo o período que eu tive trabalhando eu não tinha essa rotina de fazer registros de avaliação e de planejamento. Essa coisa toda eu ganhei na pedagogia. Foi maravilhoso para mim também em termos de organização assim e de registros para seguir em frente até o término e concluir os meus 35 anos de trabalho com as crianças. (E7)

Além disso, todo o repertório adquirido na universidade e em especial no curso de Pedagogia converte-se em retorno para as comunidades de origem no caso dos alunos indígenas. E6 destaca que:

Descobri em mim mesmo um potencial que não tinha. Acabei conquistando o meu espaço depois de muito esforço e acho que contribuí muito com a implantação da educação infantil nas aldeias. Esse é meu objetivo maior. Continuar colaborando no meu espaço de pertencimento. (E6)

Portanto, a incorporação de capitais durante a graduação é bastante perceptível na fala dos agentes entrevistados e na forma como esses passam a perceber o seu entorno e as questões sociais nos quais estão inseridos.

6.4 A inserção no mercado de trabalho

Os dados do questionário aplicado que foram apresentados no capítulo anterior apontam que 68,8% dos cotistas egressos da UFRGS, participantes do estudo, estavam trabalhando na área quando saíram do curso de Pedagogia ou conseguiram emprego em até um ano após a conclusão do curso, dado que por si é bastante significativo e aponta para a relevância do título de Pedagogo(a) obtida pelos agentes.

Uma das pedagogas que participou da pesquisa comemora que “[...] consegui em uma escola conveniada da Rede Municipal dentro do bairro que moro um mês após a colação de grau” (E8).

Os relatos abaixo apresentados também são bem significativos:

Hoje eu sou professora da rede municipal de Gravataí tenho especialização em educação especial também. Agora ontem mesmo acabou o meu contrato. Eu tenho um contrato de educação especial e uma nomeação na Prefeitura Municipal de Gravataí (E10)

No final do curso tive a oportunidade de trabalhar no Centro da Juventude da Vila Cruzeiro. Como educadora do EJA de 2017 e 2019 até eu me formar e ingressar no mestrado. Me formei em agosto de 2019 e no mesmo mês ingressei no mestrado. (E11)

Eu já trabalhava como educadora assistente em escolinhas desde antes da minha escolha e de eu ingressar no curso de pedagogia. E a formação me permitiu trabalhar como pedagoga. Está no papel de pedagoga e ter as minhas educadoras, as minhas auxiliares. Me permitiu experimentar essas novas vivências como uma pedagoga mesmo, como uma pessoa que trabalha desde os 18 anos quando comecei a fazer o curso de educadora assistente e a trabalhar na escola. (E4)

Eu falei com o [IDENTIFICAÇÃO OCULTADA] que cuida da Educação indígena na Secretaria de Educação e em inscrevi para uma vaga no estado. Sabia que não era um processo fácil, que precisava de autorização do cacique. Visitei umas aldeias e consegui vaga aqui na escola da aldeia da lomba, onde atuo como professora alfabetizadora dentro da língua kaingang.

Entretanto, para alguns dos cotistas entrevistados, o não ingresso imediato no mercado de trabalho deu-se porque preferiram se dedicar aos estudos a nível de pós-graduação, como é o caso da entrevistada 01. Conforme relata:

Não ingressei direto no mundo do trabalho. Queria terminar os meus estudos. Por isso fui primeiro me dedicar ao pós. Durante um ano só estudei. Depois fui fazer um processo seletivo para algumas escolas da rede privada. Fui chamada para trabalhar no Colégio Província de São Pedro, onde atuei por 1 ano. Terminei o meu primeiro pós durante este período. Fui chamada no Colégio de Aplicação da UFRGS, como professora substituta. Fiquei um semestre lá e entrei no 2ºpós. Fiz o processo seletivo para o IFRS, no mestrado profissional. Consegui aprovação. Fui trabalhar na Rede Marista de Educação, como professora dos anos iniciais. Terminei o mestrado e prestei concurso para a prefeitura de Porto Alegre. Consegui aprovação. Estou agora trabalhando para a Prefeitura na educação infantil. (E1)

Nesse sentido, é importante aqui ressaltar que conforme dados compilados na análise do questionário aplicado, 87,5% dos participantes da pesquisa continuaram estudando academicamente após a graduação.

Por outro lado, o caso do Entrevistado 9 retrata o impacto sentido pela pandemia da Covid-19 que a partir de março de 2020 paralisou as atividades econômicas em todo o mundo, trazendo o cancelamento das aulas presenciais e afetando ainda hoje a atuação profissional dos docentes e o dia a dia das instituições educacionais. E9 relata que:

[...] quando terminei o curso de Pedagogia no final de 2019, logo fiquei recolhido por causa da pandemia. Como havia falado já estou aposentado. Mas, aqui em Santa Catarina onde estou morando descobri que no Colégio Estadual Henrique Veras, eles têm cursos durante o dia e a noite. Há inscrições abertas para professores nesse Colégio e eles têm curso de dia e noite que eu vi que eles têm. Vou me informar se eles precisam de professores de Educação de Jovens e Adultos do ENEM e, se não tiver vaga me ofereço até como voluntário para dar algumas aulas. Eu ainda não vi isso, mas depois que sai da faculdade não fiz nada fora da Academia. (E9)

O impacto da pandemia da Covid-19 no mundo do trabalho trouxe efeitos particularmente significativos, levando uma série de dificuldades àqueles novos profissionais que estavam se inserindo no mundo do trabalho, e principalmente para aqueles profissionais que já estavam inseridos. No caso dos educadores exigiu uma readequação significativa das metodologias e formas de abordagem com os alunos, especialmente com a inserção das tecnologias de informação e comunicação, como indica o relato da entrevistada E3:

A Covid 19 trouxe para mim um desafio muito grande de ter que se readequar quando a gente já está acostumado com uma rotina e com a sala de aula tem que ser adequada à aula virtual. É muito complicado ainda mais na minha área de Educação de Surdos que precisa do contato visual que precisa de um pouco mais de tempo ao nosso ritmo O nosso tempo de sala de aula é diferente de uma sala de aula de ouvintes. Então foi um desafio muito grande, mas em contrapartida trouxe muitos benefícios e, um deles que eu acho que foi um dos maiores benefícios para mim foi a questão das parcerias com as famílias. (E3)

