

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Thalles Ricardo de Melo Silva

**DA POSIÇÃO SOCIAL À INSERÇÃO NA UNIVERSIDADE: A
PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE COTISTA PLURAL SOBRE O
AMBIENTE UNIVERSITÁRIO**

Porto Alegre
2019

THALLES RICARDO DE MELO SILVA

Da posição social à inserção na universidade: a percepção do estudante cotista
sobre o ambiente universitário

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

Orientadora: Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves

Porto Alegre, 27 de julho de 2019.

CIP - Catalogação na Publicação

de Melo Silva, Thalles Ricardo

Da posição social à inserção na universidade: a percepção do estudante cotista sobre o ambiente universitário / Thalles Ricardo de Melo Silva. -- 2019.

187 f.

Orientador: Clarissa Eckert Baeta Neves.

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

1. Ações Afirmativas. 2. Instituições de Ensino Superior. 3. Sociologia da Educação. 4. Cotistas. 5. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. I. Eckert Baeta Neves, Clarissa, orient. II. Título.

THALLES RICARDO DE MELO SILVA

**Da posição social à inserção na universidade: a percepção do estudante
cotista sobre o ambiente universitário**

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

Orientadora: Prof. Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves (UFRGS)

Porto Alegre, 27 de julho de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves (UFRGS)
(Orientadora)

Prof. Dra. Célia Elizabete Caregnato
(UFRGS)

Prof. Dr. Gregório Duirlo Grisa
(IFRS)

Prof. Dra. Luciana Garcia de Mello
(UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Nunca medi as esperanças pelas possibilidades inscritas nas condições objetivas de existência. Todavia, sempre penso que talvez eu não mereça estar na posição que estou hoje. Deveria estar no interior, em algum emprego burocrático. Tendo uma vida simples. Entretanto, estou aqui, pois sempre sonhei.

Cartola versava que o mundo, por ser um moinho, tritura seus sonhos. Ele estava certo. Todos os meus sonhos não foram materializados, mas sim ressignificados. Descobri a sociedade e não as estrelas. Talvez por isso o caminho tenha sido tão árduo, pois, enquanto eu observava os astros, acabava caindo nos poços da vida. Vivi a metáfora de Tales – a qual utilizo na epígrafe -, mas, durante minha trajetória na pós-graduação, fui salvo por algumas pessoas, às quais dedico esta dissertação.

Aos meus pais, Cátia e Volnei. Utilizo a ordem alfabética para não ponderar nenhuma espécie de peso. É apenas um critério, pois, apesar de separados nas palavras e na vida, vocês ainda têm o mesmo peso em meu coração. Eu não seria nada sem vocês. Mesmo. Desde os auxílios afetivos até os financeiros. Muito obrigado pelo apoio, mesmo que eu não tenha sido o filho ideal. Talvez um dia as coisas mudem, o futuro é incerto. A linha entre a felicidade e a tragédia é tênue, mas mantenho as esperanças. Espero um dia ter uma carreira concretizada e ser motivo de orgulho para vocês.

A minha orientadora, Profa. Clarissa. Muitas vezes não compreendia o que eu fazia de errado. Foi árduo sair da minha zona de conforto e compreender que apenas o esforço não era suficiente. Sempre faltava algo e eu nunca conseguia descobrir o que era. Mas sua ajuda foi essencial nesta espiral. Se muitas vezes achava suas palavras duras, depois de um tempo compreendi que elas eram para o meu próprio bem. Tu és ímpar como orientadora. Nunca faltou com atenção e sempre estava disposta a ajudar. Agradeço pela paciência e compreensão. Se dei passos importantes como pesquisador, dedico uma parcela significativa a ti.

Às pessoas que me auxiliaram a elaborar a dissertação, aos amigos verdadeiros e aos familiares. Não quero especificar nomes porque acabaria excluindo alguém. Os verdadeiros sabem quem são. Queria apenas dizer que nossas relações sempre foram muito intensas. Muito obrigado por compartilhar todos esses momentos. Espero que os vínculos sejam mantidos, embora eu saiba que tudo que é sólido se desmancha no ar.

Agradeço à UFRGS pela oportunidade de realizar meu mestrado e pelo apoio institucional e à CAPES pela concessão da bolsa de estudos. Meu reconhecimento a estas

instituições vai ao encontro daquilo que sempre acreditei e continuarei acreditando: é com investimento em educação que se constrói um país desenvolvido e justo. Fui agraciado com uma bolsa de estudos e, se não fosse por ela, possivelmente não estaria escrevendo esta dissertação. Espero que ainda haja investimento público em educação e pesquisa para que, jovens como eu, possam ter oportunidades de não só ter contato com o conhecimento, mas também de produzi-lo.

Às pessoas que aceitaram compartilhar comigo um pedaço de suas vidas. Esta dissertação é especialmente dedicada a vocês. Vocês me salvaram, literalmente. Lembro da minha aflição quando precisava encontrar voluntárias e voluntários para realizar as entrevistas. Apesar dos mares que nos separam, saibam que nossas trajetórias são concêntricas. Faço parte desta geração que sonha e se frustra. Espero dar algum tipo de retorno com este trabalho. Tudo isso não foi uma ação utilitarista ou egocêntrica. Eu fui apenas um meio, uma ferramenta para construir pontes entre nossas ilhas. E que as conexões se mantenham.

RESUMO

Esta dissertação se inscreve nas discussões sobre as ações afirmativas nas Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo do estudo foi verificar de que modo os estudantes cotistas percebem o ambiente universitário. A hipótese defende que, devido ao processo heterogêneo de socialização, a percepção sobre a universidade depende do passado incorporado, cuja composição resulta em determinados modos de agir, e do contexto universitário, que ativa ou inibe as disposições incorporadas. Tendo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul como caso, a amostra foi composta por estudantes cotistas egressos de escola pública. O estudo é de natureza quantitativa e qualitativa. Os dados quantitativos foram coletados mediante questionários, que foram distribuídos na rede social *facebook* via plataforma *Google Forms*, cujo vínculo pertence ao conjunto *Google Docs*. Os dados qualitativos foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas. Ao total, foram respondidos 76 questionários e realizadas 20 entrevistas. Verificou-se que o processo de socialização dos sujeitos entrevistados não resultou em uma reprodução da sua posição social de origem. Devido a fatores como influência de professores, participação em cursos pré-vestibulares e contexto de inclusão no acesso ao ensino superior, os entrevistados foram incentivados a estudar, o que os levou a transcender as possibilidades dadas no meio social de origem. Como resultado desta equação, há, dentro do ambiente universitário, um cotista plural, que percebe a universidade de modo ambíguo. Parte do modo de agir do cotista, que é inculcado por meio do processo múltiplo de socialização, é inibido pelo contexto universitário. Todavia, este contexto permite ativar, aprimorar e incorporar novas disposições.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Instituições de Ensino Superior; Cotistas.

ABSTRACT

This dissertation is part of a discussions about affirmative actions in Higher Education Institutions (HEIs). The purpose of this study is to verify how the quota students perceive the university environment. The hypothesis argues that, due to the heterogeneous process of socialization, the perception about the university depends on the incorporated past, whose composition results in certain ways of acting, and on the university context, which activates or inhibits embody dispositions. With the Federal University of Rio Grande do Sul as a case, the sample consisted of quota students graduating from public school. The study has a quantitative and qualitative nature. The quantitative data were collected through questionnaires, which were distributed on social media. The qualitative data were collected through semi-structured interviews. In total, 76 questionnaires were answered and 20 interviews were conducted. It was found that the socialization process of the interviewed subjects did not result in a reproduction of their original social position. Due to the factors like the influence of teachers, participation in pre-university courses and the context of inclusion in access to higher education, the respondents were encouraged to study, which led them to transcend the possibilities given in the social environment of origin. As a result of this equation, there is, inside the university environment, a plural quota student, who perceives the university ambiguously. Part of the way the quota student acts, which is inculcated through the multiple process of socialization, is inhibited by the university context, however, this context permits activating, enhancing and incorporating dispositions.

Keywords: Affirmative Actions; Higher Education Institutions; Quota students

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Contraste entre matrículas do setor público e privado durante a expansão do ensino superior durante as décadas de 60, 70 e 80.	51
Tabela 2: Expansão do número de matrículas durante as décadas de 80 e 90.....	53
Tabela 3: Contraste entre matrículas no setor público e privado durante a década de 90.....	54
Tabela 4: Qual é o seu atual curso de graduação?	72
Tabela 5: Você está em qual semestre?	73
Tabela 6: Qual foi a modalidade do curso pré-vestibular?	76
Tabela 7: Quanto tempo de curso pré-vestibular você fez?.....	76
Tabela 8: Você ingressou na UFRGS por qual modalidade de cotas?.....	77
Tabela 9: Qual é a sua renda mensal?	78
Tabela 10: Tabulação cruzada entre quanto é sua renda mensal e você depende de algum auxílio financeiro de familiares.....	80
Tabela 11: Qual é o grau de escolaridade da sua mãe?.....	81
Tabela 12: Qual é o grau de escolaridade do seu pai?	82
Tabela 13: Tabulação cruzada entre o grau de escolaridade da mãe e a renda mensal.....	82
Tabela 14: Tabulação cruzada entre a escolaridade do seu pai e a renda mensal.....	83
Tabela 15: Qual é o seu tipo de bolsa?	84
Tabela 16: Você utiliza algum programa de assistência estudantil?.....	85
Tabela 17: Tabulação cruzada entre o tipo de bolsa e a renda mensal.....	86
Tabela 18: Tabulação cruzada entre a utilização de programa de assistência estudantil e a renda mensal	87
Tabela 19: Tabulação cruzada entre a utilização de programa de assistência estudantil e a dependência financeira de familiares.....	88
Tabela 20: Tabulação cruzada entre o tipo de bolsa e a dependência financeira de familiares	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Modalidade de egresso dos alunos vinculados à UFRGS.....	23
Gráfico2: Alunos vinculados à UFRGS por autodeclaração (Preto, pardo e Indígena-PPI)...	23
Gráfico 3: Alunos vinculados à UFRGS com perfil de baixa renda (BR).....	24
Gráfico 4: Modalidade de conclusão do ensino médio	74
Gráfico 5: Tempo de ingresso após concluir o ensino médio.....	75
Gráfico 6: Você fez algum curso pré-vestibular?	75
Gráfico 7: Autodeclaração.....	78
Gráfico 8: Dependência financeira de familiares	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelo de análise	31
Quadro 2: Modelo organizacional a partir do contraste entre setor público e privado.....	58
Quadro 3: Relação entre número de matrículas, modelo organizacional e setor público e privado	58
Quadro 4: Número de matrículas de alunos procedentes de escolas públicas e privadas por categorias administrativas das IES.....	59
Quadro 5: Matrícula por recorte étnico-racial a partir do setor público e privado.–	59
Quadro 6: Serviços de assistência estudantil oferecidos pela PRAE.....	63
Quadro 7: Comparação entre as Decisões de 2007 e 2012.....	69
Quadro 8: Mapeamento quantitativo, de 2008 até 2015, das ações afirmativas por modalidade de ingresso.....	70
Quadro 9: Sínteses das entrevistas	92
Quadro 10: Categorias de valorização da educação	98

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1: teoria de Bourdieu sintetizada	39
--	----

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1: Estrutura organizacional da UFRGS	61
Organograma 2: Configurações familiares	104

CAF- Coordenação de Ações Afirmativas
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE- Conselho Federal de Educação
CNE- Conselho Nacional de Educação
COMGRAD's- Comissões de Graduação
CONSUN- Conselho Universitário.
DEDS - Departamento de Educação e Desenvolvimento Social
DEPEM - Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior
EJA- Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FABICO – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITA- Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério Educação
NAE- Núcleo de apoio ao estudante
NEAB- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos
OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PET – Programa de Educação Tutorial
PRAE- Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROCAD- Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica
PROEX- Pró-Reitoria de extensão
PROGRAD- Pró-Reitoria de graduação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu- Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
STF – Supremo Tribunal Federal
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB – Universidade de Brasília

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

URJ- Universidade do Rio de Janeiro

Sumário

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	21
1.2 OBJETIVOS	25
1.2.1 Objetivo central	25
1.2.2 Objetivos específicos.....	25
1.4 HIPÓTESE DE TRABALHO	26
1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
1.5.1 O estudo de caso.....	27
1.5.2 Técnicas de coleta de dados	28
1.5.3. Modelo e Dimensões de análise	30
2 HABILITUS E DISPOSIÇÕES: A CONTRIBUIÇÃO SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU E BERNARD LAHIRE	34
2.2 A SOCIOLOGIA DE BOURDIEU.....	35
2.2.1 A RELAÇÃO ENTRE A POSIÇÃO SOCIAL E AS PRÁTICAS DOS AGENTES	35
2.2.2 A inculcação de um <i>habitus</i> como processo de socialização	40
2.3 BERNARD LAHIRE E O ATOR PLURAL.....	42
2.3.1 O processo de socialização em Lahire	42
2.3.2 As disposições segundo Lahire.....	43
2.4 ESTUDOS SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O QUE A LITERATURA VERSA SOBRE A INSERÇÃO DE ESTUDANTES COTISTAS NO ENSINO SUPERIOR?.....	46
3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DAS FACULDADES ISOLADAS ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO	49
3.1 A ATUAL ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DAS IES.....	56
3.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	60
3.2.2 As Ações afirmativas na UFRGS: implementação e situação atual.....	66
4 O PERFIL DOS ESTUDANTES COTISTAS INVESTIGADOS: UM OLHAR QUANTITATIVO	72
5 O CAMINHO ATÉ A UFRGS: DA POSIÇÃO SOCIAL À INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	91
5.1. PERFIL DOS ESTUDANTES COTISTAS: UM OLHAR QUALITATIVO.....	91

5.2 A FAMÍLIA COMO UM INSTRUMENTO DE REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: AS ESTRATÉGIAS PARA A AQUISIÇÃO DE CAPITAL CULTURAL	96
5.2.1 O capital cultural valorizado: a importância da educação para os estudantes	97
5.2.2 Capital cultural incorporado: a relação entre a inclinação à educação e as configurações e trajetórias familiares.....	103
5.3 CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONALIZADO: AS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	106
5.4 CAPITAL CULTURAL ADQUIRIDO: DO ACESSO A OPORTUNIDADES AO HÁBITO DE ESTUDOS NOS CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES.....	116
5.5 ENTRE O <i>HABITUS</i> E AS DISPOSIÇÕES: O SENTIDO DA SOCIALIZAÇÃO	123
6 DISPOSIÇÕES INCORPORADAS, ATIVADAS OU INIBIDAS? A PERCEPÇÃO SOBRE ENSINO SUPERIOR	126
6.1 SOCIALIZAÇÃO POR TREINAMENTO OU PRÁTICA: O HÁBITO DE ESTUDOS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO.....	126
6.2 SOCIALIZAÇÃO “SILENCIOSA”: O INGRESSO EM UM NOVO AMBIENTE...	144
6.3 SOCIALIZAÇÃO POR INCULCAÇÃO IDEOLÓGICA-SIMBÓLICA: O QUE VOCÊ ESPERAVA DO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO?	155
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
8 REFERÊNCIAS	170
9 ANEXOS.....	178
ANEXO I: LISTA DETALHADA DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA UFRGS	178
10 APÊNDICE	179
APÊNDICE I: ROTEIRO DE ENTREVISTA	179
APÊNDICE II: QUESTIONÁRIO.....	181

“Foi o caso de Tales, Teodoro, quando observava os astros; porque olhava para o céu, caiu num poço. Contam que uma decidida e espirituosa moça da Trácia zombou dele, com dizer que ele procurava conhecer o que se passava no céu, mas não via o que estava junto dos próprios pés”.

(Platão, Teeteto 174a)

1 Introdução

El sueño de la razón produce monstruos
Francisco Goya

A presente dissertação se inscreve nas discussões sobre ações afirmativas nas Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo do estudo é verificar de que modo os estudantes cotistas percebem o ambiente universitário. A hipótese do estudo leva em consideração dois fatores: a trajetória do estudante e o contexto universitário. A trajetória é responsável pela incorporação de disposições, e o contexto universitário ativa ou inibe as disposições incorporadas. Assim, a percepção sobre a universidade está ligada à ativação ou inibição destas disposições no ambiente universitário. Dentro do sistema de ensino superior que abarca as IES, o estudo de caso foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No que tange à amostra¹, foram selecionados cotistas egressos de escolas públicas.

A composição heterogênea da amostra tem o objetivo de evidenciar as mais diversas trajetórias de vida, assim como as distintas percepções sobre o ambiente universitário. Apesar da pluralidade metodológica intencional, há um ponto nodal entre o cruzamento desses caminhos: a oportunidade de ingressar na universidade. Mas, tendo em vista a baixa probabilidade de acesso ao ensino superior no Brasil (GONÇALVES, 2015), o que levou essas pessoas a buscarem ingressar numa universidade?

O processo de reconhecimento da desigualdade no acesso ao ensino é consequência de condições históricas e sociais. Bernard Lahire (2008) afirma que as diferenças sociais só produzem desigualdades quando o bem cultural é socialmente legitimado e reconhecido. Segundo o autor, é necessário que todos – ou a maioria dos privilegiados e desprivilegiados – considerem que a privação de uma atividade, de um saber, do acesso a um determinado bem cultural ou dado serviço constitua uma injustiça inaceitável (LAHIRE, 2008. p. 80). Visto que a educação se tornou um bem socialmente legitimado, as diferenças sociais relativas à distribuição do saber escolar passaram a ser consideradas como desiguais.