Os professores precisaram se adequar rapidamente ao trabalho *online* com seus alunos, o que exigiu uma reinvenção do agir docente, sendo este um desafio para muitos profissionais, especialmente aqueles que tinham maior dificuldade com as ferramentas *online*. Além disso, exigiu uma carga horária de trabalho bastante exaustiva, como relatado por E8:

Bom, dentre os impactos que foram sentidos em função da pandemia, acredito que o primeiro deles se deu com a grande quantidade de materiais que a gente teve que produzir na sala. Gente como nós, professores, tivemos que produzir para os nossos alunos, especialmente de escolas particulares, porque acho que o medo também de perder esses alunos foi muito grande por questões financeiras, principalmente no que se diz respeito a crianças da educação infantil. Então, eu, como docente fazia vídeos, muito material em word, PDF e

sempre o mais didático possível para encaminhar aos alunos todos os dias, bem como nas aulas online previamente e assim por diante. (E8)

Porém, o isolamento social trouxe consequências para o campo da educação que ainda não estão suficientes mensuradas ou ainda compreendidas, tendo em vista que o estado de pandemia ainda não foi suficientemente superado e que somente em 2022 tivemos a retomada das aulas presenciais, ainda que sob uma série de protocolos.

O relato a seguir da entrevistada E5 retrata um contexto de perdas de entes queridos pela pandemia além da perda de aprendizagens:

Ficamos todos parados. Ninguém conseguiu tirar as crianças de dentro das suas casas. Eu mesma não tirei os meus filhos. Ensinei o que pude eu mesma aqui dentro de casa. O medo de perder era grande. Vimos muita gente importante, sábios irem embora, fazendo sua passagem neste momento que foi muito triste. Optamos pelo silêncio. A porta trancada em muitos lugares significou isso. Silêncio e momento de refletir (E5).

No entanto, para além dos desafios impostos pela pandemia da COVID-19, a entrada em vigor da reforma trabalhista na forma da Lei nº 13467 de 2017 e a reforma da Previdência por meio da Emenda Constitucional nº 103, somadas ao contexto de crise política e econômica vivenciadas no Brasil desde o impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2015, produzem um cenário de precarização dos investimentos em educação e desvalorização da profissão docente. Para E6, o cenário atual é de muita desmotivação:

A gente estuda, estuda. Faz um esforço enorme. Renuncia muitas coisas para conseguir chegar a um objetivo. E no final não é valorizado. Vejo tudo isso com desânimo. Mas acho que a educação se tornou para mim uma espécie de missão, por isso vou continuar. Mas o salário desanima e muito (E6).

O contexto de reformas aprovadas, somadas ao contexto pandêmico, produz um cenário em que a luta das categorias de professores por valorização profissional e salarial tem sido esvaziadas. Por outro lado, a pressão da inflação e o aumento no custo de vida médio do trabalhador têm impactado significativamente a vida daqueles que atuam na educação. Nesse sentido, os agentes abaixo relatam com preocupação:

Estou chocada com tudo isso. Agora mesmo neste momento estamos como profissionais lutando por um reajuste de 30% que o governo federal decidiu dar. Mas nós como categoria municipal teremos só 10%. E parcelado ainda!!! Em duas vezes de 5%. Uma em maio e o restante no segundo semestre. Este valor não compra nem uma cesta básica no supermercado. E as coisas cada vez mais caras. O preço da gasolina nem se fala. Prefiro às vezes nem pensar muito no valor do salário de algumas profissões comparado a minha, depois de longos anos de estudo, pois fico frustrada e sem ânimo. (E1)

Eu avalio pessimamente todas as reformas que foram feitas, especialmente agora porque nós como categoria dos professores municipais, estou falando de nós, estamos pagando 14% de previdência. Na realidade estamos pagando dos próximos, inclusive a nossa, estamos pagando 14% e ainda estamos fadados a trabalhar até os 70 anos, pode-se dizer assim e no final ainda não teremos nossa aposentadoria integral. Tá bem difícil pra todo mundo e a escola virou, estou falando pelo covid, virou um CRAS. A escola está fazendo um papel que não é dela, está entregando rancho. Ela está ajudando os pais nisso. Tem muito pai que voltou a levar o filho para a escola por causa do rancho. Então demandas que não eram nossas, passaram a ser nossas, devido a esta desatenção que o governo teve com este problema de calamidade pública, posso dizer assim, que foi o covid e que está sendo refletido na sala de aula, na comunidade, onde a criança está inserida. Tá bem difícil. (E2)

E novamente, os mais prejudicados em todo esse processo são as classes sociais e econômicas mais desfavorecidas, que passam a conviver não somente com a fome e a pobreza, mas também com a precariedade dos serviços públicos oferecidos, especialmente da educação, retrocedendo os poucos avanços conquistados nas últimas décadas. De acordo com os relatos da entrevistada 12, as classes sociais e econômicas mais vulneráveis em nossa sociedade não têm direito a quase nenhum serviço público e, quando o tem, esse são precários. De acordo com ela:

É um ataque à classe pobre e negra principalmente porque quando a gente corta essa possibilidade de investimento na educação a gente vai diminuindo as oportunidades. Quando a gente diminui a taxa de direitos como por exemplo a taxa de aposentadoria a gente diminui a qualidade de vida das pessoas e consequentemente que quem está no entorno da vida dessas pessoas. E sempre irá afetar mais as pessoas mais vulneráveis do país. E isso tem a ver um pouco com a minha trajetória, por exemplo, eu com vinte e seis anos sou a única da minha família que está concluindo um mestrado em educação em uma universidade federal e consequentemente tem melhores oportunidades de emprego e condições de vida para a minha família e as futuras gerações. (E12)

É nesse sentido que as bandeiras de luta por uma educação de qualidade e acessível a todos precisa ser fortalecida e defendida na atualidade. Para isso, é importante defender e fortalecer as políticas públicas como a política de ações afirmativas, a qual esse trabalho pretende ser um contributo à sua defesa e ampliação.

As trajetórias profissionais dos egressos/as ouvidos/as por essa pesquisa apontam para uma atuação desses profissionais agora formados principalmente em contextos sociais de luta por questões sociais e étnicas. A entrevistada E5 atua em comunidade indígena como professora de língua Kaingang, onde destaca a importância de “[...] ter professores com nossa língua e nossa cultura... isso é primordial para a sobrevivência indígena”. Por sua vez, E12 ao atuar como educadora

social destaca que sua trajetória profissional tem sido pautada pela luta para que mais filhos das classes populares possam acessar a universidade, e assim terem melhores condições de vida e trabalho.

São trajetórias de estudantes que, ao superarem as condições iniciais de desigualdade e desvantagem com relação à carreira universitária, investem hoje suas profissões para auxiliarem outras pessoas que, assim como elas, não viam a universidade e a educação superior como caminhos possíveis.

6.5 Considerações sobre as políticas de ações afirmativas e o curso de Pedagogia da UFRGS

As experiências e vivências aqui relatadas apontam preponderantemente para a importância da política de ações afirmativas como um elemento significativo para a constituição das trajetórias acadêmicas e profissionais dos cotistas egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

É perceptível o significativo impacto dessa política na inserção profissional dos agentes pesquisados no mundo do trabalho e na composição do *habitus*, capaz de influenciar não somente as disposições individuais, como também seu entorno familiar e dos extratos sociais dos quais fazem parte.

Entretanto, para além das contribuições da política de ações afirmativas nas trajetórias de seus egressos, é importante refletir também sobre a contribuição desta para a instituição universitária. Nesse sentido, diversos autores e estudiosos da área da educação, tais como Boaventura de Souza Santos (1999) e Daniel Mato (2018), entre outros, apontam que a política de ações afirmativas e a presença de agentes culturalmente diversos na educação superior são essenciais para processos, ainda que incipientes, de inovação e transformação do campo acadêmico em um espaço mais diverso e democrático.

Em vista disso, na presente seção, buscamos pontuar, a partir das entrevistas realizadas, como os cotistas agora já egressos percebem a importância da política de ações afirmativas no contexto acadêmico. Destacamos inicialmente o depoimento da entrevistada E10, para quem:

[...] os cotistas somam muito para que a Universidade da UFRGS, pois a universidade fica diferente e se torna diferenciada, pois pessoas pobres que mora na vila, favela que passam dificuldades, quem muitas vezes trabalha para se sustentar e sobreviver devem ter direito à educação, tem que vir para dentro

da universidade para que todos conheçam o que é ser pobre e excluído na sociedade. É isso que torna a universidade diferente e diferencia positivamente a universidade pública. (E10)

É a presença da diversidade dentro da universidade que passa a exigir, tanto da própria estrutura pedagógica quanto física, uma readequação para atender novas demandas e visões de mundo trazidas por esses segmentos outrora fora dos bancos universitários. Nesse sentido:

É importante a experiência com outras pessoas, com esses alunos cotistas que vieram da rede pública trazendo uma visão de mundo diferente. É importante essa troca de informações porque eu vejo assim, pelo menos na minha visão, que muitos desses colegas que estudaram comigo e foram fazer o estágio na rede pública estudaram a vida inteira numa rede privada, onde a organização era plena e, por isso não entendiam a importância da presença desses alunos cotistas na faculdade. (E4)

Entretanto, para que esse processo seja efetivado, realmente é fundamental que a universidade como um todo, desde o seu quadro gestor, até o quadro professoral, técnico e discente estejam abertos a aprender com a diversidade que está nesse campo. Nesse sentido, Santos (1999) afirma que:

A “abertura ao outro” é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta. Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino (SANTOS, 1999, p. 195).

Dessa forma, a democratização da educação superior não se limita ao acesso à instituição educativa, embora essa seja a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário também garantir que todos os que ingressam na universidade tenham condições de nela permanecer e garantir seus estudos com êxito. Por conseguinte, a entrevistada E2 destaca que:

Eu acho que os alunos só podem colaborar com a UFRGS se a UFRGS der espaço para eles. Muitos alunos acabam sendo engolidos pela universidade. Este é o termo que posso falar. Porque a UFRGS atende um outro público. Ela está aprendendo a atender este outro público que tem dificuldade de chegar ali, que tem dificuldade de mexer no computador, que não tem acesso na internet, que não tem internet em casa. Ela está se reaprendendo a atender este público. E acho que ela só vai aprender se ela deixar este público falar. Falar suas verdadeiras demandas, entrar nestas comunidades onde moram estes alunos. Trazer estas comunidades pra dentro da universidade. Assim que a gente vai conseguir contribuir. Agora quando a universidade segregar estas pessoas, não saber entender as demandas e continuar trabalhando para a elite, achando que todos tem acesso ao computador, todos tem acesso a

internet, todos tem facilidade para chegar ali, ela vai continua sendo excludente e não vai aprender a trabalhar com as diferenças que ela tanto prega. (E2)

E nesse sentido, apesar de estar incluído numa estrutura universitária que ainda carrega toda uma bagagem refratária à diversidade, o Curso de Pedagogia da UFRGS aos olhos dos seus egressos cotistas ouvidos por essa pesquisa tem cumprido, apesar de todos os desafios, com o seu papel de formação humana e de valorização da diversidade de seus alunos. E11 destaca que o curso de Pedagogia da UFRGS:

foi tudo para mim, tudo mesmo porque o ensinamento que eu tive lá hoje uso dentro das escolas. Eu vejo que professores formados em outras faculdades não têm a bagagem que nós temos da pedagogia da UFRGS porque a pedagogia da UFRGS é fantástica (E11).