Diversos fatores contribuíram para a legitimação da educação como um bem simbólico. Conforme Neves, Raizer e Fachinetti (2007), a educação, contemporaneamente, volta ao centro das preocupações políticas e das estratégias privadas que visam à melhoria da

¹ A amostra é baseada na lei nº 12.711, que institui como obrigatório 50% da reserva de vagas em universidades e institutos federais para pessoas que concluíram toda a educação básica em escola pública. Nesse sentido, abarca-se tanto critérios socioeconômicos como também étnico-raciais.

posição social dos indivíduos. Estas inquietações se deram devido ao contexto macrossocial, que exige um olhar mais atento à educação. Em uma sociedade globalizada, desigual e competitiva, o conhecimento torna-se uma importante fonte de qualificação pessoal.

Em termos políticos, o capital humano² tem uma função primordial no desenvolvimento socioeconômico. Destarte, há o entendimento de que a qualificação pessoal proporciona impactos importantes não só em termos econômicos, mas também no desenvolvimento social e democrático (VIANA, LIMA, 2010). Já na esfera privada, a educação passa a ser um instrumento estratégico para a transformação e a reprodução de determinadas posições sociais (BOURDIEU, 2008). A educação, portanto, é vista como um projeto de investimento pessoal e econômico.

Se a educação se torna um meio para aprimorar a qualificação pessoal, conseqüentemente há o aumento da sua demanda. Esta, por sua vez, é replicada em todas as modalidades de ensino. Todavia, para fins desta dissertação, a análise será voltada ao ensino superior. Há evidências empíricas que demonstram o aumento da procura pela formação de nível superior. Morche (2013) afirma que há um contínuo crescimento da demanda por esta modalidade de ensino. Conforme o autor, em 1995, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) estimava que mais de 50% do produto Interno Bruto (PIB) mundial era baseado em conhecimento, refletindo diretamente na demanda pelo acesso à educação e, conseqüentemente, emergindo a necessidade de expansão do ensino.

Recentemente, no Brasil, houve um processo de expansão do ensino superior, sobretudo após a década de 90. Aliás, uma pequena onda de expansão foi estruturada na década de 30, mas só foi acentuada no final dos anos 60. Esta primeira onda de expansão só foi interrompida na década de 80, pois a instabilidade econômica e a inflação refletiram diretamente no déficit de procura pelo ensino superior. Somente com a reabertura democrática que o cenário foi revertido (MARTINS, NEVES, 2016).

Na reabertura democrática, a Constituição de 1988 foi um marco no que diz respeito à promulgação de direitos básicos. É na Carta Magna que o acesso à educação passou a ser um direito. Nela, a universalização do ensino tornou-se um princípio norteador. Na educação básica, por exemplo, a Constituição afirma que o acesso à educação é um direito subjetivo do cidadão (BRASIL, 1998). Destarte, houve o aumento da possibilidade de participação social por meio desse marco constitucional, criando mecanismos que possibilitaram o acesso mais

² Entende-se, como capital humano, a razão residual de crescimento econômico que não pode ser explicada pelo capital fixo empregado (SCHULTZ, 1962). Nesse sentido, a educação torna-se um meio de desenvolvimento longitudinal para além do investimento em capital financeiro.

democrático à educação.

Conquanto a Constituição tenha sido um marco concernente à promulgação de direitos, o acesso a bens básicos pouco avançou em termos práticos. À medida que a educação se transfigurava em um bem simbólico valorizado, a desigualdade da sua distribuição tornava-se um problema manifesto na realidade social brasileira. Pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) diagnosticaram tal panorama. Os dados e indicadores sobre educação evidenciaram os entraves relativos aos anos de estudo da população brasileira. No ano 2000, a taxa bruta de pessoas maiores de 25 anos e com menos de 4 anos de estudos³ chegava ao percentual de 25,2% da população branca. Já com a população negra, a desigualdade era mais discrepante, pois chegava à taxa bruta de 43,5% das pessoas autodeclaradas negras.

O debate sobre as ações afirmativas foi construído nesse cenário. O desnível de equidade do acesso à educação foi replicado no ensino superior. O discurso que ensejava assegurar mais inclusão no acesso à educação também buscava igualdade no ingresso de grupos que, historicamente, não tinham acesso ao ensino superior. Portanto, paulatinamente, as ações afirmativas ganhavam espaço na agenda pública brasileira.

1.1 Problema de pesquisa

Três movimentos que auxiliaram no fomento do debate sobre a necessidade de ações afirmativas na esfera pública podem ser destacados: as iniciativas do campo do poder, as demandas de movimentos sociais e a influência de agendas internacionais.

No que tange à influência do campo do poder, uma importante medida foi o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) ter admitido que o Brasil é um país racista (NEVES, 2014), desmistificando a ideia de igualdade racial. Outro proeminente processo de discussão sobre as ações afirmativas foi a participação do país em eventos internacionais. Por meio da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata - que ocorreu em Durban, no ano de 2001 -, o Brasil posicionou-se a favor de políticas públicas que buscavam cessar a discriminação de determinados grupos sociais (OLIVEN, 2007).

Soma-se a isso a força dos movimentos sociais, que fomentaram as discussões na esfera pública. Segundo Santos (2007), o movimento negro teve um papel fundamental na luta para democratizar o acesso ao ensino superior, pois parte de suas demandas foram

³ As pessoas maiores de 25 anos e com menos de 4 anos de estudos abrangem a categoria de analfabetos funcionais.

institucionalizadas por meio de políticas públicas. Apesar da discussão sobre cotas ter abarcado, inicialmente, a questão étnico-racial, paulatinamente ela começa a abranger questões socioeconômicas.

Oliven (2007) afirma que o termo ações afirmativas refere-se a um conjunto de políticas que visam proteger e aumentar as oportunidades de grupos discriminados. A primeira universidade pública a adotar o sistema de cotas foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2001. Já nas universidades federais, a Universidade de Brasília (UnB), no ano de 2002, foi a primeira universidade federal que adotou as ações afirmativas.

A institucionalização das ações afirmativas pode ser dividida em duas fases. A primeira diz respeito a iniciativas isoladas que foram formuladas por leis estaduais, municipais e pelos próprios conselhos superiores das IES. Estas iniciativas eram adotadas do seguinte modo: por meio de cotas sociais e raciais, cotas raciais, cotas sociais e/ou por acréscimo de bônus na nota do vestibular⁴ (MORCHE, NEVES, 2010).

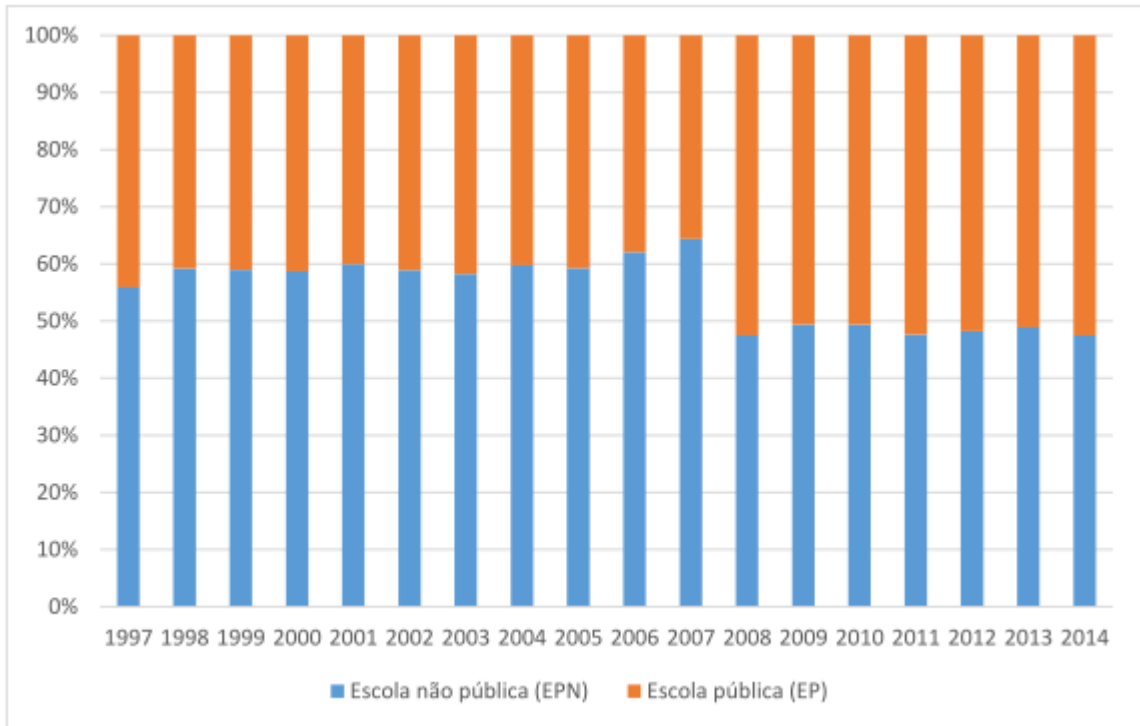
Já a segunda fase pode ser delimitada no ano de 2012, quando as ações afirmativas passam a ser lei. Nesse ano, o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou a constitucionalidade das ações afirmativas. Por meio da Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), que foi aprovada no Congresso Nacional, institui-se como obrigatório 50% da reserva de vagas em universidades e institutos federais⁵ para estudantes que concluíram toda a educação básica em escola pública, dividindo esses 50% de vagas entre pessoas com renda de até 1,5 salários mínimos mensais (25%) e renda superior ou igual a 1,5 salários mínimos mensais (25%). A reserva por autodeclaração, por sua vez, é baseada na porcentagem populacional da região que a IES está situada. Esta reserva abarca a renda abaixo, igual ou acima de 1,5 salários mínimos. Já para deficientes, há uma reserva de 5% das vagas.

Destarte, com as ações afirmativas, estudantes que não tinham acesso ao ensino superior passaram a ter a oportunidade de ingressar na universidade. A diversificação do público universitário foi constituída pelo ingresso de estudantes autodeclarados negros, de baixa renda, egressos de escola pública, indígenas e deficientes. Os dados da Coordenação de Ações Afirmativas (CAF) demonstram essa mudança de cenário na UFRGS.

⁴ Cabe destacar que os critérios sociais se referem à renda, a ser egresso de escola pública e/ou ser portador de deficiência. Já os critérios raciais são relativos à autodeclaração étnico-racial. Por fim, a bonificação da nota do vestibular visa acrescentar um bônus na nota final do vestibular.

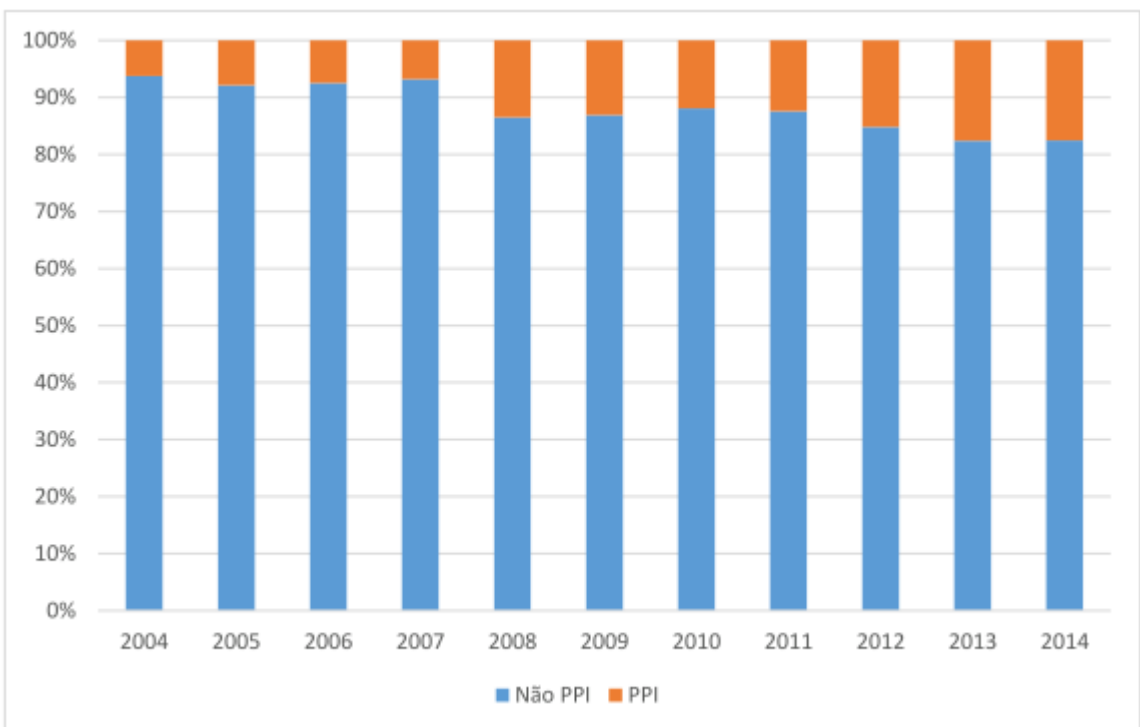
⁵ A lei orientava que, até 2016, fosse alcançado o mínimo de 50% da oferta de vagas para as ações afirmativas.

Gráfico 1: Modalidade de egresso dos alunos vinculados à UFRGS



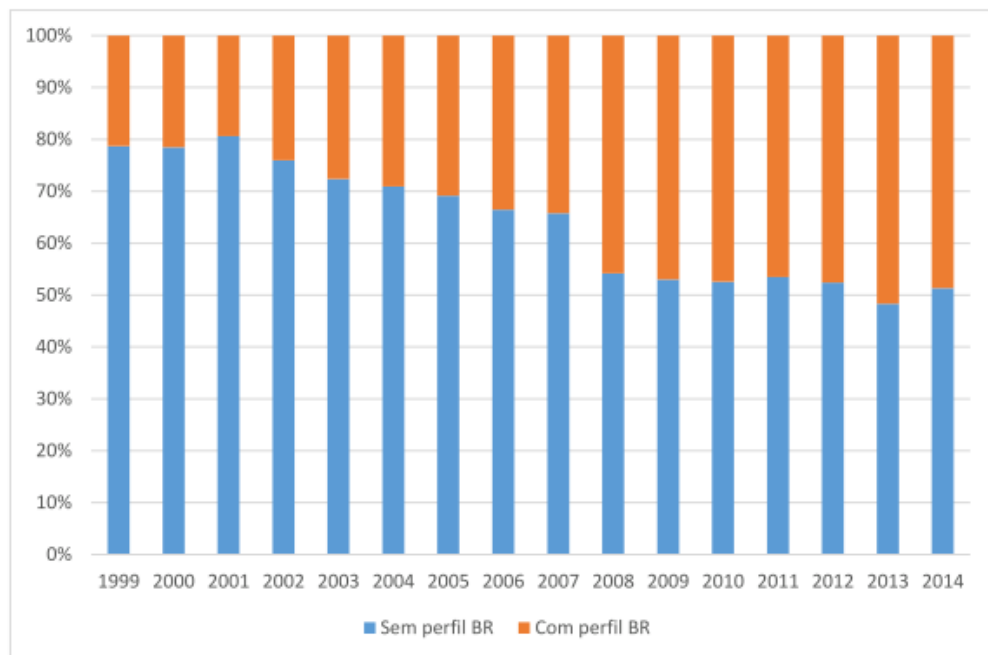
Fonte: CAF, Relatório Anual, 2016

Gráfico 2: Alunos vinculados à UFRGS por autodeclaração (Preto, pardo e Indígena-PPI)



Fonte: CAF, Relatório Anual, 2016

Gráfico 3: Alunos vinculados à UFRGS com perfil de baixa renda (BR)



Fonte: CAF, Relatório Anual, 2016

Consoante o relatório da CAF, a quantidade de alunos ingressantes provindos de escola particular, na sua maior taxa, foi de 2.046 alunos no ano de 1998, enquanto os egressos de escola pública chegavam a 1.409 estudantes ingressantes vinculados. Os dados mudam conforme o tempo, sobretudo após a implementação das ações afirmativas. Em 2014, por exemplo, havia 2.603 alunos ingressantes que estudaram em escola particular e 2.881 estudantes ingressantes que vieram de escola pública. Este cenário também é replicado nas demais modalidades de acesso. No que tange ao acesso de alunos com baixa renda, a CAF estima que houve o aumento de 10 a 15 pontos percentuais na taxa bruta de alunos vinculados por meio dessa modalidade. Já no ingresso pela modalidade de autodeclaração, as mudanças foram mais sutis. Em 2004, havia 4.044 alunos ingressantes não autodeclarados PPI e 269 estudantes autodeclarados. Já em 2014, estavam vinculados 4.496 alunos não autodeclarados e 956 alunos autodeclarados.

Com a mudança no perfil dos alunos vinculados à universidade, surge um novo problema. Tendo em vista a garantia do acesso, é necessário analisar a inserção do aluno no ambiente universitário. Este processo de inserção torna-se um frutífero objeto de análise, pois, historicamente, estruturou-se um ambiente universitário que não abarcava a diversidade social. Ao analisar o ingresso desse novo público, deve-se considerar a relação entre esse

ambiente socialmente construído e as trajetórias sociais dos cotistas.