Nesse sentido é importante valorizar e defender a formação obtida por esses egressos do curso de Pedagogia da UFRGS, principalmente no intuito de qualificá-la ainda mais, de forma que possa abarcar a diversidade de seres, saberes e ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias dos egressos cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS que apresentamos neste estudo evidenciam questões importantes e que precisam ser analisadas com atenção pelas pesquisas sobre trajetórias em educação de egressos/as da política de ações afirmativas. Questões importantes para qualificar a avaliação qualitativa dos impactos das políticas voltadas ao acesso e permanência de grupos e segmentos sociais que historicamente tiveram maiores dificuldades de acesso e permanência na universidade.

As trajetórias dos egressos cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS revelam um público oriundo de segmentos sociais com baixo capital escolarizado, sendo os primeiros de suas famílias a obterem o diploma de graduação. Além disso, o perfil etário, significativamente destoante do perfil etário nacional de ingresso na graduação, revela que esses sujeitos acessaram tardiamente a universidade, o que não teria sido possível sem a política de ações afirmativas, corroborando uma vez mais sobre a importância desta na equalização de oportunidades no campo acadêmico.

A pesquisa revelou dados significativos sobre a rápida inserção dos egressos no mercado de trabalho. De fato, a grande maioria (68,8% dos participantes da pesquisa) estava trabalhando na área quando saíram do curso de Pedagogia ou conseguiram emprego em até um ano após a conclusão do curso. Atualmente, mais de 85% dos pesquisados atuam na área de formação do curso. São dados significativos e importantes para a avaliação do impacto da política de ações afirmativas, a fim de potencializar os avanços já alcançados, identificando possibilidades de aperfeiçoamento dessa mesma política com vistas à melhoria dos processos e atendimento efetivo às demandas de justiça e equidade social.

Por outro lado, a pesquisa também revelou alguns pontos sensíveis sobre a política de ações afirmativas que ainda necessita de avanços, principalmente no que tange a questões institucionais, as quais precisam de uma maior atenção por parte das instituições universitárias. O fato de que a maioria dos ouvidos pela pesquisa precisou conciliar os estudos com o trabalho e o sustento da família durante a graduação (quando geralmente as aulas acontecem em horário comercial) parece revelar um ponto sensível a ser observado e aprofundado, uma vez que pode

configurar em fator limitante para que sujeitos advindos de classes e grupos sociais mais desfavorecidos possam acessar e concluir os estudos acadêmicos.

As bolsas oferecidas pelas instituições nem sempre são suficientes para atender às demandas dos cotistas, o que leva também muitos a desistirem dos cursos. A situação econômica citada é um fator preponderante para a não permanência de muitos estudantes pobres no ensino superior, principalmente para negros e indígenas, que sempre conviveram com as diferenças e desigualdades históricas, permanecendo quase sempre à margem do processo socioeconômico e longe da escola.

Nesse sentido, um ponto interessante a ser aprofundado por pesquisas posteriores seria um estudo sobre a evasão de alunos cotistas na educação superior, em especial do curso de Pedagogia, como uma das formas de avaliar e pontuar as insuficiências institucionais e/ou da política de cotas, que possam explicar como esses alunos não conseguiram registrar avanços em suas trajetórias educativas, e como isso impacta em suas trajetórias profissionais.

A democratização da universidade não se constitui apenas na criação de maior número de vagas para a admissão de mais alunos provenientes de classes socialmente desassistidas. Mais que isso, são necessárias políticas públicas que lhes possibilitem a permanência sustentável por meio de bolsas e outras estratégias socializadoras, visto que acesso e permanência são questões que devem ser concebidas como indissociáveis para que esses alunos possam concluir cursos superiores.

E para pensar nessas questões é imprescindível superarmos o discurso meritocrático, que atribui unicamente ao indivíduo a responsabilidade pelo seu êxito ou fracasso escolar. E, nesse sentido, o arcabouço teórico sustentado pelos autores que embasam esse trabalho traz elementos importantes para compreender como questões da origem social e familiar, da acumulação de capitais, e também do processo de escolarização se constituem em fatores potencializadores ou não do sucesso ou fracasso escolar e acadêmico.

Bourdieu e Passeron (2014) mostraram claramente que a trajetória escolar não é a mesma para os filhos das classes dominantes que encontram no seu entorno social e meio familiar os estudos superiores como um destino banal e cotidiano e, os filhos de grupos sociais e minorias que só conhecem os estudos e estudantes por

meios indiretos ou através de outras pessoas. E os profissionais ouvidos na presente pesquisa são provenientes de grupos com pouco capital escolarizado e, dentro de uma propensão geral, as chances deles de permanecer no campo da graduação são relativamente pequenas sem a existência de políticas públicas nessa direção.

Para Bourdieu (1996), a herança cultural familiar do indivíduo, manifesta na forma do *habitus*, além de dizer sobre seus gostos, aptidões, posturas corporais, definiriam em certa medida as aspirações relativas ao futuro profissional. Nesse sentido, o conceito de trajetória elaborado operado por Bourdieu (2007) liga estreitamente o agente ao grupo social no qual está inserido, e as disposições do *habitus* que definem uma “trajetória modal”, isto é, aquela que tem maior probabilidade de ser seguida pelos agentes de um grupo ou segmento social. Lahire (2004) constata, por sua vez, que os agentes, ao transitarem em mundos sociais não homogêneos e às vezes contraditórios, interagem com outros mediadores sociais (agentes, instituições, políticas públicas; etc...) que, combinados, podem alterar as variáveis e condicionantes em suas trajetórias.

Nesse sentido, a compreensão da trajetória acadêmica e profissional de egressos cotistas é bastante complexa, exigindo um olhar para o campo social mais amplo, que diz desde a origem familiar, os capitais escolares acumulados ao longo do tempo, os marcadores sociais de classe, gênero, etnia, geração e origem social. Implica também levar em conta as forças do campo acadêmico, as tradições e resistências que historicamente compõem esse espaço, e especialmente as políticas que dizem respeito sobre o acesso e permanência na universidade, como é o caso da política de ações afirmativas. É de suma importância que esses conceitos possam ser levados em consideração por aqueles agentes que estão à frente da tomada de decisões sobre as políticas públicas vigentes na sociedade, para que possam vencer estereótipos do discurso meritocrático na discussão sobre as políticas de ações afirmativas.

A democratização de acesso ao ensino superior só será possível com um conjunto de políticas que, além de levarem em conta questões socioeconômicas, também tratem do fortalecimento da educação em todo o sistema de ensino brasileiro, uma vez que políticas de ações afirmativas não são resumidas apenas às políticas de cotas. Sendo assim, não basta que o aluno tenha acesso à universidade; além disso,

são necessárias políticas públicas educacionais que possam suprir as necessidades dos discentes, como a questão da escolha do curso, as condições financeiras que lhes garantam transporte, alimentação, aquisição de materiais escolares como livros e xerox, e estratégias voltadas para a questão da inclusão socioeducativa dentro da universidade.

Portanto, devemos entender que as políticas de ações afirmativas não se restringem somente ao acesso à universidade com o objetivo de conseguir um diploma de nível superior, mas também com as possibilidades de acesso ao saber visando à construção da verdadeira cidadania, sendo imprescindível, para isso, que tais possibilidades se caracterizem por objetivos a curto, médio e longo prazo, apoiados e custeados pelo Estado, e que docentes e profissionais facilitadores compreendam que a diversidade étnico-racial do nosso país constitui uma riqueza social e cultural. É necessário pensar essas políticas públicas como estratégias e ações que contribuem para a correção das desigualdades sociais que historicamente estiveram presentes na vida das pessoas de minorias étnico-raciais, e não como puro assistencialismo institucional.

Por fim, é importante frisar que a política de ações afirmativas para acesso à educação superior é fruto de um longo processo de luta de setores, organizações e movimentos sociais, que veem na possibilidade de acesso e conclusão de cursos superiores a esperança de alunos jovens e adultos de classes populares aumentarem seu capital cultural no intuito de promoverem a equidade e justiça social tanto no ambiente universitário como no mundo profissional. Entretanto, essas conquistas precisam ser ampliadas, aprofundadas e garantidas, principalmente diante do contexto atual, quando posições conservadoras e neofascistas têm ganhado voz e polarizado as discussões sobre políticas públicas e direitos das minorias sociais e étnicas. Defender e fortalecer as políticas públicas que visam a democratização, justiça social e vida com dignidade para todos é um imperativo ético e social. Defesa essa que precisa ser feita não somente por aqueles que são beneficiados diretamente por essas políticas, mas pela sociedade como um todo.

Nesse sentido, aponta-se a necessidade do aprofundamento dos estudos sobre trajetórias educativas e profissionais de egressos da política de ações afirmativas, a fim de potencializar os avanços já alcançados, identificando

possibilidades de aperfeiçoamento dessa mesma política com vistas à melhoria dos processos e atendimento efetivo às demandas de justiça e equidade social.

REFERÊNCIAS

ALA-HARJA, Majukka; HELGASON, Sigurdur. Em Direção às melhores Práticas de Avaliação. **Revista do Serviço Público**, Ano 51, número 4, out-dez, 2000.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; LIMA, Valeska Alessandra de. Um Lugar Memorável: a Faculdade de Educação/UFRGS, entre afetos e trabalho (1970-2016). **Rev. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.41, n. especial, p.1347-1370, dez.2016. 1347.

AMADO, Tina. BRUSCHINI, Cristina. Algumas questões sobre o Magistério. In: **Estudos sobre Mulher e Educação** – Cadernos de Pesquisas; Fundação Carlos Chagas; São Paulo, 2013.

ANFOPE. **Boletim da ANFOPE**, Campinas, SP, ano V, nº 11, agosto 1999
<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>.

ASSUFURGS. **Proposta de alteração na Política de Cotas da UFRGS irá diminuir o número de cotistas na Universidade**. 2016. Disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2016/09/19/proposta-de-alteracao-na-politica-de-cotas-da-ufrgs-ira-diminuir-o-numero-de-cotistas-na-universidade/> Acesso em: 20/01/202.

AZEVEDO, F et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova** (1932). Disponível em <www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm> : Acesso em 05/02/2023.

BATISTA, Neusa Chaves. **Políticas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, V.23, n.86, p.95-128, jan/mar.2015.

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória Barros, MOURÃO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Revista Psicologia & Sociedade** - SCIELO, São Paulo 2018.

BARROS, Renata. **Violência contra a Mulher**. Parlamento Jovem, PUC Minas, 2018. Disponível em [texto-base-2018.pdf](#) (almg.gov.br) . Acesso: 10/07/2021.

BENTO, Elaine Gonçalo. **Longevidade e excelência escolar de estudantes de camadas populares na pós-graduação stricto sensu**. Ouro Preto, UFOP, 2021, 207 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. RS. Ed. Zouk, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). In: Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). **Escritos e Educação**. RJ: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: **A “juventude” é apenas uma palavra**: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a, p. 112-121.

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Organização e Tradução de Isabel Jimenez. Siglo XXI editores, s. a de c. v. isbn 968-23-2054-2, México, d. f., 1998a.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo, 1990, Ed. Brasiliense.

BOURDIEU, Pierre. **El sentido Práctico**. Buenos Aires. Siglo XXI Editores, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998b.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2º edição. pp. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. p. 83-126. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Goftts de classe et styles de vie. Excerto do artigo "Anatomie du goftt". **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, nº 5, out, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction: critique sociale dujugement**. Paris: Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13ª ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Réponses: pour une anthropologie réflexive, de Pierre Bourdieu, com LoïcWacquant. **Editions Du Seuil**, Paris, 1992.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Minuit, 1964.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **Entrevista**. 2018. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/184-conferencistas/576685-profa-dra-fernanda-frizzo-bragato-unisinos>> Acesso: 11/09/2022.

BRASIL INEP. **Censo da Educação Superior 2021 – Notas Estatísticas**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 24/05/2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº1190 de 04/04/1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. 88 1939. Disponível em www.senado.gov.br.

BRASIL. MEC Ensino Superior - **Entenda as Cotas para quem estudou todo o Ensino Médio em Escolas Públicas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2012.711%2F2012,educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos>. Acesso em: 12/04/2022.

BRASIL. **Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da População Negra**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso: 26/10/2022.