De um lado, temos as trajetórias dos indivíduos. Com isso, os esquemas de ação, de expressão, de concepção, de imaginação, de percepção e de apreciação estão intrinsicamente ligados às distintas modalidades de socialização dos sujeitos. A esses esquemas damos o nome de disposições⁶. Por outra via, temos o ambiente universitário, que é socialmente estruturado. Este se caracterizou como um ambiente de reprodução cultural e social de elites. O ponto nodal entre essas duas realidades são as ações afirmativas. Portanto, o presente estudo busca responder às seguintes questões: de que modo os estudantes cotistas percebem o ambiente universitário? As trajetórias dos cotistas influenciam no modo de perceber o ambiente universitário? Como o contexto universitário influencia a percepção do estudante sobre a universidade?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo central

Mediante o processo de inserção dos alunos no ambiente universitário, o objetivo central da dissertação é analisar a relação entre a trajetória do indivíduo e sua inserção no ensino superior, verificando de que modo os alunos cotistas percebem o ambiente universitário.

1.2.2 Objetivos específicos

Mais especificamente, trata-se de:

- Descrever o contexto universitário no que tange à estrutura da UFRGS, aos programas de assistência estudantil e aos programas de extensão, pesquisa e ensino voltados aos estudantes cotistas.
- Verificar como as disposições dos estudantes foram construídas e desenvolvidas nas distintas modalidades de socialização.
- Analisar de que modo as disposições incorporadas são ativadas ou inibidas no contexto institucional do ensino superior, influenciando na percepção do estudante sobre o ambiente universitário.

⁶ O conceito de disposições será desenvolvido no referencial teórico, assim como sua contextualização dentro do arcabouço teórico sociológico.

- Identificar os pontos de divergência e convergência entre as percepções dos estudantes sobre o ambiente universitário.

1.4 Hipótese de trabalho

A hipótese do trabalho é formulada a partir do referencial teórico, que será desenvolvido no capítulo 2. O estudo defende a hipótese de que a percepção do cotista sobre o ambiente universitário está ligada à ativação e inibição de disposições no contexto universitário. Por conseguinte, há dois fatores que devem ser levados em consideração: o contexto universitário, que ativa ou inibe as disposições e a trajetória do estudante cotista, que permite visualizar de que modo as disposições foram incorporadas. O processo de incorporação de disposições dá-se através de contextos heterogêneos, o que evidencia uma socialização plural. Para mensurar esta heterogeneidade, foram delineadas três modalidades de socialização, que produzem efeitos de maneira concomitante:

a) Socialização por treinamento ou prática. Nesta modalidade, as disposições são incorporadas por meio da participação em atividades específicas nos distintos contextos sociais. No que tange às atividades, neste trabalho foca-se na atividade voltada à rotina de estudos. Quanto mais esta atividade for praticada nos contextos familiar, escolar e universitários, maior será a chance de o indivíduo incorporar disposições ascéticas. Quanto menor for a prática nesses contextos, maior será a chance de o sujeito incorporar disposições hedonistas. A percepção sobre as práticas de estudo no ambiente universitário está condicionada à ativação dessas disposições em tal contexto. Com as disposições ascéticas, o estudante terá mais facilidade na rotina de estudos. Com as hedonistas, terá mais dificuldades.

b) Socialização “silenciosa”. Esta modalidade de socialização refere-se à incorporação de disposições por meio das estruturas sociais. Questões voltadas ao racismo, *bullying*, condições econômicas, orientação sexual, racismo e divisão sexual do trabalho são abarcadas por essa modalidade. O nível de inclusão está ligado à oferta e divulgação de programas de assistência estudantil oferecidos pela universidade e comunidade acadêmica. Já a reivindicação por um ambiente mais inclusivo está relacionada à participação política dos sujeitos. Quanto mais a experiência de exclusão for compartilhada com os pares, maior será a chance de o indivíduo ativar disposições políticas. Caso contrário, o estudante ativará disposições que se voltam à renúncia de si, ou seja, que fazem com que ele se “acostume” com a situação.

c) Socialização por meio de inculcação simbólica. Já esta modalidade diz respeito às crenças, normas, valores que são inculcados nos distintos contextos sociais.

Contemporaneamente, tem-se a crença de que a educação é um importante meio de ascensão social. Entretanto, esta crença pode não constituir uma disposição para agir. Nesse sentido, o aluno ingressa no ambiente universitário com a crença de que a educação pode mudar sua vida, mas o ambiente universitário requer a ativação de disposições que o indivíduo não possui. A configuração deste cenário gera frustrações. O indivíduo acha que o ambiente universitário não foi feito para ele, acha que fez escolhas erradas, que escolheu o curso errado, etc.

1.5 Procedimentos metodológicos

Para esta dissertação, propôs-se um estudo de caso. Assim, toma-se como caso a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A escolha por esta instituição se deu por três razões. A primeira é devido à proximidade do pesquisador com a universidade, o que facilitou o acesso ao campo. A segunda razão foi pela excelência acadêmica da UFRGS. Segundo os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2017, dos 40 cursos avaliados na UFRGS, 17 obtiveram o conceito máximo⁷. O terceiro motivo diz respeito à experiência da UFRGS com a política de cotas. Instituída em 2007, a política de cotas, na UFRGS, é anterior à lei que constitui a obrigatoriedade da reserva de vagas em âmbito nacional. Por esta razão, a instituição possui uma experiência mais vasta com a política em termos longitudinais.

1.5.1 O estudo de caso

A escolha pelo estudo de caso se justifica por questões de ordem metodológica. O estudo de caso é indicado quando o objeto de estudo é analisado a partir do contexto social onde ele ocorre (YIN, 2010), ou seja, não separando o fenômeno do contexto social. Em um estudo experimental, por exemplo, isola-se um determinado fenômeno do seu contexto para estabelecer quais são variáveis que o determinam. O objetivo desta dissertação não é isolar o fenômeno, haja vista que, dentro de um contexto de inclusão do acesso ao ensino superior, há um extenso rol de variáveis – como renda, influência familiar, influência extrafamiliar, escola, professores, etc. - que podem influenciar não só o ingresso na universidade, mas também o modo como o cotista percebe o ensino superior.

Nesta dissertação, a UFRGS foi o caso analisado. Porém, o estudo tem como unidade de análise os estudantes cotistas. A escolha por esta unidade de análise se justifica tanto por

⁷ Para ver os indicadores do ENADE, acessar o seguinte link: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-de-qualidade>.

questões metodológicas como teóricas, pois, assim como Bernard Lahire, entende-se que o sujeito é um frutífero objeto de análise. Para sintetizar a importância do ator para a análise sociológica, é possível citar a metáfora da dobra social, que é utilizada por Lahire (2002). Mediante a metáfora, o sociólogo faz uma analogia com uma folha de papel dobrada, que seria o indivíduo com várias dobras. Cada dobra seria equivalente a um contexto que o sujeito passou durante seu processo de socialização. Transpondo a metáfora para termos analíticos, cada dobra da folha seria equivalente à família, à escola, às instituições religiosas, aos grupos de amigos e entre outros contextos sociais. Logo, uma abordagem voltada ao indivíduo permite verificar de que modo as disposições são incorporadas, ativadas e inibidas em distintos contextos sociais.

As unidades de análise são, pois, os estudantes cotistas que concluíram toda a educação básica em escola pública⁸. Houve alguns percalços no que concerne à composição da amostra. Devido à política de sigilo da UFRGS, não foi possível obter os dados dos estudantes cotistas por meios institucionais. Tendo em vista esse entrave para coletar os dados, algumas estratégias foram elaboradas. Dentre elas, elaborou-se um questionário exploratório.

1.5.2 Técnicas de coleta de dados

Dois objetivos nortearam a aplicação dos questionários. O primeiro foi o mapeamento socioeconômico da amostra mediante a utilização da estatística descritiva⁹. Já o segundo foi a própria composição da amostra. Se a participação do estudante foi de caráter voluntário ao responder o questionário, logo haveria a possibilidade dele se autoidentificar como cotista. Destarte, a composição da amostra foi construída por meio das respostas dos estudantes aos questionários. Portanto, trabalhou-se com uma amostra não probabilística, já que as respostas obtidas dependiam do grau de participação dos estudantes.

A distribuição dos questionários foi feita por meio das redes sociais. Por ter sido distribuído em meios digitais, sua elaboração foi feita na plataforma *Google Forms*, que é vinculada ao conjunto *Google Docs*. Após a elaboração do questionário, o autor buscou, na rede social *Facebook*, alguns grupos de alunos da UFRGS. Lá, alguns grupos foram encontrados, como três grupos voltados a alunos da UFRGS e grupos específicos de determinados cursos da UFRGS. Entre estes grupos, estão o grupo da Faculdade de

⁸A despeito da heterogeneidade, a amostra é baseada na lei nº 12.711, que institui como obrigatório 50% da reserva de vagas em universidades e institutos federais para pessoas que concluíram toda a educação básica em escola pública. Nesse sentido, a amostra abarca critérios socioeconômicos e étnico-raciais.

⁹O software SPSS, na versão 18, foi utilizado para a tabulação dos questionários.

Biblioteconomia e Comunicação (FABICO), grupo da Geografia, da Psicologia, das Ciências Jurídicas e Sociais, das Ciências Sociais, da Psicologia, da Pedagogia e das Letras. Cabe salientar que, para ingressar nos grupos, é preciso ser aprovado pelos administradores, o que dificultou o acesso a outros grupos, tais como o grupo da Medicina, da Medicina Veterinária, da Matemática, das Ciências Biológicas, da Estatística e entre outros.

Outra estratégia empregada foi estabelecer contato com o Programa de Educação Tutorial (PET) Cursos e Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes da UFRGS¹⁰. Ao realizar uma análise dos editais de seleção de bolsistas dos PET's Conexões de Saberes, constatou-se que havia prioridade para o ingresso de alunos egressos de escola pública e/ou com vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido, entrou-se em contato com um dos PET's Conexões de Saberes – o PET Conexões de Saberes das Ciências Humanas – com o fito de averiguar se havia a participação de alunos cotistas no programa.

Ao entrevistar o tutor do PET Conexões de Saberes das Ciências Humanas, tomou-se conhecimento da participação de cotistas no programa, uma vez que havia prioridade para critérios voltados ao acesso de alunos egressos de escola pública e com vulnerabilidade socioeconômica. Depois de empreender esse primeiro passo, buscou-se entrar em contato com os demais PET's Conexões de Saberes a fim de verificar se havia a participação de cotistas nesses programas.

Em vez de contatar cada PET individualmente, entrou-se em contato com o interlocutor institucional do programa. Inicialmente, o objetivo era abranger somente os PET's Conexões de Saberes. Entretanto, constatou-se que alguns PET's Cursos também davam prioridade para o ingresso de estudantes egressos de escola pública e com vulnerabilidade socioeconômica. Consoante o interlocutor do programa¹¹, havia quatro PET's cursos e cinco PET's conexões de saberes que adotavam critérios socioeconômicos na seleção de bolsistas¹².

¹⁰ O PET é coordenado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). O programa visa instituir a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Por ser fundamentado em princípios extracurriculares, o programa é composto por uma formação global, que não é voltada à especialização, pois busca complementar o currículo normal dos cursos de graduação.

¹¹ Para constatar quais eram os PET's que abarcavam critérios sociais na seleção, o coordenador entrou em contato com o tutor de cada PET via e-mail. Portanto, ele só obteve a resposta daqueles que retornaram ao e-mail, podendo haver outros PET's que dão prioridade para critérios socioeconômicos na seleção de bolsistas, mas que não responderam ao e-mail.

¹² Os PET's da Biologia, da engenharia civil e da psicologia estão entre os PET's Cursos que adotam critérios socioeconômicos no seu edital de seleção. Já entre os PET's Conexões de Saberes, os programas que adotam são o PET Ciências Humanas, o PET Cenários e Práticas de Estágios Curriculares Noturnos, o PET Conexões de Saberes da Farmácia, o PET Políticas Públicas de Juventude e o PET Participação e Controle Social em Saúde.

Para ter acesso aos cotistas que participavam desses PET's, entrou-se em contato com o tutor de cada programa. Solicitou-se aos tutores a gentileza de explicar o teor da pesquisa para os alunos, convidando-os para participar do estudo como voluntários. Ao aceitar o convite, o tutor enviava o e-mail de contato dos alunos para o pesquisador que, por sua vez, encaminhava o questionário para os alunos via endereço eletrônico.

Ao total, foram respondidos 76 questionários¹³. No final do questionário, havia um convite para participar de uma entrevista. Caso o indivíduo aceitasse participar da entrevista, ele deveria deixar o seu e-mail ou telefone para contato. Malgrado um significativo número de participantes tenha consentido ser voluntário dessa etapa investigativa, poucos retornaram ao e-mail ou à ligação de confirmação. Enquanto 34 pessoas aceitaram participar das entrevistas, apenas 20 foram entrevistadas, pois somente este número de pessoas respondeu ao e-mail ou à ligação de confirmação.

No que concerne à aplicação da entrevista, utilizou-se como técnica a entrevista semiestruturada. A escolha por esta técnica se justifica por ter uma maior flexibilidade em relação à entrevista estruturada. Apesar de haver um roteiro estruturado, há a abertura para que o pesquisador, caso seja necessário, realize perguntas fora do roteiro.

O roteiro de entrevista construído teve o objetivo de abarcar as seguintes dimensões empíricas: posição social, ensino médio, preparação para ingressar no ensino superior, inserção no ensino superior e expectativas em relação ao futuro. A construção das dimensões empíricas está em consonância com o arcabouço teórico e metodológico, o qual propõe reconstruir a ativação, inibição e incorporação de disposições a partir de contextos sociais heterogêneos. Destarte, as dimensões estão inter-relacionadas e não separadas, uma vez que o indivíduo está inserido no universo social em sua totalidade e não de modo fragmentado.

1.5.3. Modelo e Dimensões de análise

O modelo de interpretação de dados¹⁴ foi baseado na reconstrução analítica das disposições. Para verificar o estado de incorporação/ativação/inibição, foram delineadas três modalidades de socialização¹⁵, que visam dar suporte analítico para a dissertação. As modalidades de socialização sintetizam o ambiente múltiplo de socialização. Por não atuarem

¹³ Este número abrange tanto os estudantes que responderam o questionário via redes sociais como também os bolsistas dos PET's.

¹⁴ O modelo analítico está em consonância com a hipótese e com o roteiro de entrevistas. Para consultar o roteiro de entrevistas, ver o apêndice.

¹⁵ As modalidades de socialização são baseadas no modelo de análise de Lahire (2004). No referencial teórico, a concepção de modalidades de socialização será desenvolvida.

de maneira isolada, as modalidades atingem os indivíduos em sua totalidade, ou seja, as três modalidades produzem efeitos concomitantes nos sujeitos.

Nesse sentido, o modelo de análise permite verificar a articulação entre dois pontos, a trajetória do indivíduo e ativação e inibição de disposições no contexto universitário. A trajetória permite indicar o modo como as modalidades de socialização se relacionam com as disposições, e o contexto universitário ativa ou inibe estas. A percepção, pois, é resultado da ativação ou inibição de disposições no contexto universitário. O cotista perceberá a universidade de modo x conforme o contexto permitir a ativação/inibição da disposição y.

Quadro 1: Modelo e dimensões de análise

Modalidades de socialização	Disposições	Dimensões empíricas	Indicadores que permitem visualizar a ativação/incorporação/inibição de uma disposição ou outra
Socialização por treinamento ou prática	Disposições ascéticas vs disposições hedonistas	Posição social	Escolaridade do pai e da mãe; condição socioeconômica; influência educacional de outros familiares, conhecidos e amigos na educação; pais auxiliarem, ou não, os filhos nos estudos; trabalhar ou não; ter filhos.
		Ensino médio	Qualidade da educação; rotina de estudos; repetências; incentivo à prática de estudos na escola; notas; relação com as disciplinas prediletas e com as disciplinas que não gostava; relação com os professores; ser estudante trabalhador(a); ter filhos.
		Preparação para ingressar no ensino superior	Percepção sobre a qualidade da educação básica; cursar cursinho pré-vestibular; rotina de estudos; percepção sobre a prova do ENEM e sobre o vestibular.
		Inserção no ensino superior	Adaptação ao ensino superior; participar de bolsa ou grupo de estudos; apoio pedagógico; rotina de estudo; percepção sobre o currículo do curso.
Socialização “silenciosa”	Disposições políticas vs disposições voltadas à renúncia de si	Posição social	Estrutura familiar; local de nascimento; local onde mora; gênero; autodeclaração; orientação sexual; participação em movimento social.
		Ensino médio	Experiência de exclusão no ensino médio; gênero; autodeclaração; orientação sexual; amizades; participação em grêmios estudantis.
		Preparação para ingressar no ensino superior	Participação em cursinho pré-vestibular popular
		Inserção no ensino superior	Convivência com os colegas e professores no ensino superior; experiências e relatos de exclusão no ensino superior; participar de algum movimento social; opinião sobre programas e políticas de apoio.
socialização por inculcação ideológica-	Disposições para crer vs disposições para agir	Posição social	Condição socioeconômica; gênero; autodeclaração; orientação sexual; local onde mora; valorização da educação no ambiente familiar; incentivo a mudar de vida.

simbólica		Ensino médio	Incentivo do ambiente escolar para continuar estudando; conhecimento de políticas de ações afirmativas; almejar, ou não, ingressar no ensino superior.
		Preparação para ingressar no ensino superior	Incentivo dos professores; incentivo da família; contexto familiar que favorece o ingresso no ensino superior; influência da escola para poder ingressar no ensino superior; conteúdo do ensino básico se suficiente, ou não, para ingressar no ensino superior; conhecimento de políticas de ações afirmativas; escolha do curso;
		Inserção no ensino superior	Adaptação ao ensino superior; avaliação da universidade; avaliação do curso; expectativas prévias sobre o ensino superior serem cumpridas ou não; mudanças na vida após ingresso no ensino superior.