BRASIL. **Mulheres brasileiras na educação e no trabalho**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html>. Acesso em 04/02/2023.

BRASIL. **Panorama da educação/Destaques do Education at a Glance 2019**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2019/Panorama_da_Educacao_2019.pdf>. Acesso em: 04/02/2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: <http://www.ccae.ufpb.br/ded/contents/paginas/documentos-curso-de-pedagogia-no-brasil>. Acesso em: 12/05/2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 03, aprovado em 31/01/2006 – relação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* conforme avaliação da CAPES. 2006a**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp001_06.pdf> Acessado em: 13/03/2023

BRASIL. IBGE. **Retomada Econômica Extremamente Tímida – O Desemprego Continua Resistente**. Entrevista com Walter Rodrigues, analista do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e coordenador da Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílios - Pnad Contínua no Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/595071-retomada-economica-extremamente-timida-o-desemprego-continua-resistente-entrevista-especial-com-walter-rodrigues>. Acesso em: 12/05/2022.

BRASIL. **Resolução 01/2006, aprovada em 15/05/2006 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LI CENCIATURA. Acessado em: 13/03/2023

CAF (Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS). **Relatório Anual 2019** Inovações, Ações Afirmativas e Inclusão Social Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio-CAF-2019.pdf> Acesso em: 14/07/2022

CAF (Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS). **Relatório 2018** – Análise quantitativa do acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2019/07/RELATORIO-CAF-2018.pdf>. Acessado em: 13/03/2023

CAF (Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS). **Relatório 2013/2014** – Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2019/01/Relat%C3%B3rio-Anual-do-Programa-de-A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-2013-2014.pdf>. Acessado em: 13/03/2023

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil.** São Paulo, 2011.

CHAUÍ, Marilena. A Nova Classe Trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs). **Por que Gritamos Golpe?** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo, Editora Boitempo, 2016.

CORDEIRO, Ana Luiza Alves. **Políticas de Ação Afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egresso/as da UEMS (2007 – 2014)**, 262 f. Tese de Doutorado em Educação/ Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande (MS), 2017.

D'AVILA, Cristina Maria; LEAL, Luiz Batista. Docência universitária e formação de professores – saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 467-485, mai./ago. 2015.

DE LA FARE, Mônica; LOPES, Greyce H.; COSTA, Julia F. Da. **Os estudos sobre trajetória docente na pesquisa em educação: explorações dos usos da teoria bourdieusana em teses de doutorado.** **Revista GEPESVIDA – UINPLAC**, 2(3), 2016.

DE LA FARE, Mónica; NUNES, Mirelle Barcos; CORRÊA, Guilherme Carlos. Como são pesquisadas as trajetórias docentes nas pesquisas do campo educacional em três países de América Latina. **Anales XI Seminario Internacional de la Red ESTRADO, 2016, Brasil.**, 2016.

DE LA FARE, Mónica. **Los estudios sobre trayectorias en el campo de la investigación educativa: discusiones necesarias.** In: DE LA FARE, M; ROVELLI, L; SILVA, M.O. da; ALTAIRO, D. Bastidores da Pesquisa em Instituições Educativas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. p. 135-157.

DOMINGUES, José Maurício. **Gerações, modernidade e subjetividade coletiva.** In: Tempo Social, Revista de Sociologia. USP. São Paulo. 14(1), maio de 2002, p.67-89.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate.** *Revista Brasileira de Pesquisa em Administração*, v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

DUTRA, Maria PY. **Cotistas Negros da UFSM e o Mundo do Trabalho, 221 f.** Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério.** Tradução Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FACED - UFRGS. **Estrutura Curricular LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2018.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/pedagogia/curso/estrutura-curricular/> Acesso em: 21/06/2022

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Bahia: Editora Edufba, 2008.

FARIAS, Karine Killoh. **Histórias e Trajetórias: Caminhos dos estudantes indígenas formados no Curso de Pedagogia da UFRGS.** 51 f. Porto Alegre, UFRGS, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2018.

FERES, Junior; DAFLON, Verônica Toste. **Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense.** 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf/article/view/14229/10769>. Acesso em: 30/09/2020.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FORACCHI, Marialice Mecarine. **O conflito de gerações.** In: FORACCHI, Marialice Mecarine. A Juventude na Sociedade Moderna. São Paulo: Pioneira. 1970. p.19-32.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma

Garrido. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia – **Cadernos de Pesquisas: Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, 2007.

FREITAS, Jefferson de et al. **As Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2003-2018)**: Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2020, p. 1-33.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **A claridade da noite: os alunos do Ensino Superior noturno**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: Condições e Problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP- Vol. 1, n.1, p. 90-102. 2009.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde-** Manguinhos, v. 15, p. 117-132, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2ª edição, 2005.

GUIMARÃES, Karen Cristine da Silva **O processo de inserção profissional dos formandos das egressas cotistas negras do curso de Administração da UFRGS**; 2017; Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

GRISA, Gregório Durlo. **Ações Afirmativas na UFRGS: Racismo, Excelência e Cultura do Reconhecimento**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2015.

GRISA, Gregório Durlo; NEVES, Clarissa E. Baeta; RAIZER, Leandro Percursos acadêmicos de estudantes cotistas: um estudo de caso a luz de equidade, raça e paridade participativa. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP, vol.6, 1-23 p. 2020

HERINGER, Rosana. (Org.). Democratização da Educação Superior no Brasil – Novas dinâmicas dilemas e aprendizados. **Cadernos do GEA**, n.7, Jan. – Jun. 2015.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. **Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008**. Observatório Da Jurisdição Constitucional. Brasília: IDP, Ano 5, 2011/2012.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html#:~:text=O%20informativo%20apresenta%20uma%20analise,condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20moradia%2C%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.>

Acessado em: 13/03/2023

INEP. **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2021.

IPEA. **Atlas da Violência 2021.** 2021 Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=atlas+viol%C3%Aancia+2022&oq=&aqs=chrome.0.35i39i362l6j69i59i450l2.2576305262j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 13/12/2022.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais: Um balanço da intervenção governamental (IPEA).** Brasília, 2002. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/desigualdades_raciais_brasil.pdf. Acesso em 22/01/2021.