Fonte: Elaboração própria.

O modelo de análise¹⁶ tem o objetivo de operacionalizar as dimensões teóricas em dimensões empíricas. Para fins de esclarecimento, os passos serão detalhados. O primeiro passo é abstrato. Ele objetiva relacionar as modalidades de socialização com a incorporação, ativação e inibição de determinadas disposições. Conforme se constituírem os processos de socialização do indivíduo, ele incorporará, inibirá ou ativará ou a disposição x ou a disposição y. Já o segundo passo visa operacionalizar as dimensões teóricas. Portanto, a ideia é relacionar a teoria com as dimensões empíricas. A partir desta relação, constroem-se as evidências mediante os indicadores empíricos. Como exemplo prático, no que tange à modalidade de socialização por treinamento ou prática, quanto mais estruturada for a rotina de estudos no ensino médio, maior será a chance de o indivíduo incorporar disposições ascéticas¹⁷.

1.6 Apresentação dos capítulos

A dissertação, além das considerações finais, está dividida em 6 capítulos e as. O primeiro capítulo, já desenvolvido, refere-se à introdução. No segundo capítulo, são desenvolvidos o referencial teórico e revisão bibliográfica. Para esta dissertação, utilizou-se a sociologia de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Mediante a revisão bibliográfica, é realizado um mapeamento geral sobre o que a literatura versa a respeito da inserção de cotistas no ensino superior.

No terceiro capítulo, são desenvolvidos um breve panorama histórico do ensino superior no Brasil e a estrutura organizacional da UFRGS. Neste capítulo são desenvolvidas as mudanças organizacionais das IES, as políticas de inclusão de acesso e contexto de implementação das ações afirmativas na UFRGS. Por fim, é traçado um mapeamento da atual estrutura organizacional da UFRGS.

¹⁶ Para otimizar a análise qualitativa, foi utilizada a versão 11 do software Nvivo.

¹⁷ A hipótese ilustra a operacionalização conceitual.

O quarto capítulo fundamenta a análise quantitativa. Nesse sentido, os dados coletados mediante o questionário serão descritos e analisados. Por a amostra não ser significativa, a análise não visa à inferência entre variáveis.

O quinto capítulo é voltado à trajetória dos estudantes. A partir da visualização desta, é possível verificar de que modo se constituiu o processo de socialização. A socialização pode ser pensada como um instrumento de reprodução social? Ou, por ser múltipla, há pontos que transcendem a reprodução social? Para responder esta questão, analisou a socialização por meio da família, escola e cursos pré-vestibulares.

O sexto capítulo é voltado ao ensino superior. É neste capítulo que se investiga de que modo o cotista percebe a UFRGS. Um patrimônio de disposições é constituído mediante uma socialização múltipla. Entretanto, para ser ativada, a disposição necessita de uma razão contextual. O modo como o cotista percebe o ensino superior está intrinsecamente ligado à possibilidade de ativar ou inibir disposições na UFRGS. Para fins analíticos, dividiu-se o capítulo em subseções. A primeira diz respeito à atividade de estudos, a segunda visa abarcar aspectos estruturais e a terceira investiga se a universidade era como o estudante esperava. Por fim, são expostas as considerações finais. Devido à pluralidade social, o cotista pode ser pensado como um ser múltiplo. Entrar em contradição com o contexto universitário, assim, é um processo normal, visto que parte do patrimônio de disposições do indivíduo é ativada e outra não. Nesse sentido, o estudante precisa se acostumar com o contexto universitário, mas a universidade deve se acostumar com o novo público. É com esta via de mão dupla que se ativa as disposições do cotista de maneira plena.

2 *Habitus* e disposições: a contribuição sociológica de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire

De que modo os estudantes egressos de escola pública percebem o ambiente universitário? Guiado à luz do subjetivismo, poder-se-ia pensar a percepção como um ato emanado de um universo insular. Tal singularidade, portanto, constituir-se-ia como um objeto puramente psicológico. Todavia, será possível haver regularidades no modo como as pessoas percebem os ambientes sociais?

A psicologia delimita a distinção clássica entre sensação e percepção. Enquanto que aquela denota o processo envolvido na recepção do estímulo e sua transformação em impulso elétrico, transmitindo o impulso ao córtex cerebral, esta compreende a interpretação pessoal dada aos estímulos que nos chegam através do conjunto sensorial (RODRIGUES; RIES, 2004). Logo, a percepção, na sua definição clássica, diz respeito à interpretação de estímulos internos e externos.

Embora o processo de interpretação interno, englobado pela fisiologia, seja um interessante objeto de análise, esta dissertação objetiva discutir a percepção via estímulos externos, ou seja, mediante o conjunto de experiências e aprendizagens efetivadas em determinado ambiente sociocultural. Mas cada indivíduo reage e interpreta de forma distinta esses estímulos?

A resposta não pode ser delimitada em termos generalistas e abstratos, mas sim nas arestas do objeto de pesquisa. Quando se delimitou este em um contexto de expansão do ensino superior público, sublinhou-se a importância de investigar qual é o público que ingressa nas IES. Na UFRGS, consoante os dados da Comissão de Ações Afirmativas, mais da metade da taxa bruta de matrículas na instituição é composta por estudantes egressos de escola pública. Este fato é novo em termos longitudinais, haja vista que, até o ano de 2006, a maioria das matrículas era composta por estudantes egressos de escolas particulares. Também há de se destacar outras duas mudanças significativas na composição dos estudantes da UFRGS: o aumento exponencial do ingresso de estudantes com baixa renda e o crescimento, não tão significativo, de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

O novo público, pois, é diversificado e complexo. Todavia, há uma característica em comum entre eles: a oportunidade de ingressar no ensino superior. Há meandros distintos e semelhantes em suas trajetórias. Existe a possibilidade de existirem pontos nodais entre suas trajetórias familiares, escolares e profissionais; ou talvez suas vidas sejam tão insulares ao ponto de não haver similitudes entre seus sonhos, êxitos e fracassos. Mas, no final, todos chegaram ao ambiente universitário.

É a partir desta questão empírica que se constrói a indagação sociológica, verificando de que modo estes estudantes percebem o ambiente universitário. Portanto, este capítulo teórico tem como objetivo delinear um norte sociológico para essa questão. Mediante o arcabouço teórico de Pierre Bourdieu, busca-se discutir os processos homogêneos de socialização, os quais influenciam diretamente a percepção do indivíduo. Para tal finalidade, serão discutidas as noções de posição social, capitais e *habitus*. Já com Bernard Lahire, procura-se tencionar a homogeneidade do processo de socialização. Por ser plural, o indivíduo é socializado em distintos ambientes sociais. Logo, há a incorporação de um patrimônio de disposições, que é ativado e inibido em determinados contextos sociais. Nesse sentido, com Lahire, o objetivo é discutir as noções de homem plural, de modalidades de socialização e, é claro, de disposições.

2.2 A sociologia de Bourdieu

2.2.1 A relação entre a posição social e as práticas dos agentes

Como pensar a relação entre a estrutura social e a prática dos agentes sem dar primazia a uma em detrimento da outra? Para responder esta questão, Bourdieu constrói seu arcabouço teórico a partir da relação dialética entre a posição social e as práticas sociais. Entretanto, antes de adentrar na discussão sobre as práticas, ou seja, na discussão sobre os esquemas de ação, de expressão, de concepção, de imaginação, de percepção e de apreciação dos agentes, é necessário entender a importância da posição social.

Segundo Bourdieu (1998), o espaço social tem a função de estabelecer mecanismos de distinção. Mais especificamente, o espaço é composto por posições sociais, e cada indivíduo, ao ocupar determinada posição, se distingue das demais. Porém, o espaço de distinção social não é concebido em termos paritários, visto que esta divisão estabelece mecanismos de desigualdades sociais. Isto, em termos práticos, evidencia mecanismos de dominação social, já que as distintas posições são fundamentadas em classes que, no campo econômico e simbólico, dominam outras classes. Mas como esse esquema de distinção é estabelecido mediante a cartografia do espaço social?

Quanto maior o volume e valor dos capitais do sujeito, maior é a sua posição no espaço social. Em outras palavras, é mediante a distribuição de capitais que se constitui o ordenamento do espaço social. Para fins de compreensão, é necessário definir o significado atribuído por Bourdieu aos capitais.

Bourdieu utiliza a noção de capital como uma variável que indica o nível de desigualdade atinente à distribuição do espaço social. Capital, para o autor, não é restrito ao capital econômico, mas diz respeito a um rol de elementos valorizados dentro do espectro social. Consoante o autor (1998), há quatro formas de capitais: o capital econômico, o capital cultural, o capital social e o capital simbólico.

Apesar de romper com a tradição economicista, que dá primazia ao capital econômico como instrumento estruturante, Bourdieu considera o capital econômico como uma importante variável que influencia a desigualdade social. Esta variável é constituída por meios de produção - como propriedade e trabalho - e bens econômicos, ou seja, patrimônio, renda e bens materiais (BONNEWITZ, 2003).

O capital cultural, conforme Bourdieu (2011), possui três estados: o objetificado, o incorporado e o institucionalizado. O objetificado diz respeito à posse de objetos materiais, como pinturas, livros, etc. Contudo, este capital, além do respaldo financeiro, precisa de aptidões para decifrar tais instrumentos (BOURDIEU, 2007b). O capital cultural incorporado é o mecanismo que traduz um modo específico de agir e de se portar, uma vez que ele é instrumento de incorporação de disposições duráveis (BOURDIEU, 2011). Em outras palavras, o indivíduo se porta ou age de determinado modo devido àquilo que incorpora e assimila a partir da posição social que ocupa. Para ler um livro, por exemplo, o sujeito deve incorporar aptidões linguísticas que o permitem decifrar o capital cultural posto em jogo. Por fim, o capital cultural institucionalizado refere-se ao capital institucionalmente sancionado. O capital cultural só tem valor se for legitimado por vias institucionais. Assim, como exemplo prático, um diploma é considerado um capital cultural institucionalizado porquanto legitima um capital cultural adquirido.

Bourdieu utiliza o conceito de capital social para mensurar o efeito de variáveis sociais na trajetória do indivíduo (BOURDIEU, 2007b). Assim, o capital social pode ser definido como um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de um rol de relações entre indivíduos em uma rede mais ou menos institucionalizada (BOURDIEU, 2011). Isto pressupõe o interconhecimento e interreconhecimento entre os indivíduos, o que os leva a ter ganhos a partir das relações construídas mediante o grupo. Como exemplo prático, relacionar-se com pares pode render ganhos potenciais para os sujeitos.

Outro capital utilizado por Bourdieu é o simbólico. Este capital pode ser manifestado como qualquer espécie de capital citado anteriormente. Todavia, o que o difere é o sistema de reconhecimento dado por este mecanismo. Em outras palavras, os demais capitais são legitimados mediante a crença e o reconhecimento (BONNEWITZ, 2003). Assim, ao cumprir

tal função, o capital simbólico ajuda a legitimar a ordem social, pois, quando reconhecida, ela é tida como natural¹⁸.

Conforme salientado, o volume dos capitais não é o único fator que define a posição ocupada pelo agente social, visto que o valor destes é um ponto importante nesta definição. Então, de que modo um capital é socialmente valorizado?

A valorização de determinados capitais se dá mediante o que está em jogo. Todavia, como definir o que está em jogo? Segundo Bourdieu (2007a), a sociedade contemporânea produz um processo de diferenciação dentro da esfera social. O autor analisa este fenômeno mediante a autonomização dos campos sociais.

Campo é um conceito chave da teoria sociológica de Bourdieu, pois, conforme o autor, é por meio dele que os agentes definem o que está em jogo, ou seja, é no campo que os agentes impõem princípios legítimos de visão e divisão do mundo social (BOURDIEU, 2008). Os campos são relativamente autônomos, o que significa que o que é legítimo está circunscrito dentro da lógica específica de cada campo. Por estarem inseridos no espaço social, os campos possuem uma estrutura objetivada, que resulta em uma distribuição de posições socialmente hierárquicas. Dentro desse espaço estruturado, há a luta dos agentes pela conservação ou transformação das suas posições sociais dentro deste espaço (BOURDIEU, 2011).

A estrutura hierárquica de cada campo é análoga à posição ocupada pelos agentes no espaço social. Isto significa que há uma homologia entre o campo e a estrutura social. A estrutura do espaço desigual de distribuição de capitais não é restrita ao campo e a posição social, pois ela é replicada nas práticas dos sujeitos sociais. Entretanto, a incorporação das práticas não é um processo mecânico, haja vista que os agentes não são determinados pela estrutura social. Para explicar este processo sem cair no determinismo, Bourdieu utiliza o conceito de *Habitus*.

Para o autor, *habitus* é um princípio gerador de disposições duráveis, que, inculcadas a partir de uma condição objetiva, tendem a produzir práticas que reproduzem a condição que as gerou. Em outras palavras, a experiência a partir de uma posição social específica engendra esquemas de percepção, apreciação e ação. O que é possível é percebido a partir de uma

¹⁸ A ordem social não é neutra porque ela é um espaço de distinção social. Ter aptidão para y ou gostar de x é um modo de instituir uma configuração social calcada na diferença, e esta se baseia numa relação de força. Os gostos da classe dominante, quando diferenciados das demais classes, auxiliam a reforçar a posição de dominação desta. Nesse sentido, o capital simbólico faz com que esta ordem seja reconhecida como natural. Em termos práticos, o gosto ou aptidão da classe dominante, conjecturado mediante o capital cultural, torna-se um capital simbólico na medida em que é tido como natural. Portanto, a legitimidade da dominação se dá pelo reconhecimento do mundo social como natural, e não como um jogo simbólico cuja finalidade é uma imposição de sentido ao mundo (BOURDIEU, 1998).

posição social específica. Um exemplo prático é o do aluno que escolhe o curso de medicina porquanto suas condições objetivas dadas a partir da posição social dão esta possibilidade. Conforme o autor, o *habitus* funciona como:

Princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e divisão de gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e mal, entre o que é distinto e vulgar etc. (BOURDIEU, 2008, p.22).

Bourdieu utiliza a noção de *habitus* para designar a ação pré-reflexiva das práticas, e isto pressupõe a ruptura com o determinismo estrutural e com a ideia de ação consciente que visa ao cálculo puramente racional. Ao empreender esta ruptura, o autor utiliza o conceito de *habitus* como um instrumento de mediação entre a estrutura objetiva e as práticas subjetivas. Assim, o *Habitus* engendra práticas que antecipam o futuro objetivo. As antecipações repousam em experiências anteriores, que condicionam o futuro provável (BOURDIEU, 2008).

Assim, o *habitus* é um princípio que orienta as categorias sociais de percepção sobre as possibilidades. Nesse sentido, as posições expressam maneiras distintas de perceber a sociedade. As esperanças - ou escolhas possíveis - são dadas mediante uma condição objetiva, e é por meio delas que a posição social é reforçada. Escolho o que é possível devido a minha posição, e isto a reforça.