JIMENEZ, Isabel. Presentación. In: BOURDIEU, Pierre. **CAPITAL CULTURAL, ESCUELA Y ESPACIO SOCIAL.** Organização e Tradução de Isabel Jimenez. Siglo xxi editores, s. a de c. v. isbn 968-23-2054-2, méxico, d. f., 1998.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada.** Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

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

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos. Disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Patrimónios Individuais de Disposições. Para uma sociologia à escala individual.** Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 49, pp. 11-42, 2005.

LAHIRE, Bernard. **“Os governos abandonaram a luta contra as desigualdades”.** Entrevista com Bernard Lahire - Instituto HumanitasUnisinos - IHU, jan. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina, Editora Planta, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 16º Ed. Editora Vozes. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e buscas.** Educar, Curitiba, nº 17, p.153-176, Editora da UFPR, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2008.

MACÊDO, Goiacira Nascimento Segurado; MACEDO, Kátia Barbosa. **As relações de gênero no contexto organizacional: o discurso de homens e mulheres.** Rev. Psicol., Organ. Trab. v.4 n.1 Florianópolis, jun.2004.

MANAUT, Nayane Rocha. **Análise sobre a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de pedagogia da UFRGS.** Porto Alegre: UFRGS, 2017. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/163801>.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia: História Crítica do Pensamento Econômico.** Vol. I. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

MARX, Karl. **O Processo de produção do capital.** In: _____. **O Capital: crítica da economia política.** 22.ed. Tradução: Reginaldo Sant'na.: Rio de Janeiro: Civilização, Livro Primeiro, Vol. II, p. 572-930, 2008.

MATO, Daniel. Educação Superior e Povos Indígenas: Experiências, Estudos e Debates na América Latina e em outras Regiões do Mundo. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas.** Vol. 12. N3. 2018.

MELO, MarilândesMól Ribeiro de; VALLE, Ione Ribeiro. Socialização e Socialização Profissional: Interface entre forjar e negociar outro ser. **Rev. Roteiro**, Joaçaba, 38(1), 2013, Disponível em: www.editora.unoesc.edu.br.

MEZOMO, João. Catarin. **Gestão de qualidade na escola:** princípios básicos. São Paulo: Terra, 1994.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação.** Tese (Doutorado em Educação) Goiás: PUC, 2010. 192 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Da Universidade Católica de Goiás.

MINARELLI, José Augusto. **Carreira Sustentável: Como enfrentar as transições de carreira e ter trabalho e renda dos 18 aos 81 anos** – São Paulo: Editora Gente, 2010.

MOEHLECK, Sabrina. Ação Afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** Nº 117, p.197-2017, 2002.

MOORE, Mark. **Criando valor público.** Uniletras, Brasília, DF: ENAP, 2002

MORAES, Denise Rosana da Silva.; ANDRÉ, Tamara Cardoso; TERUYA, Teresa Kasuko. O estágio no curso de pedagogia e na formação de professores e professoras: superação da dicotomia entre teoria e prática. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Maringá, v. 16, n. 1, jan./jun. 2011, p. 103-120. Disponível em: . Acesso em: 4 nov. 2014.

MORAIS, Pâmela. Ideologia de Gênero: o que é e qual polêmica por trás dela. **Politize**, Santa Catarina, 23 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ideologia-de-genero-questao-de->

PASCOAL, Miriam. O Pedagogo na Empresa e a Responsabilidade Social Empresarial. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 17, n.29, jul.-dez.-2007, p. 87-102.

PEREIRA, Priscila Nunes. **Negras, professoras e cotistas: saberes construídos na luta pelo exercício da docência**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 177 f. 2018.

PIRES, Elocir Aparecida Corrêa. et al. O PAPEL DO PEDAGOGO - Revista Cesumar. P. 277-292, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/download.pdf>. Acesso em: 13/05/2022.

PRETTO, Flavio Luiz. **AÇÕES AFIRMATIVAS NA FACED/UFRGS: Um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 166 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2015.

PIMENTA, Selma Guarrido. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

PREVITALLI, Ivete Miranda; VIEIRA, Hamilton E. **Educação e Diversidade**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. *In*: CLACSO. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em:05/07/2021.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas - Redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 30, n. 2. May-Aug. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo. Editora Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCOTT, Joan Wallach **GÊNERO: Uma categoria útil para análise histórica**, 1989. disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%A9nero-Joan%20Scott.pdf . Acesso em: 02/01/2023.

SCOTT, Russel Parry. Monoparentalidade, analfabetismo e políticas de gênero e geração. *In*: **Famílias brasileiras: Poderes, desigualdades e solidariedades**. Recife: Ed. Universitária da UPFE, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. 2002.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política educacional. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 140 p. *apud* SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de Pedagogia no Brasil. Comunicações, v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013.

SILVA, Marina da Cruz. AS RELAÇÕES GERACIONAIS NO CONTEXTO FAMILIAR E SOCIAL: REVISITANDO O DEBATE. **18º REDOR**. Universidade Fed. Rural de Pernambuco. Recife – PE. Tema: Perspectivas Feministas de Gênero: Desafios no campo da militância e das práticas, 2014.

SOUZA, Eliane Almeida de. **Dez anos de cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados**. Porto Alegre: UFRGS, 2017, 261 f. Tese (doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 179p., 2003.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. Revista de Administração Pública, 40(1), p. 27-53, 2006.

TRESOLDI, Tiago et al. Análise de desempenho acadêmico de estudantes com ingresso por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). **Simpósio Avaliação da Educação Superior** (1.: 2015: Porto Alegre). Anais AVALIES 2015. Porto Alegre: UFRGS, 2015., 2015.

ZAGO, Nadir. (org). **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, Vozes, p. 17-43, 2000.

ZAGO, Nadir. **Um filme pela metade: conteúdos escolares e marcas das desigualdades**. Atos De Pesquisa Em Educação, 9(2), p. 452-471, 2014.