É o *habitus* que delimita o futuro provável, uma vez que as possibilidades estão inscritas nas condições objetivas. O indivíduo percebe o que é possível a partir da posição que ocupa na posição social. Segundo Bourdieu:

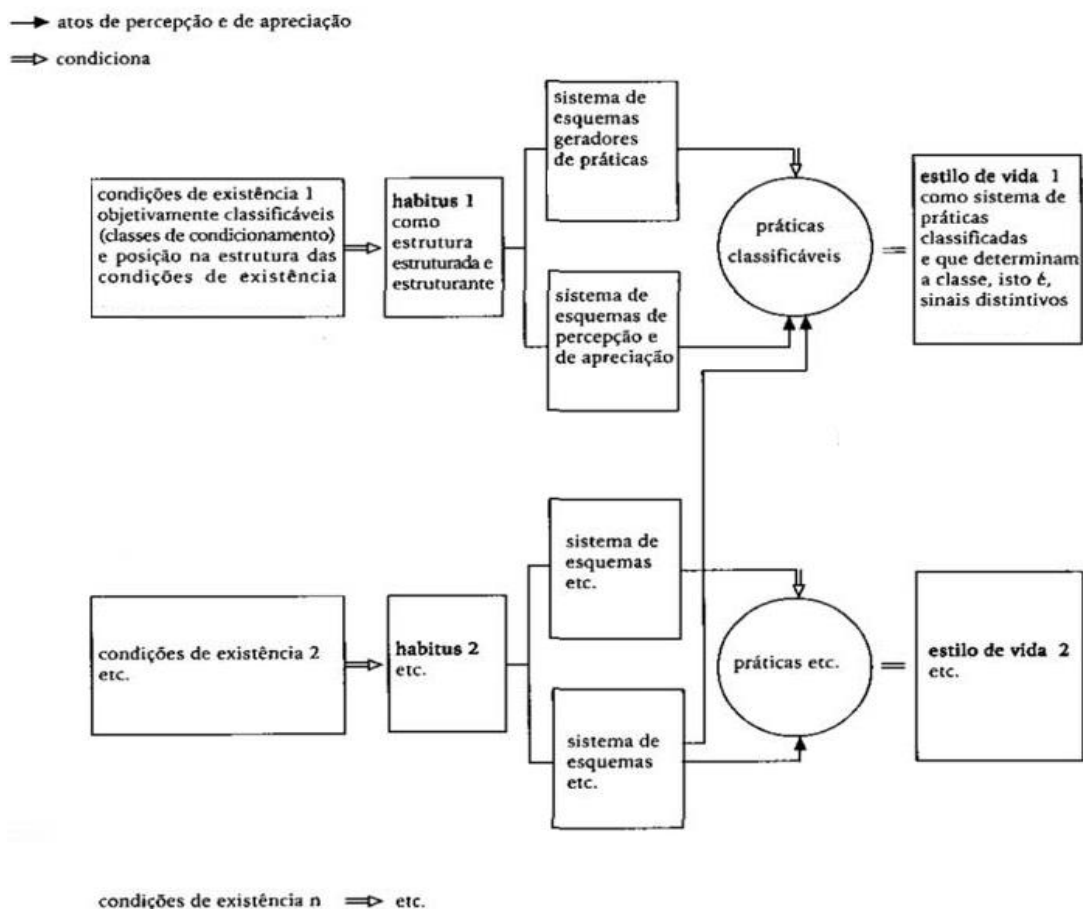
A percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação social: do lado <<objetivo>>, ela está socialmente estruturada porque as autoridades ligadas aos agentes ou às instituições não se oferecem à percepção de maneira independente, mas em combinações de probabilidade muito desiguais (e tal como há mais probabilidades de que sejam os animais com pena a terem asas do que a tê-las animais com pelo, também há mais probabilidades de que os visitantes de museus sejam os que possuem forte capital cultural do que os que dele estão desprovidos); do lado <<subjetivo>>, ela está estruturada porque os esquemas de percepção e de apreciação susceptíveis de serem utilizados no momento considerado, e sobretudo os que estão sedimentados na linguagem, são produto das lutas simbólicas anteriores e exprimem, de forma mais ou menos transformada, o estado das relações de força simbólica. (BOURDIEU, 1998, p. 139 e 140).

Além disso, o perceber o que é possível faz com que o sujeito naturalize sua condição social. Se o indivíduo percebe um ambiente como não voltado para ele - como um museu ou uma universidade-, logo aceitará tacitamente a ordem mediada pela condição objetiva, ou seja, aceitará como natural o acesso ou não acesso ao local. Consoante o autor:

O sentido da posição como sentido daquilo que se pode ou se não pode <<permitir-se a si mesmo>> implica uma aceitação tácita da posição, um sentido dos limites (<<isso não é para nós>>) ou, o que é a mesma coisa, um sentido das distâncias, a marcar e a sustentar, a respeitar e a fazer respeitar - e isto, sem dúvida, de modo tanto mais firme quanto mais rigorosa é a imposição do princípio de realidade (BOURDIEU, 1998, p. 141).

Conforme constatado na seção, a percepção está inserida no bojo social. Os sujeitos percebem a realidade social a partir da posição social que ocupam. E esta, por ser desigual na sua distribuição, engendra um mecanismo de distinção mediante as práticas dos indivíduos, que reproduzem a condição objetiva que os produziu. O fluxograma 1 sintetiza a teoria de Bourdieu.

Fluxograma 1: Teoria de Bourdieu sintetizada



Concluindo a seção, a percepção do sujeito não pode ser pensada sem ser levado em consideração o meio social, já que ela está intrinsecamente ligada ao *habitus*. Dado este primeiro empreendimento teórico, cabe, agora, entender como a percepção é inculcada por meio do processo de socialização.

2.2.2 A inculcação de um *habitus* como processo de socialização

A ideia de socialização está presente no arcabouço teórico da sociologia de Émile Durkheim. É no clássico livro *Educação e Sociedade* (1973) que o autor aborda o conceito de modo sistemático. A socialização pode ser definida como o processo de inculcação de normas e valores mediante as instituições. Para Durkheim, este processo possui grande valia, pois é mediante a socialização que se forma o elemento constituinte de uma sociedade, ou seja, a coesão social.

Bourdieu não nega o elemento de coesão dado por meio da socialização. Todavia, conforme evidenciado, toda relação social é uma relação de força, que visa inculcar um sentido ao mundo. A naturalização da ordem social, portanto, mascara elementos de dominação. Nesse sentido, o processo de socialização estabelece a coesão social na medida em que naturaliza os mecanismos de distinção social.

A distinção social é mensurada por meio da concomitância entre a estrutura social e as práticas dos agentes. Conforme desenvolvido, o *habitus* funciona como um instrumento mediador entre a posição objetiva e a prática subjetiva. Os gostos, as oportunidades, os modos de perceber e se portar são constituídos pela incorporação da condição social, o que leva os indivíduos a engendrarem práticas que tendem a reproduzir a condição objetiva que as produziu. Portanto, ser socializado é incorporar um *habitus*, e as instituições são os principais meios de cristalização da posição social.

A família é a primeira instituição responsável pelo processo de socialização do indivíduo. Esta instituição está inscrita em um determinado espaço social. As gerações sucessoras obtêm um código de normas, crenças, valores, maneiras de agir e se portar a partir daquilo que é transmitido no ambiente familiar.

Além disso, a socialização no ambiente familiar traz implicações futuras nas chances de êxito de ascensão social porque gera vantagens futuras no investimento no sistema escolar.

Segundo Bourdieu:

Na realidade, cada família transmite a seus sucessores, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os

dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007b, p. 41 e 42).

Segundo a teoria bourdiesiana, a escola, após a família, tem um papel fundamental na socialização dos indivíduos. A escola cumpre uma função política, haja vista que legitima uma ordem previamente construída. E este processo de legitimação se dá pela imposição do ato de inculcação da violência simbólica. Esta tem a função de legitimar discursos, categorias, decisões, práticas e, até mesmo, instituições (BOURDIEU, 2008), e a legitimidade se dá pelo desconhecimento da violência que a criou. O desconhecimento diz respeito à ocultação das relações de força que fundamentam a violência simbólica (TERRAY, 2005). O ocultamento da imposição se dá pela ideia de que a escola é neutra. Todavia, ela não é porque impõe um sistema de códigos arbitrários que reproduzem os códigos da cultura dominante. Nesse sentido, quanto mais próxima a socialização for do código dominante, maior será a chance de êxito do estudante no ambiente escolar.

A inserção prévia em um ambiente que possui alto volume de capital cultural faz com que os estudantes tenham maior domínio da linguagem dominante. Ter o costume, dentro do ambiente familiar, de frequentar museus, faz com que o indivíduo incorpore aptidões para compreender uma obra de arte. Se portar de maneira x ou ter uma oratória treinada também traz ganhos potenciais aos sujeitos. E a escola, como instituição legitimadora de uma ordem previamente construída, valoriza estes elementos que cristalizam o corpus cultural das classes dominantes.

Por meio desse processo de inculcação, há uma espécie de interiorização do destino possível dos estudantes, pois o modo como percebem o ambiente social é mediado pela posição social ocupada. Isto não se restringe à percepção de um ambiente ser voltado ou não ao sujeito, mas também para o modo como o sujeito se sente dentro de determinado ambiente institucional. Quando não consegue realizar uma tarefa escolar, o sujeito sentir-se-á incapaz. Todavia, a culpabilidade não pode ser circunscrita em termos individuais, uma vez que o fracasso, nesse sentido, só pode ser explicado mediante a relação entre a linguagem dominante, que é replicada no ambiente escolar, e a posição social do indivíduo. Se ele não obteve êxito, foi porque não incorporou códigos que o permitiram ter o sucesso no ambiente escolar.

2.3 Bernard Lahire e o ator plural

Em retratos sociológicos (LAHIRE, 2004, p.45), Bernard Lahire afirma: “há uma convicção teórica central desta obra: as diversas práticas, atitudes, etc. de um indivíduo singular não são redutíveis a uma fórmula geradora”. Este excerto pode ser considerado o núcleo central da sociologia de Lahire, porquanto sintetiza o principal argumento do autor, ou seja, de que não há uma predominância da orientação monocoerente da ação, e que esta pode ser movida por princípios múltiplos de coerência. Todavia, antes de adentrar em aspectos específicos da sociologia do autor, é necessário sistematizá-la.

Para Lahire (2002, p. 27), as sociedades contemporâneas possuem menos estabilidade nas condições de socialização devido ao contínuo processo de diferenciação das esferas da ação, das instituições e da cultura¹⁹. Há duas consequências que podem ser extraídas dessa premissa: a) A socialização não é um processo homogêneo. b) Como resultado de um processo de socialização híbrido, há limites na concepção de um *habitus* como um instrumento de transferência mais ou menos automático de esquemas de disposições duráveis.

2.3.1 O processo de socialização em Lahire

O primeiro ponto de ruptura com a teoria de Bourdieu dá-se com relação ao processo de socialização. Este não pode ser pensado como um processo homogêneo dado a partir de uma posição social. Como proposta complementar, Lahire advoga que os indivíduos são socializados perante uma multiplicidade de situações, que são produzidas por modalidades de socialização distintas. Conforme Lahire (2002, p.27) estas modalidades são inculcadas por meio de contextos sociais, como a família, a escola, os grupos sociais, as instituições culturais e os meios de comunicação. Como consequência da pluralidade do mundo social, o processo de socialização leva o ator a se confrontar cada vez mais com situações heterogêneas, concorrentes e, às vezes, até em contradição umas com as outras²⁰.

Em Retratos Sociológicos (LAHIRE, 2004), Lahire diferencia as modalidades de socialização em três grandes categorias: a socialização por treinamento ou prática, a

¹⁹ Consoante Lahire (2002, p.33), o processo histórico de diferenciação das esferas de atividade não é, em todo caso, redutível aos campos sociais, como espaços autônomos e estruturados a partir de determinadas posições e da luta pela conservação e melhora destas. A família, segundo o autor, não constitui um campo propriamente dito, assim como uma conversa informal de bar. O universo social, pois, não é redutível a campos socialmente estruturados e estruturantes.

²⁰ Para não ficar demasiadamente abstrato, cunhou-se um exemplo prático. Suponha-se que um indivíduo estuda e trabalha. Dentro do ambiente familiar, o indivíduo sempre foi orientado a trabalhar, ao passo que sofreu influências voltadas aos estudos na escola e no grupo de amigos. Por não estar conseguindo conciliar os estudos com o trabalho, o indivíduo precisa escolher um dos dois. Enquanto parte de sua socialização dá primazia para o trabalho, outra advoga a favor dos estudos.

socialização “silenciosa” e a socialização por inculcação ideológica-simbólica. A primeira diz respeito a atividades ou treinamentos que se dão de maneira recorrente. Como exemplo, pode-se citar o ato de decorar algum conteúdo, treinar algum movimento corpóreo, realizar alguma atividade, etc. A segunda pode ser definida como o resultado de um efeito mais difuso da ordenação ou organização de uma “situação (LAHIRE, 2004, p.334). Nesse sentido, não há uma inculcação voluntária, ou involuntária, de uma ação pedagógica. Em termos práticos, pode-se citar atividades cotidianas, não inculcadas, que geram determinado tipo de ordenamento. O autor cita como exemplo a segregação objetificada que visa gerar uma diferenciação de gênero. Conforme Lahire, os banheiros públicos ou os vestiários e os chuveiros dos ginásios de esporte têm o efeito, por existirem, de reafirmar de contínuo na prática, no espaço, em suma, em dispositivos não discursivos, as diferenças sociais entre os sexos (LAHIRE, 2004, p.334). Por fim, a socialização por inculcação ideológico-simbólica tem o objetivo de socializar crenças, valores, modelos e normas. Estas, por sua vez, são difundidas pelos distintos contextos sociais, como a família, a escola, os grupos sociais, os meios de comunicação, etc. Mediante um discurso que inculca papéis, situações e atitudes, esta modalidade de socialização explícita e difunde modos de ver e dizer o mundo social.

Se o processo de socialização, para Bourdieu, é responsável pela inculcação de um *habitus*, segundo Lahire, as modalidades de socialização são responsáveis pela produção das disposições.

2.3.2 As disposições segundo Lahire

O que Lahire quer dizer ao utilizar o termo disposições em vez de *habitus*? É neste aspecto que reside o segundo ponto de ruptura com a teoria do Bourdieu.

Bourdieu utiliza o conceito de *habitus* para relacionar as estruturas sociais com a ação dos agentes. Nesse sentido, há um processo dialético entre a posição social e as práticas dos sujeitos. A partir desse processo, há a incorporação de disposições duráveis que tendem a reproduzir determinado ordenamento do espaço social. Devido ao caráter homogêneo e reprodutor, o *habitus* tende a se transferir em situações análogas. Lahire critica esta noção, uma vez que esta tende a reduzir um contexto social múltiplo a uma generalização das práticas dos indivíduos. Segundo Lahire:

A transferibilidade (de um esquema ou de uma disposição) é muito relativa, e a transferência opera-se tanto melhor quanto o contexto de mobilização esteja próximo, no seu conteúdo e na sua estrutura, do contexto inicial de aquisição. Mas é, sobretudo, o processo de generalização abusiva ou prematura que constitui o problema essencial subentendido pelo uso de uma tal noção. É, de fato, a ideia

segundo a qual os esquemas ou as disposições seriam todos e em todas as ocasiões transferíveis e generalizáveis, que coloca problemas. O investigador curto-circuita então o procedimento normal de investigação e evita a difícil comparação das práticas de um domínio ao outro, ou mesmo de uma situação a outra no interior de uma mesma atividade (...). Deduzir apressadamente da análise das práticas de um indivíduo, ou de um grupo social, num contexto social determinado (qualquer que seja a escala do contexto), esquemas ou disposições gerais, *habitus* que funcionariam da mesma maneira em qualquer lugar, em outros lugares e em outras circunstâncias, constitui, pois, um erro de interpretação (LAHIRE, 2005, p.24).

Ainda segundo o autor:

O grau de coerência das disposições depende da coerência e homogeneidade do processo de socialização. À medida que há uma pluralidade de contextos de inserção, maior será a incorporação de esquemas de disposições não unificadas (LAHIRE, 2005, p.26).

Não se trata, assim, de uma incorporação de um *habitus* homogêneo, que tende a reproduzir práticas a partir de espaços análogos da estrutura social. Não há a interiorização de uma condição objetiva, mas a incorporação de um repertório, de esquemas de ação (esquemas de percepção, de categorização, habilidades sensório-motrizes, esquemas estratégicos), que são incorporados/ativados/inibidos em determinadas situações sociais. A este repertório incorporado Lahire dá o nome de disposições. As disposições podem ser definidas como esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação, de pensar e sentir) que cada ator pode internalizar e externalizar (LAHIRE, 2002).

Estes esquemas não são homogêneos e, muitas vezes, podem até serem contraditórios entre si. A heterogeneidade das disposições é constituída mediante a socialização múltipla dos indivíduos em distintas situações sociais. Apesar da multiplicidade, as disposições são produtos incorporados de um processo de socialização, o que evidencia a repetição de situações mais ou menos semelhantes (LAHIRE, 2004). Isto leva à consequência de que, se a disposição for solicitada, será reforçada, caso não seja, pode enfraquecer, pois não é ativada. Mas de que forma cada disposição pode ser solicitada ou não?

O que solicita ou inibe uma disposição é o contexto em que o indivíduo está inserido. O patrimônio de disposições, por estar depositado, fica à espera de situações desencadeadoras de sua mobilização, ou seja, a razão contextual que permite as suas ativações ou inibições. O contexto faz com que haja determinadas sanções - positivas ou negativas - que permitem ou não que as disposições sejam ativadas (LAHIRE, 2012)²¹. As disposições são submetidas a

²¹ O contexto age tanto negativamente - quando reprime e não atualiza as disposições - como positivamente-atualizando ou permitindo a mobilização das disposições.

restrições variáveis em função dos contextos de ação e são diferentemente solicitadas pelas diferentes propriedades dos mesmos contextos (LAHIRE, 2015). Desse modo, o contexto em que o indivíduo se insere no presente permite, ou não, que as disposições incorporadas no passado sejam, ou não, ativadas. Segundo o autor:

O que determina a ativação de determinada disposição em dado contexto pode ser concebido como produto da interação (relações de) de forças internas e externas: relação de força interna entre disposições mais, ou menos, fortemente constituídas ao longo da socialização passada, e que são associadas a maior ou menor apetência, e relação de força externa entre elementos (características objetivas da situação, que podem ser associadas a pessoas diferentes) do contexto que pesam mais, ou menos, fortemente sobre os atos individuais porque o forçam ou o solicitam mais, ou menos (LAHIRE, 2004, p.330).

Percebe-se que o presente tem um papel fundamental na teoria de Lahire. Se o *habitus* tende a reproduzir um passado incorporado, as disposições precisam de uma razão presente, o contexto, para serem solicitadas ou inibidas. A incorporação de disposições múltiplas e, muitas vezes, contraditórias, faz com que o contexto tenha um peso a mais em detrimento do *habitus* homogêneo, que privilegia o passado e a reprodução deste em práticas futuras. O contexto, assim, permite a mobilização de parte do repertório dos agentes, ao passo que deixa outra parte em estado de vigília.

A partir da relação entre o patrimônio de disposições e o contexto, é possível verificar a variação intra-individual dos comportamentos, atitudes, percepções, gostos, etc. dos indivíduos. E o cerne do processo é o ator, visto que este, além de ter incorporado as disposições, ele atravessa os distintos contextos sociais. Por conseguinte, focar a análise no ator permite verificar a heterogeneidade dos contextos de inserção do indivíduo, a variação entre as disposições, ou seja, quando uma disposição é incorporada, ativada ou inibida, e os momentos de crise, que são fundados em uma dissociação entre sujeito e contexto, quando não há um ajuste entre as disposições e a situação (LAHIRE, 2002).

O ator, pois, torna-se uma unidade de análise complexa, uma vez que atravessa uma multiplicidade contextos sociais. A maneira como cada indivíduo age está relacionada por cada situação em que o ator está inserido. O sujeito, nesse sentido, coexiste em diversos contextos do mundo social, como no religioso, escolar, familiar, esportivo, cultural etc. Estes solicitam a ativação ou inibição de parte de um passado incorporado, cuja formação resulta em um patrimônio de disposições. Perceber um ambiente, portanto, deve considerar o estoque de disposições e o contexto, que inibe ou ativa estas.

2.4 Estudos sobre a inclusão no ensino superior: o que a literatura versa sobre a inserção de estudantes cotistas no ensino superior?

Após a delimitação do referencial teórico, cabe agora desenvolver a revisão bibliográfica.

Entende-se que a etapa de inserção no ensino superior constitui-se como um frutífero período de investigação. Ao analisar esse período de transição de cotistas e não cotistas, Santos (2013) afirma que a experiência dos estudantes é fundamental para determinar o sucesso do aluno ao longo do ensino superior. Este processo de inserção torna-se mais manifesto nos cotistas, pois, historicamente, constituiu-se um ambiente universitário que não abarcava a diversidade social.

Visto a proeminência de analisar o ingresso dos alunos cotistas, pretende-se dividir o rol de estudos em duas frentes distintas. A primeira refere-se ao acesso do cotista e sua experiência de inserção. Já a segunda diz respeito aos estudos que avaliam o cotista em termos de permanência e desempenho.

No que tange à experiência do cotista após a inserção, pode-se indagar se somente a garantia do acesso é suficiente para dar conta da inclusão no ensino superior. A literatura sobre o tema indica algumas pistas em relação ao acesso dos cotistas nas IES. Conforme os estudos, embora haja o aumento na oportunidade de acesso ao ensino superior, o processo de inclusão dos cotistas traz uma série de exclusões, tais como o racismo (NEVES, 2013; NEVES, ANHAIA, 2014; KERN, 2011).

Resultados semelhantes foram constatados por outros autores (MARTINS, 2014; ANHAIA, 2013; BARROS, 2009; CARRIERI, ESPÍNDOLA, 2012). Estes estudos demonstram que, a despeito de haver empoderamento e possibilidade de ascensão social dos ingressos pelas ações afirmativas, permeia, nas relações sociais, o preconceito com os cotistas e há falta de acessibilidade no que tange à infraestrutura física e pessoal.

No que diz respeito aos estudantes cotistas com deficiência, Pereira (2007) discorre que, diferentemente das outras categorias de cotista, em vez de sofrer discriminação direta, há um sentimento de pena, compaixão e as pessoas enxergam os deficientes como incapazes. O estudo também afirma que ainda é necessário ultrapassar barreiras de ordem física, estrutural, organizacional e atitudinal para dar condições que propiciem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Já Rossetto (2009) destaca que as pessoas com deficiência conseguem avançar nas relações de ensino aprendizagem quando há condições estruturais que abarcam a inclusão social.

Outros resultados importantes são os de Kern (2011). A autora afirma que, na

percepção dos cotistas, há o aumento do número de negros na universidade. O estudo também discute o estado de felicidade desses sujeitos, pois eles, antes das ações afirmativas, nunca tinham visto o ensino superior como um local voltado para eles.

Doeber (2011) demonstra os processos de in/exclusão que ocorrem com os cotistas após o ingresso. A autora observa que, ao perceber a universidade como um lugar não feito para eles, os estudantes que ingressam pelas ações afirmativas também sofrem processos de exclusão após o acesso. E, ao sentir a universidade como um lugar não voltado a eles, os indivíduos estão sujeitos à evasão no ensino superior.

A segunda gama de estudos pretende abarcar essa questão. Para fazer uma breve análise da evasão no ensino superior, cumpre averbar que a evasão é mensurada por duas modalidades: a evasão anual média, que mede a porcentagem de alunos matriculados em um curso ou instituição e que, no ano seguinte, não se matricularão; e a evasão total, que apresenta o número de alunos matriculados que não concluíram o curso (BAGGI, LOPES, 2011, p. 357). Neste estudo, o objeto de discussão é a evasão total.

Dentre alguns fatores que influenciam a evasão, Gilioli (2016), ao fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema, destaca a falta de identidade com o curso, a falta de identidade com a grade curricular, a repetência em disciplinas, a falta de motivação, as dificuldades relacionadas ao estudo, as dificuldades financeiras, problemas familiares e a dificuldade de conciliar trabalho com os estudos. Também nessa revisão, o autor demonstra que há variação da evasão por curso, e as licenciaturas são as fontes de maior taxa de evasão.

Para a revisão bibliográfica deste estudo, pretende-se atentar para a evasão de cotistas. Nesse sentido, o estudo de Rosa (2014), ao analisar a Universidade Federal de Goiás, evidencia que, apesar de ter ocorrido uma democratização no acesso ao ensino superior, a não estruturação de políticas de permanência constituiu-se como um entrave no que tange à conclusão do curso. Os alunos têm a possibilidade de um acesso diferenciado, mas, ao se inserirem no ensino superior, passam a ter o mesmo nível de competitividade junto aos não cotistas.

O estudo de Bonfim (2014) demonstra alguns resultados interessantes. Ao analisar a taxa de evasão dos cotistas - ingressos no vestibular de 2004, na UNB, durante o período de 2005 até 2009 - o autor indica que as taxas de evasão dos cotistas diminuem a partir do quarto ano após o ingresso. Em 2005, houve a evasão de 4,8% dos cotistas. Já em 2009, evadiram 2,3%, sendo que, no total²² dos cotistas ingressos em 2004, evadiram 22,4%. Portanto, os

²² O total compreende os anos de 2005, 2006, 2007, 2008 e 2009. Nos respectivos anos, evadiram 4,8% , 5,1% , 5,4% 2,8% e 2,3%.

cotistas evadem mais nos primeiros anos. Ao traçar um paralelo desses dados com a evasão dos não cotistas, o autor demonstra que os cotistas evadem menos do que os não cotistas. Em 2005, dos ingressantes do vestibular de 2004, 7.2% dos alunos não cotistas evadiram e em 2009 o número diminuiu para 1,7%, totalizando²³ 24,7%.

Outro estudo importante é o de Cardoso e Velloso (2008). Os autores demonstram que os cotistas ingressos na UnB, nos anos de 2004 e 2005, evadiram menos do que os estudantes não cotistas. Esse resultado vai ao encontro daquilo que foi constatado por Bonfim (2014). Entretanto, os estudos indicados trabalham com a realidade da UnB. Seria essa realidade semelhante ao universo desta pesquisa?

Tresolsi et al (2015) realizaram um estudo sobre a evasão de cotistas que ingressaram na UFRGS em 2008, ou seja, no primeiro vestibular que adotou as ações afirmativas. Em 2014, os autores constataram que, no total, 17,7% dos cotistas evadiram. No que tange às cotas raciais e étnicas, houve 15% de evasão. Já a evasão universal, no mesmo período, foi de 17,2%, não tendo diferenças significativas em relação à evasão de cotistas.

Verifica-se, portanto, que não há diferença significativa entre a evasão universal e a evasão de cotistas. Ao investigar algumas causas da evasão, Cardoso e Velloso (2008) observam que a evasão não é determinada puramente pelo caráter financeiro, mas também pelo rendimento acadêmico. Os próprios autores afirmam que não há diferenças significativas no rendimento acadêmico entre cotistas e não cotistas, resultado parecido com o que se demonstrou nos estudos de Melo, Filho, Mello (2012) e Wainer, Melguizo (2017).

Como indicado anteriormente, foi constatado que, ao se inserirem no ensino superior, os cotistas estão sujeitos a processos de exclusão dentro ambiente universitário. Mas, dado esse cenário, o que explicaria a diferença não significativa na evasão e no desempenho dos cotistas em relação aos não cotistas? Visto a heterogeneidade do processo de inserção no ensino superior, a literatura reforça o esforço para se verificar de que modo o cotista percebe o ambiente universitário. Devido a algumas ambiguidades indicadas, o estudo pretende alargar o campo empírico para contribuir com as discussões.

²³ Já os não cotistas evadiram 7,2 % em 2005, em 2006 5,5%, 5,5 % em 2007, em 2008 as taxas diminuem para 1,9% e, finalmente, em 2009 evadiram 1,7%.

3 O ensino superior no Brasil: das faculdades isoladas às políticas de inclusão

Nesta seção será desenvolvido um breve panorama histórico do ensino superior no Brasil. Apesar de o desenvolvimento histórico abarcar o diversificado rol de instituições de ensino superior, o cerne do capítulo é voltado às Instituições de Ensino Superior Federais, categoria que abrange a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O primeiro modelo de ensino superior no Brasil foi constituído por meio de faculdades isoladas. Tardiamente²⁴, as primeiras instituições de ensino superior foram instituídas no início do século XIX, mediante a vinda da corte portuguesa ao Brasil (MARTINS, NEVES, 2016). Consoante Flores (2017), o então príncipe regente, Dom João VI, criou estabelecimentos isolados de ensino superior com a finalidade de fornecer um aparato profissional para as funções da corte.

Segundo Oliven (2005), as primeiras faculdades brasileiras eram de direito, medicina e politécnica, e suas atividades eram voltadas ao ensino. Por serem isoladas, as faculdades eram independentes entre si e o seu modelo era baseado em cátedras vitalícias. Quem ocupava a cátedra tinha o domínio do campo do saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da carreira acadêmica durante toda sua vida (OLIVEN, 2002: 2).

Durante o império e a primeira república, o modelo de faculdades isoladas manteve-se, pois, a partir do agrupamento destas, construiu-se o primeiro modelo de universidade. Instituída em 1920, a primeira instituição brasileira que assumiu o status de universidade²⁵, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), fora fruto da justaposição entre as faculdades de politecnicidade, de direito e de medicina (FAVERO, 1999). Conquanto a URJ tenha sido uma novidade no cenário nacional, sua organização não trouxe efetivas inovações em termos práticos, já que ela conservou o modelo voltado ao ensino, a característica individual inerente de cada faculdade isolada e manteve o regime de cátedras.

A partir da centralização política dada por intermédio do primeiro governo de Getúlio Vargas, foi decretado, em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que ficou vigente até a Lei de Diretrizes Básicas para a Educação (LDB) de 1961. Conforme Oliven (2005), o estatuto permitia a instituição de uma universidade se houvesse a união de, no mínimo, 3 faculdades dentre os cursos de direito, medicina, engenharia, educação, ciências e letras.

O período entre 1945 e 1960 foi caracterizado pela acentuação do modelo instituído no decreto de 1931. Houve, portanto, o aumento da institucionalização de universidades a partir

²⁴ A inferência temporal diz respeito à comparação das instituições de ensino superior no Brasil com as instituições da América latina e Europa.

²⁵ Antes da URJ, houve a tentativa, por parte de grupos privados, de implantar universidades no Amazonas, São Paulo e Curitiba (CUNHA, 2000).

da justaposição de faculdades isoladas. Durante o segundo mandato de Getúlio Vargas (1950-1954), outro processo sucedido foi a federalização de faculdades isoladas. Segundo Cunha (2000), a partir dessa articulação, faculdades privadas e estaduais passaram a ser objeto da União e tornaram-se universidades.

Promulgada por João Goulart em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes Básicas para a Educação (LDB) não trouxe inovações ao cenário de estruturação do ensino superior. Ao contrário, a lei reforçou o modelo vigente no país. A lei segundo Oliven:

Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa (OLIVEN, 2002: 6).

A primeira universidade que transfigurou a lógica de justaposição de faculdades isoladas foi a Universidade de Brasília (UnB). A UnB possuía uma lógica organizacional distinta, cuja estrutura interna era constituída por departamentos e não por cátedras²⁶.

Dado esse primeiro empreendimento em prol de uma estrutura organizacional moderna, outro importante processo de mudança estrutural foi a reforma universitária de 1968. A reforma universitária foi instituída pela Lei nº 5.540/68, a qual ficou reconhecida como a Lei da Reforma Universitária. De acordo com Cunha (2000), a lei estabeleceu o modelo universitário como padrão de organização do ensino superior brasileiro. A faculdade isolada, que era predominante até então, ficou com *status* de complementar à universidade. No que tange à reforma, esta trouxe uma série de inovações para o modelo de ensino superior brasileiro, pois implementou o regime de departamentos, o que possibilitou abolir as antigas cátedras; adotou o sistema de créditos; instituiu o vestibular como instrumento classificatório²⁷; implantou o ciclo básico e os cursos de curta duração; consolidou a pós-graduação e a carreira docente; e abriu caminho para que a universidade articulasse a indissociabilidade entre atividades de ensino, pesquisa e extensão (OLIVEN, 2002).

O objetivo de modernizar a estrutura arcaica não foi suficiente para implementar um sistema de ensino superior qualitativo. É importante ressaltar que, não obstante a reforma tenha inaugurado um novo ciclo, a lei nº 5.540/68 não foi suficiente para abarcar a crescente

²⁶ Cumpre averbar que, a despeito de o modelo ser novidade no que concerne à organização das universidades no país, o modelo departamental foi implementado, anteriormente, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947. Conforme Cunha (2000), o ITA significou uma grande inovação no ensino superior brasileiro. O autor afirma que o instituto seguia o modelo de organização norte-americano, o qual se baseava em departamentos, instituição da pós-graduação, regime de dedicação exclusiva dos docentes e na pesquisa por meio de um currículo flexível.

²⁷ Antes da reforma universitária de 1968, o vestibular tinha o caráter eliminatório, o que gerava um excedente de alunos. Depois da reforma, o vestibular passou a ser classificatório.

demanda de acesso ao ensino superior, ao menos no setor público. Esta fora suprida pelo crescimento do ensino superior privado no Brasil.

Fomentado pela afinidade entre os governantes militares e os dirigentes de instituições privadas, o Conselho Federal de Educação (CFE) permitiu, por meio de faculdades isoladas, a expansão do ensino superior privado. Destarte, houve uma dicotomia atinente à estrutura do ensino superior brasileiro. Por um lado, o ensino superior privado aumentou exponencialmente por meio de estabelecimentos de ensino isolados. O velho modelo voltado ao ensino era o paradigma vigente nessas instituições. Por outro lado, houve a consolidação do modelo universitário no ensino público. Consoante Trindade (2003), o governo militar investiu fortemente na fomentação do ensino e da pesquisa nas universidades públicas, especialmente no tocante aos programas de pós-graduação. A título de ilustração, as agências de pesquisas foram fortalecidas, houve a profissionalização do sistema universitário, instituiu-se a dedicação docente exclusiva, fomentou-se a implementação dos regimes de tempo integral e consolidou-se os sistemas de avaliação da pós-graduação. Portanto, havia claramente uma diferença entre o ensino superior privado – voltado ao ensino – e o ensino superior público, que atrelava ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, o crescimento de estudantes matriculados no ensino superior refletia o modelo dicotômico da educação superior brasileira. Enquanto o ensino superior público não era expandido, a crescente demanda de vagas foi transferida para as instituições isoladas de ensino superior. A tabela 1 relaciona as matrículas no setor público e as matrículas no setor privado.

Tabela 1: Contraste entre matrículas do setor público e privado durante a expansão do ensino superior durante as décadas de 60, 70 e 80

Ano	Total	Matrículas públicas		Matrículas privadas	
		Total	%	Total	%
1964	142.386	87.665	61,6	54.721	38,4
1974	937.593	341.028	36,4	596.565	63,5
1984	1.399.539	571.879	40,9	827.660	59,1

Fonte: Flores (2017).

Conforme os dados da tabela, até os anos 60, as matrículas nas instituições de ensino superior públicas eram maiores do que as matrículas no setor privado. A partir de 68, há uma

mudança no panorama das matrículas. O setor privado passa, principalmente nos anos 70, a ter predomínio em detrimento do público.

Os anos 70 foram marcados por uma pequena onda de expansão do ensino superior. Todavia, houve um arrefecimento das matrículas na década seguinte. Conhecida como a década perdida, os anos 80 foram marcados pela instabilidade econômica. A inflação alta e a crise econômica refletiram em uma baixa procura pelo ensino superior.

Além de ser marcada pelas baixas matrículas no ensino superior, foi na década de 80 que houve a promulgação da constituição de 1988. A Carta Magna é um importante marco para as diretrizes do ensino superior no Brasil. Foi nela que se construíram os primeiros e precípuos passos em direção ao fortalecimento do ensino superior e à autonomia universitária. Como alguns marcos, a Constituição garantiu a destinação de 18% da receita anual de impostos da união para a educação; a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; a instituição de um regime jurídico único; e a garantia da oferta de uma educação pública e de qualidade (COSTA, 2010).