APÊNDICES:
APÊNDICE I
QUESTIONÁRIO

1) Você aceita participar da pesquisa, respondendo ao questionário? *

Sim

Não

2) Informações pessoais

Idade: _____

Gênero: _____

Ano de graduação: _____

3) Como relação a sua origem étnico-racial, você se autodeclara?

Branca

Preta

Amarela

Indígena

Parda

Prefiro não dizer

Outro: _____

4) Estado civil

Solteira(a)

Casado(a) ou União Estável

Divorciado(a)

Separado(a)

Viúvo(a)

Família

5) Tem filhos(as)?

Sim. Quantos? _____

Não

6) Com quem você mora?

- Sozinha(o)
- Pais
- Companheira(o)
- Familiares de primeiro grau
- Familiares de segundo grau
- Outro: _____

7) Sobre o sustento de sua casa:

- Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.
- Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.
- Trabalho e contribuo com o sustento da família.
- Trabalho e recebo ajuda da família.
- Trabalho e me sustento, porém não sustento minha família.
- Outros

8) Qual a formação da sua mãe?

- Não sei informar.
- Ensino Fundamental Incompleto.
- Ensino Fundamental Completo.
- Ensino Médio Incompleto.
- Ensino Médio Completo.
- Ensino Superior Incompleto.
- Ensino Superior Completo.
- Especialização
- Mestrado ou Doutorado

9) Qual é/foi a principal ocupação profissional da sua mãe?

10) Qual a formação do seu pai?

- Não sei informar.
- Ensino Fundamental Incompleto.
- Ensino Fundamental Completo.

- Ensino Médio Incompleto.
- Ensino Médio Completo.
- Ensino Superior Incompleto.
- Ensino Superior Completo.
- Especialização
- Mestrado ou Doutorado

11) Qual é/foi a principal ocupação profissional do seu pai?

R: _____

Formação escolar e acadêmica

12) Coursou a maior parte do Ensino Fundamental, em:

- Escola Pública.
- Escola Particular – sem bolsa de estudos.
- Escola Particular – com bolsa de estudos.

13) Fostes criado pela:

- Avó. avô tia tio

Fostes criado/a por pessoa de outro grau de parentesco na Família?

- Sim Não

Se a sua resposta for afirmativa indique quem: R. _____

14) Coursou a maior parte do Ensino médio, em:

- Escola Pública.
- Escola Particular – sem bolsa de estudos.
- Escola Particular – com bolsa de estudos.

15) Alguém que conheces te estimulou a ingressar na universidade através de ações afirmativas?

- Sim
- Não
- Frequentou cursinho pré-vestibular popular: () Sim () Não
- Obteve informações: Por grêmio estudantil: () Sim () Não
Por partido político: () Sim () Não

Por outra organização: () Sim () Não

16) A sua formação superior na UFRGS se deu do início até a conclusão no curso de Pedagogia?

Sim

Não

17) Durante o curso, você:

Trabalhou e estudou

Só estudou

Fez bicos

Foi bolsista

Outro: _____

18) Você se candidatou a participar do Programa de Assistência Estudantil?

Sim

Não

19) Quando concluiu o Curso de Pedagogia você já trabalhava:

Sim

Não

20) Está trabalhando atualmente na área de Pedagogia?

Sim

Não

21) Está trabalhando atualmente em outra área que não seja Pedagogia?

Sim

Não

22) Caso tenha respondido sim em qual área estás trabalhando?

R.:

O curso de Pedagogia contribuiu para a atividade profissional que estás desenvolvendo

Sim Não

23) Após a conclusão do Curso de Pedagogia quanto tempo demorou em conseguir um emprego:

- Em até 1 ano da conclusão do Curso
- 2 anos
- 3 anos

Continuou no emprego que ocupava antes de se formar.

() Sim () Não

24) Você trabalha:

- Rede Pública Estadual
- Rede Pública Municipal
- Rede Privada

25) Qual seu vínculo empregatício atual?

- Formal
- Informal
- Autônomo
- Concursado

26) Você continuou estudando academicamente ao concluir o Curso de Pedagogia?

- Sim
- Não
- Outro:

Aceita participar de uma entrevista com o autor do questionário? Lembramos que a entrevista não gerará prejuízos de qualquer espécie e, sua identidade será totalmente preservada.

- Sim
- Não

27) Sugestões e/ou contribuições sobre este estudo?

APÊNDICE II

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Experiência acadêmica

- 1) Como se deu a escolha pelo curso de Pedagogia da UFRGS?
- 2) Como foi o processo de seleção para ingresso no curso?
- 3) Como foi a relação de convivência acadêmica com professores e colegas durante o curso de Pedagogia?
- 4) Quais as principais dificuldades que você, como aluno cotista, encontrou durante sua trajetória educacional no curso de Pedagogia?
- 5) Possuía algum tipo de bolsa ou auxílio durante o curso? Se sim, qual? Se não como você se mantinha?
- 6) Como você percebeu o impacto da formação recebida quanto a vivência de novas experiências no meio familiar e social?
- 7) Quais seriam as potencialidades da formação recebida?

Experiência profissional

- 8) Como foi o ingresso no mundo do trabalho após a conclusão do curso?
- 9) Quais dificuldades encontradas para ingressar no mundo do trabalho?
- 10) Qual a importância do diploma de graduação para a função que exerce no momento?
- 11) Qual a importância de sua formação em Pedagogia sobre a sua vida profissional?
- 12) Como o curso de Pedagogia te ajudou a se tornar o profissional que você é hoje?
- 13) Qual o impacto da Covid-19 na sua trajetória profissional e na sua atuação profissional?
- 14) Como você avalia as reformas propostas na educação? Como por exemplo, a PEC do Teto de Gastos e a reforma da previdência?
- 15) A partir do que vivenciou e aprendeu durante o Curso de Pedagogia, hoje você optaria novamente por esse curso?

- 16) Qual significado tem para você a presença de aluno de classes populares na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS?
- 17) Em sua opinião, como os alunos oriundos das Ações Afirmativas/Cotas podem colaborar na transformação da FACED/UFRGS para torná-la ainda mais democrática e aberta aos alunos de classes populares?
- 18) Desejas fazer mais alguma consideração?