Se os anos 80 foram marcados pelo arrefecimento das matrículas devido à crise econômica, somente nos anos 90²⁸, a partir do retorno da estabilidade econômica, que houve a retomada do crescimento das matrículas no ensino superior. A tabela abaixo demonstra a retomada do crescimento das matrículas.

²⁸ Além da retomada do crescimento econômico, outro fator que influenciou no aumento de matrículas foi a expansão do ensino médio (MARTINS, 2000), pois, na medida em que se aumenta o número de concluintes desta etapa, mais alunos procuram ingressar no ensino superior.

Tabela 2: Expansão do número de matrículas durante as décadas de 80 e 90

Anos	Matricula
1980	1.377.286
1981	1.386.792
1982	1.407.987
1983	1.438.992
1984	1.399.539
1985	1.367.609
1986	1.418.196
1987	1.470.555
1988	1.503.555
1989	1.518.904
1990	1.540.080
1991	1.565.056
1992	1.535.788
1993	1.594.668
1994	1.661.034
1995	1.759.703
1996	1.868.529
1997	1.945.615
1998	2.125.958

Fonte: Martins (1998).

Para caracterizar o ensino superior durante a década de 90, é necessário analisar as políticas públicas para o setor no octênio Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002). Em *O Ensino Superior no Octênio FHC*, Luiz Antônio Cunha (2003) faz uma minuciosa análise sobre o ensino superior nos anos 90. Conforme o autor, o período foi marcado pela privatização do ensino superior. O número de instituições privadas - sobretudo as instituições com fins lucrativos - aumentou à medida que as instituições de ensino superior federais tiveram uma restrição orçamentária.

No que tange ao caráter normativo do ensino superior durante o octênio, Cunha afirma que houve uma normatização fragmentada do ensino superior. Em outras palavras, não houve uma reforma universitária propriamente dita, mas sim uma série de atos administrativos e legislativos que visavam à normatização do ensino superior²⁹. Dentro desse rol, podem se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; a modificação do vestibular como único meio de acesso ao ensino superior, o que possibilitou a implementação do Exame

²⁹ Até mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que será tratada adiante, não constituiu uma normatização geral para o ensino superior (CUNHA, 2003).

Nacional de Ensino Médio (ENEM) como meio de ingresso; a Lei n° 9.192/95, que aumentou a participação dos docentes nos órgãos colegiados; a reestruturação do Conselho Nacional de Educação; a instituição do Exame Nacional de Cursos como instrumento de avaliação do ensino superior; e o decreto n° 2.306/97, que normatizou o sistema organizacional das Instituições de Ensino Superior brasileiras (CUNHA, 2003).

Ressalva-se que, a despeito de o ensino superior ter retomado sua expansão durante a década de 90, o crescimento não refletiu em uma democratização do ensino superior. Além de haver uma diferença significativa entre as matrículas do setor público e do setor privado (MARTINS, 2000) conforme consta na tabela 3, o acesso ao ensino superior era concentrado nas camadas de jovens de renda alta e média (NEVES, RAIZER, FACHINETTO, 2007).

Tabela 3: Contraste entre matrículas no setor público e privado durante a década de 90 (em milhares)

Anos	Total	Público	Privado
1990	1.540	579	961
1991	1.565	606	959
1992	1.535	629	906
1993	1.594	653	941
1994	1.661	691	970
1995	1.759	700	1.059
1996	1.868	735	1.133
1997	1.948	762	1.186
1998	2.125	803	1.322

Fonte: Martins (2000).

Se a expressiva expansão não foi suficiente para democratizar o acesso ao ensino superior, logo havia a necessidade de redesenhar alguns aspectos do sistema de educação superior no Brasil. Destarte, a partir dos anos 2000³⁰, uma série de medidas foi tomada a fim de fomentar um sistema mais inclusivo no ensino superior. Não é objetivo deste trabalho realizar uma revisão exaustiva e minuciosa das políticas de inclusão do ensino superior.

³⁰ As medidas que visavam à democratização do ensino superior estavam em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Portanto, cabe destacar, brevemente, 4 medidas³¹: A Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Programa de ações afirmativas.

O FIES tem o objetivo proporcionar o financiamento da graduação de estudantes que não possuem condições financeiras para arcar integralmente com todos os custos relativos à sua formação (MORCHE, NEVES, 2015). Instituído em 1999 durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), o FIES passou por diversas alterações. Atualmente, o estudante pagará 6,5% de taxas de juros e deve, durante o curso, realizar o pagamento trimestral de 150 reais.

Institucionalizado no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) por meio da Lei Nº 11.096, o PROUNI tem o objetivo de instituir bolsas de valor integral ou parciais para alunos de baixa renda³² em instituições privadas de ensino superior (FLORES, 2017). Para a instituição que participa do programa, o governo oferece a isenção de alguns tributos (NEVES, RAIZER, FACHINETTO, 2007). Já a participação dos alunos se dá mediante a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Também institucionalizado no governo Lula, o REUNI foi implementado pelo decreto Nº 6.096/2007. Junto com a interiorização do ensino superior, o programa visou implementar uma reestruturação das universidades federais. Dentre as medidas implementadas, destacam-se algumas mudanças internas de revisão da estrutura acadêmica, a revisão da composição curricular para que fosse redefinida a ocupação de vagas ociosas e a criação de novos cursos noturnos (SCHLESENER, PEREIRA, 2016).

Por fim, em 2012, o STF alegou que as ações afirmativas são constitucionais. Conforme desenvolvido na introdução, por meio da Lei nº 12.711, institui-se como obrigatório 50% da reserva de vagas em universidades e institutos federais³³ para estudantes que concluíram toda a educação básica em escola pública, dividindo esses 50% de vagas entre pessoas com renda de até 1,5 salários mínimos mensais (25%) e renda superior ou igual a 1,5 salários mínimos mensais (25%). A reserva étnico/racial, por sua vez, é baseada na

³¹ Além dessas medidas relativas à inclusão, cabe destacar outras relativas ao acesso, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que foram instituídas como opções de acesso paralelas ao tradicional vestibular.

³² Entende-se como baixa renda os vencimentos não superiores a três salários mínimos. Outro requisito para o estudante participar é ter concluído o ensino médio em escola pública ou em escola particular desde que tenha sido bolsista integral.

³³ A lei orientava que, até 2016, fosse alcançado o mínimo de 50% da oferta de vagas para as ações afirmativas. Nesse sentido, desde a instituição da lei em 2012, as instituições de ensino federais deveriam disponibilizar no mínimo 12,5% de vagas para essa modalidade de acesso.

porcentagem populacional da região que a IES está situada. Essa reserva abarca a renda abaixo, igual ou acima de 1,5 salários mínimos. Já para deficientes, há uma reserva de 5% das vagas.

Concluindo a seção, verificou-se de que modo o ensino superior foi estruturado no Brasil. Desenvolvido tardiamente, o primeiro modelo de ensino superior foi construído mediante faculdades isoladas. Inclusive, as primeiras universidades brasileiras foram criadas por meio da justaposição destas faculdades. A reforma de 68 foi um importante marco para a reestruturação do modelo de ensino superior brasileiro, abrindo espaço para a expansão do setor privado no Brasil. Após uma onda crescente de expansão, o ensino superior brasileiro teve um arrefecimento das matrículas durante os anos 80. O crescimento só foi retomado durante os anos 90. O octênio FHC foi marcado por uma reestruturação administrativa, o que condicionou medidas de privatização e de contenção de gastos. A partir dos anos 2000, uma série de políticas públicas visou pluralizar e ampliar o acesso ao ensino superior. Pontuada a questão histórica, cabe, agora, realizar um breve mapeamento da atual estrutura das IES no Brasil.

3.1 A atual estrutura administrativa das IES

O objetivo desta seção é mapear a atual estrutura do ensino superior brasileiro. Primeiramente, tratar-se-á da estrutura normativa das instituições de ensino superior. Após, será apresentado um panorama geral do ensino superior no Brasil por meio de dados do censo da educação superior.

Hodiernamente, a estrutura administrativa do ensino superior brasileiro é formalizada na Constituição Federal de 1988 e normatizada na Lei Nacional de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (MARTINS, NEVES, 2016). Já a estrutura organizacional do ensino superior brasileiro é regulamentada pelo Decreto nº 9.235/17.

A Constituição promulga que a educação é um direito subjetivo do cidadão. Portanto, é dever do Estado oferecer o ensino fundamental e o ensino médio obrigatórios e gratuitos para todos, assim como a progressiva universalização do ensino superior³⁴ (LENZA, 2017). No que concerne especificamente ao ensino superior, a Constituição afirma que as universidades públicas gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

³⁴ É importante salientar que compete à união realizar a avaliação, credenciamento e reconhecimento das instituições de ensino superior por prazo determinado (CUNHA, 2003).

A LDB de 1996 institui um rol de inovações atinentes à normatização do ensino superior. Uma significativa ruptura com a reforma de 68 foi retirar o caráter supletivo das faculdades isoladas. Nesse sentido, a universidade não é mais o modelo hegemônico a ser seguido, abrindo-se a possibilidade para a diversificação do ensino superior³⁵.

Outra inovação da LDB foi o estabelecimento da não obrigatoriedade do vestibular como meio de ingresso³⁶. Com isso, abre-se a possibilidade para novas modalidades de acesso, dentre as quais se destaca o ENEM. Com relação à estrutura curricular, a LDBEN institui diretrizes gerais e não um currículo mínimo, possibilitando a flexibilidade organizacional dos cursos (MARTINS, 1998). Por fim, cabe destacar que a LDBEN promulga que, para as universidades, é necessário que cada instituição tenha um terço dos docentes com título de mestre ou de doutor, e que um terço dos docentes atue integralmente na instituição (CUNHA, 2003).

Quanto à estrutura organizacional das IES no Brasil, cabe registrar que o país possui um sistema complexo, que abrange tanto o setor público como o privado. De acordo com o Decreto nº 9.235/17, as instituições brasileiras são organizadas entre as seguintes categorias: faculdades, centros universitários e universidades³⁷. Já as formas administrativas podem ser divididas entre instituições públicas³⁸, privadas sem fins lucrativos, comunitárias, confessionais, filantrópicas e privadas com fins lucrativos (NEVES, 2014).

Em termos quantitativos, segundo o Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2018), atualmente a organização das instituições de ensino superior brasileiras é composta, em sua maioria, por faculdades privadas. Precisamente, o Brasil possui 2.020 faculdades, dentre as quais 1.878 são privadas e 142 são públicas. No que concerne às universidades, o Brasil possui 106 universidades públicas e 93 privadas. Os centros universitários são a menor categoria em termos quantitativos. Na iniciativa privada, o Brasil possui 181 centros universitários, ao passo que, no ensino público, o país tem 8 centros universitários. O quadro 2 sintetiza a atual situação organizacional das IES em termos quantitativos.

³⁵ Além de não manter o *status* estruturante conferido pela reforma de 68, a universidade também deixa, a partir da LDB, de ser a única instituição que goza de autonomia, haja vista que esta fora estendida às instituições que comprovassem alta qualificação para a pesquisa ou para o ensino, desde que tais aspectos fossem avaliados pelo poder público (CUNHA, 2003).

³⁶ A LDB também exige que, para ingressar no ensino superior, é necessária a conclusão do ensino médio.

³⁷ Além das categorias citadas, também cabe mencionar as categorias de centros e institutos tecnológicos.

³⁸ As instituições públicas podem ser instituídas em nível federal, estadual ou municipal.

Quadro 2: Modelo organizacional a partir do contraste entre setor público e privado

Categoria Administrativa	Universidades	Centros Universitários	Faculdades
Pública	106	8	142
Privada	93	181	1878

Fonte: Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2018).

Conforme o censo da educação superior (2018), o Brasil possui 8.286.663 matrículas em todas as IES³⁹. Na esfera pública, há 2.045.356 matrículas, 1.306.351 são na esfera federal, 641.865 na estadual e 97.140 na municipal. Já a esfera privada possui o maior número de matrículas, chegando ao total de 6.241.307. Ressalta-se que a maior parte das matrículas da esfera privada está concentrada nas universidades, assim como a maioria das matrículas na esfera pública. O quadro 3 ilustra a atual situação das matrículas no Brasil.

Quadro 3: Relação Distribuição das matrículas por modelo organizacional e setor público e privado

Categoria administrativa	Total de matrículas	Universidades	Centros Universitários	Faculdades
Pública	2.045.356	1.720.110	18.712	124.349
Privada	6.241.307	2.719.807	1.575.652	1.945.848

Fonte: Censo da Educação superior de 2017 (INEP, 2018).

Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2018), nas instituições de ensino superior públicas, 1.197.741 de matrículas são de estudantes egressos de escola pública e 790.896 são procedentes de escola privada. Já nas instituições de ensino superior privadas, 4.417.799 de matrículas são oriundas de egressos da escola pública e 1.769.683 são procedentes de escolas privadas⁴⁰. O quadro 4 relaciona o número de matrículas de alunos procedentes de escolas públicas e privadas com as categorias administrativas das IES

³⁹ Este número abrange tanto as matrículas no ensino presencial como no ensino a distância (EAD).

⁴⁰ Os números de estudantes providos de escola pública e de escola privada exclui a quantidade de estrangeiros, a qual é somada ao número total de matrículas.

Quadro 4: Número de matrículas de alunos procedentes de escolas públicas e privadas por categorias administrativas das IES

Categoria administrativa	Estudantes procedentes de escolas públicas	Estudantes procedentes de escolas privadas
Pública	1.197.741	790.896
Privada	4.417.799	1.769.683

Fonte: Censo da Educação superior de 2017 (INEP, 2018).

Quanto às matrículas por recorte étnico-racial, nas IES da esfera pública, 810.961 estudantes são autodeclarados brancos, 183.443 são autodeclarados pretos, 601.877 são autodeclarados pardos, 31.941 são autodeclarados amarelos, 13.898 são autodeclarados indígenas e 368.511 estudantes não se autodeclararam⁴¹. Nas IES da esfera privada, 2.481.624 são autodeclarados brancos, 349.164 são autodeclarados pretos, 1.555.312 são autodeclarados pardos, 101.979 são autodeclarados amarelos, 42.852 são autodeclarados indígenas e 1.679.669 estudantes não se autodeclararam⁴². O quadro 5 relaciona as categorias administrativas com a matrícula por recorte étnico-racial.

Quadro 5: Matrícula por recorte étnico-racial a partir do setor público e privado.

Setor	Branco	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas
Pública	810.961	183.443	601.877	31.941	13.898
Privada	2.481.624	349.164	1.555.312	101.979	42.852

Fonte: Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2018).

Conforme desenvolvido na seção, o Brasil possui um diversificado sistema de instituições de ensino superior. Embora haja mais faculdades privadas, a maior concentração de matrículas é nas universidades privadas. As universidades públicas também possuem um significativo número de matrículas. Instituídos durante o octênio FHC, os centros universitários são as menores categorias tanto em números de instituições como no número de matrículas. Com relação às matrículas em todas as IES, registra-se que a maioria dos estudantes é branca, tanto na esfera pública como na privada.

⁴¹ No censo, não se dispõe a informação sobre a autodeclaração de 34.725 alunos da esfera pública.

⁴² No censo, não se dispõe a informação sobre a autodeclaração de 30.707 alunos da esfera privada.

Após esse breve mapeamento, cabe, agora, situar a Universidade Federal do Rio Grande do Sul nesse contexto e descrever sua estrutura organizacional.

3.2 A Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O objetivo deste subcapítulo é descrever a atual estrutura organizacional da UFRGS, sobretudo, nos programas voltados a demandas relacionadas ao ingresso de estudantes cotistas.

Fundada em 28 de novembro de 1934, a então denominada Universidade de Porto Alegre também seguiu a lógica de justaposição de faculdades isoladas. Em 1947, a instituição passou a ser denominada de Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e sua federalização foi no ano de 1950⁴³.

Atualmente, consoante o censo da educação superior (INEP, 2018), a UFRGS é composta por 89 cursos presenciais e 2 a distância. A instituição possui 28826 matrículas presenciais e 364 à distância.

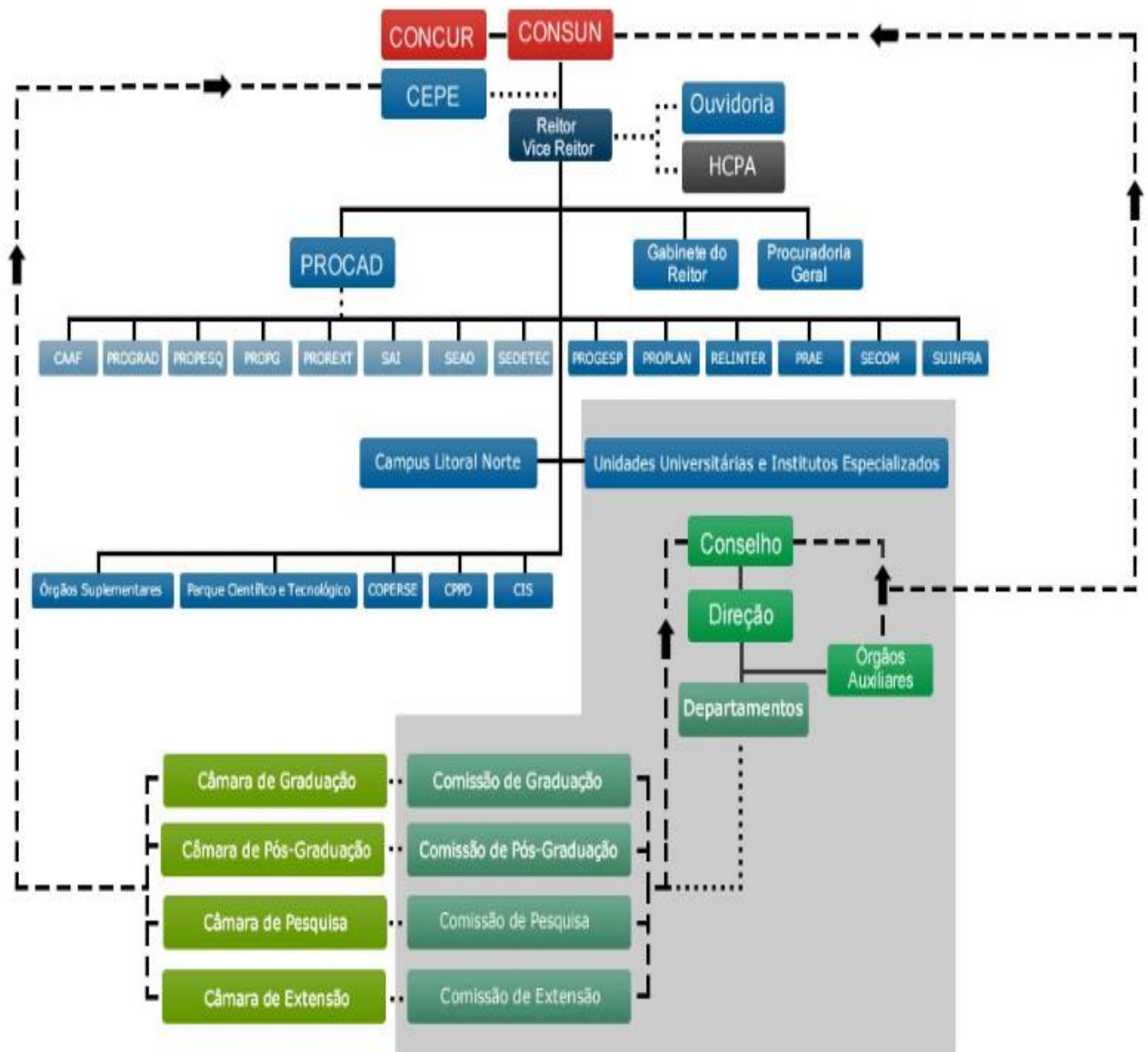
Dentro deste rol de alunos matriculados, é possível delimitar o número de alunos ingressos pelas ações afirmativas. De acordo com os dados da CAF de 2014, 2603 alunos matriculados eram procedentes de escola particular e 2881 de estudantes eram provindos de escola pública. Com o recorte étnico-racial, havia a matrícula de 4496 alunos não autodeclarados pretos, pardos e indígenas e 956 alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Já no que se refere à renda, havia 2928 estudantes sem perfil de baixa renda e 2778 alunos com perfil de baixa renda.

No que tange à estrutura da UFRGS, a instituição possui uma organização complexa, que busca atender as demandas externas e internas. A UFRGS possui 3 conselhos, 7 pró-reitorias, 4 câmaras, 6 comissões, 2 coordenadorias, 5 secretarias, 1 superintendência, 10 centros, 7 associações, 17 diretórios acadêmicos e 9 órgãos suplementares⁴⁴. O organograma 1 ilustra a estrutura organizacional da UFRGS.

⁴³ Para saber mais sobre a história da UFRGS, acessar <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>.

⁴⁴ Ver anexo I para consultar especificamente o nome de cada unidade citada.

Organograma 1: Estrutura organizacional da UFRGS:



Fonte: <http://www.ufrgs.br>

Não está no âmbito desta dissertação desenvolver uma descrição mais detida e criteriosa sobre a estrutura organizacional da UFRGS. O objetivo, pois, é atentar para os órgãos e programas que atendem demandas relativas ao ingresso de estudantes cotistas. A seguir serão apresentados estes órgãos e programas.

- Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas

Ligada à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica (PROCAD), a Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas (CAF)⁴⁵ foi aprovada em conjunto com a resolução N° 268/2012, que instituiu o programa de ações afirmativas na UFRGS. A principal competência da coordenadoria é acompanhar, junto à Pró-Reitoria de graduação (PROGRAD) e às Comissões de Graduação (COMGRAD's), os estudantes que ingressaram na universidade por meio das ações afirmativas.

A partir dessa atribuição principal, a CAF realiza avaliações parciais da política de ações afirmativas, o que permite o aperfeiçoamento desta no âmbito universitário. Estas avaliações são realizadas mediante relatórios bianuais, que objetivam avaliar o desempenho e a permanência dos estudantes ingressos pelas ações afirmativas. Por fim, para fins de aprimoramento, os dados coletados são disponibilizados para as Comissões de Graduação e para as unidades acadêmicas.

Também há outras atribuições da CAF. Dentre elas está a divulgação do programa de ações afirmativas, sobretudo em programas de extensão voltados ao pré-acesso à universidade. A CAF participa da recepção de calouros, dando uma atenção especial ao acesso e acolhimento de indígenas. Além disso, também é competência da coordenadoria realizar capacitações de docentes e técnicos administrativos, assim como fomentar a participação de discentes cotistas em programas de pesquisa, ensino e extensão.

-Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) também está vinculada à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica (PROCAD). Uma das atribuições da PRAE é organizar o sistema de assistência estudantil da UFRGS. Os recursos da PRAE são alocados mediante o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁴⁶. Atualmente, a PRAE oferece os seguintes serviços de assistência estudantil⁴⁷:

⁴⁵ Para mais detalhes, acessar: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/coordenadoria/sobre-a-caf>

⁴⁶ De acordo com o decreto N° 7.234, que dispõe sobre o PNAES, a finalidade deste programa é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

⁴⁷ Na UFRGS, a assistência estudantil pode ser solicitada por todos os estudantes a despeito deles serem ou não cotistas.

Quadro 6: Serviços de assistência estudantil oferecidos pela PRAE

Restaurante Universitário (RU)	O RU oferece refeições diárias e gratuitas para os estudantes beneficiários de baixa renda. O RU também oferece refeições a toda comunidade acadêmica, cobrando um valor mínimo, que, atualmente, é de 1 real e 30 centavos. Hodiernamente, a UFRGS possui 7 restaurantes universitários ⁴⁸ .
Bolsa PRAE	A bolsa PRAE visa ao pagamento de uma bolsa para o estudante que realizar determinada atividade administrativa dentro da UFRGS.
Moradia Estudantil	Conforme o site da CAF ⁴⁹ , na UFRGS, há 3 casas de estudantes. Elas estão localizadas no Centro (Av. João Pessoa), no Campus da Saúde (Rua São Manoel) e no Campus da Agronomia. As vagas são voltadas de modo prioritário a alunos providos do interior do Rio Grande do Sul ou de outros estados.
Auxílio Transporte	Para ir às atividades acadêmicas durante o ano letivo, o aluno beneficiário tem direito de receber um valor para arcar com os seus gastos de deslocamento.
Auxílio-creche	Auxílio financeiro fornecido aos beneficiários a fim de custear parte das despesas relativas aos cuidados de dependentes de até 3 anos.
Auxílio-material de Ensino	Refere-se ao Auxílio financeiro, fornecido ao beneficiário, que custeia parte das despesas dos alunos com o material utilizado para fins acadêmicos. O auxílio material é fornecido semestralmente.
Auxílio-saúde	Para os beneficiários, a UFRGS fornece atendimento médico, nutricional e psicológico no Departamento de Atenção à Saúde.
Bolsa Permanência	Vinculado ao Ministério da Educação, a bolsa permanência é destinada a alunos que possuem renda não superior a um salário-mínimo e meio. O valor da bolsa é de 400 reais, podendo ser de 800 reais caso o aluno seja indígena ou de origem quilombola.

Fonte: Elaborado pelo autor.

-Departamento de Educação e Desenvolvimento Social

Na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), há o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS). O DEDS realiza uma série de ações para promover a diversidade social. Nesse sentido, o departamento busca fomentar a discussão sobre as ações afirmativas. Entre essas ações estão as Conversações Afirmativas, Semana da África na UFRGS e Por Dentro da UFRGS: Programa de Apoio ao acesso à universidade. Existem também diversos núcleos de pesquisa e extensão vinculados ao DEDS, como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) e entre outros.

⁴⁸ Os 7 restaurantes são o RU campus do centro, o RU do campus da saúde, o RU do campus do vale, o RU do campus agronomia, o RU da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), o RU bloco 4 e o RU do campus litoral.

⁴⁹ Informação disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas>

-Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (Incluir)

Outro programa vinculado à UFRGS é o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (Incluir). O Incluir é um programa do Ministério da Educação (MEC), que tem o fito de promover o pleno acesso de pessoas com deficiência à universidade. O programa, segundo o MEC, fomenta e ajuda a consolidar núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior. Na UFRGS, os seguintes serviços são oferecidos: apoio à acessibilidade, intérpretes e tradutores de libras e braile, acompanhamento institucional e capacitação de servidores e docentes.

-Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE)

Ligado ao Instituto de Psicologia da UFRGS, o NAE tem o objetivo de orientar os estudantes sobre aspectos relativos à universidade e aos cursos de graduação. O núcleo, além de auxiliar no planejamento de carreira dos estudantes, procura sanar dificuldades atinentes às atividades acadêmicas, como, por exemplo, orientando a aprendizagem e a adaptação do estudante à universidade. O núcleo também oferece serviços de capacitação para professores e docentes a fim de melhorar a relação destes com os estudantes

-Programa de Educação Tutorial (PET)

O Programa de Educação Tutorial foi implementado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1979. Denominado nesta época de Programa Especial de Treinamento, este tinha o objetivo de proporcionar o aperfeiçoamento da graduação e da pós-graduação mediante a seleção de graduandos para o ingresso como bolsistas do programa. Competia a estes realizar atividades extracurriculares em turno integral sob a orientação de um tutor, o qual possuía a função de estimular a aprendizagem ativa dos estudantes (MARTIN, 2005).

Apesar de o programa estar instituído em uma significativa escala longitudinal, houve diversas mudanças atinentes a sua estrutura organizacional. De competência da CAPES durante o período que compreende a totalidade de 20 anos, o PET passou a ser coordenado, em 1999, pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). Dentro deste órgão, o PET é objeto do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (DEPEM). Já nas IES, o programa é ligado à Pró-Reitoria de Graduação, que designa um interlocutor da instituição para estabelecer vínculos junto à SESu/MEC.

Quanto aos objetivos do PET, o programa visa instituir a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Por ser fundamentado em princípios extracurriculares, o programa é composto por uma formação global, que não é voltada à especialização, pois busca complementar o currículo normal dos cursos de graduação. Nesse sentido, a educação tutorial forma o bolsista em sua totalidade, abarcando as atividades em termos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais (MEC, 2006). Outro aspecto do programa é o desenvolvimento do trabalho coletivo, que não se detém apenas ao grupo, mas ao curso de graduação e à comunidade externa.

O PET é regulamentado pela Lei nº 11.180 e pelas portarias nº3.385 e nº 1.632 do MEC (BRASIL, 2006). Há duas modalidades do programa: o PET curso e o PET Conexões de Saberes. O PET curso, que institui sua seleção de bolsistas em uma única disciplina, é voltado à formação de grupos tutoriais em cursos específicos. Já o PET Conexões de Saberes, além do formato de seleção interdisciplinar, visa à expansão de Programas de Educação Tutorial vinculados a áreas prioritárias e a políticas públicas de desenvolvimento, assim como à correção de desigualdades sociais e regionais (ARENHALDT, 2012). Com relação à estrutura dos programas, ela é composta por 12 alunos bolsistas e um tutor⁵⁰ que pertença ao quadro permanente da IES. Também é permitida a participação de estudantes como bolsistas voluntários.

Em sua concepção, tanto em termos legislativos como no manual de orientação, o PET atribui competências que os bolsistas devem exercer, mas não especifica critérios homogêneos para a seleção de novos estudantes. A seleção, por sua vez, compete a cada grupo, instituindo e delimitando os critérios mediante os editais de seleção. Todavia, a partir da inserção no campo, outro dado interessante foi coletado: alguns Programas de Educação Tutorial (PET) da UFRGS têm adotado critérios socioeconômicos na seleção de bolsistas.

A despeito de haver a discussão sobre a adoção de critérios socioeconômicos para a seleção de bolsistas, inclusive em esfera nacional, quando entrevistei o interlocutor responsável pelos Programas de Educação Tutorial da UFRGS, descobriu-se que a própria instituição não sabia ao certo quais eram os PET que abarcavam tais critérios⁵¹.

⁵⁰ O tutor deve possuir o título de doutor. Excepcionalmente, é permitido o título de mestre.

⁵¹ Para realizar esse levantamento, o interlocutor do PET enviou um e-mail para todos os tutores do programa, e os seguintes PETs retornaram ao e-mail, indicando que possuíam os critérios nos editais de seleção: O PET da Biologia, da engenharia civil e da psicologia estão entre os PET Cursos que adotam critérios socioeconômicos no seu edital de seleção. Já entre os PET Conexões de Saberes, os programas que adotam são o PET Ciências Humanas, o PET Cenários e Práticas de Estágios Curriculares Noturnos, o PET Conexões de Saberes da Farmácia, o PET Políticas Públicas de Juventude e o PET Participação e Controle Social em Saúde.

Portanto, apesar de o programa, inicialmente, ter um caráter elitista na seleção de bolsistas, paulatinamente, a partir da democratização do ensino superior, o PET vem discutindo vias de tornar o programa mais plural. Tal objetivo se demonstra embrionário nos PET curso, haja vista que adoção de critérios socioeconômicos é parte de iniciativas isoladas de determinados cursos. Todavia, instituído a partir de uma política que visa à pluralidade, todos os PET Conexões de Saberes da UFRGS adotam critérios socioeconômicos na seleção de bolsistas.

3.2.2 As Ações afirmativas na UFRGS: implementação e situação atual

A implementação das ações afirmativas, conforme constatado nas seções anteriores, é fruto de um processo gradual de fomento à inclusão no acesso ao ensino superior. A despeito de estar inserida neste contexto, há singularidades atinentes à UFRGS, e este subcapítulo visa contextualizar a implementação e a situação atual das ações afirmativas na UFRGS.

O primeiro passo para a implementação das ações afirmativas na UFRGS foi dado em 2006, quando o então reitor, Prof. José Carlos Ferraz Hennemann, publicou a portaria nº 3.222. Segundo Kern (2011), esta portaria designava uma comissão para elaborar uma proposta de implementação das ações afirmativas na UFRGS. Posteriormente, a proposta seria encaminhada ao Conselho Universitário (CONSUN), que teria a função de aprovar ou reprovar esta.

Antecedida por debates políticos que envolveram representantes, interlocutores e lideranças de movimentos sociais, ativistas discentes, técnicos administrativos e docentes (BUENO, 2015), a aprovação só ocorreu em 2007, quando o CONSUN deferiu a proposta mediante a Decisão nº. 134/2007⁵². Esta, segundo seu Artº1, instituiu o programa de ações afirmativas na UFRGS, tendo como público alvo da reserva de vagas estudantes egressos de escola pública⁵³ e estudantes autodeclarados negros que eram egressos de escola pública. Os objetivos da Decisão, conforme o Art. 2º desta, eram:

I – Ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos;

⁵² Apesar de ser de 2007, o vestibular só começou a adotar o programa de ações afirmativas em 2008.

⁵³ A Decisão entendia como egresso de escola pública o estudante que concluiu pelo menos a metade do ensino fundamental em escola pública e todo o ensino médio em escola pública.

- II – Promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;
- III – Apoiar estudantes, docentes e técnicos administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;
- IV – Desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento pedagógico.

A distribuição da reserva de vagas para estudantes egressos de escola pública e estudantes autodeclarados negros que eram egressos de escola pública seguia a seguinte distribuição: 30% das vagas eram destinadas a alunos egressos de escola pública, e 15% destas eram voltadas ao acesso por critérios étnico-raciais (GRISA, 2009). Segundo Bueno (2015), todos os candidatos à reserva de vagas deveriam passar pelo rito institucional de ingresso, ou seja, era necessário realizar o vestibular. Isto quer dizer que cada candidato precisava estar dentro da nota de corte do curso escolhido. Além disso, o candidato concorreria às vagas do acesso universal e, caso a nota não fosse suficiente, passaria a concorrer a partir da reserva de vagas. Cumpre destacar que também foi estabelecida uma reserva de vagas aos indígenas. Ao todo, 10 vagas foram disponibilizadas. Os cursos que preencheriam estas vagas eram escolhidos por lideranças indígenas.

A Decisão nº. 134/2007 era válida por 5 anos. Em 2012, discutir-se-ia a avaliação conclusiva do programa. A partir deste processo, o programa de ações afirmativas poderia ser renovado no âmbito institucional. Em agosto de 2012, o CONSUN aprovou a Decisão que regulamentou a renovação do programa de ações afirmativas na UFRGS (ANHAIA, 2019). Todavia, devido à aprovação da Lei de cotas no âmbito federal, o CONSUN precisou fazer alterações na Decisão, uma vez que esta deveria estar adequada à lei.

Assim, foi instituída a Decisão nº 268/2012, que regulamenta o segundo ciclo de cotas (BUENO, 2015). A Decisão entrou em vigor no ano de 2013 e vigorará até 2022. Diferentemente da Decisão anterior, há um progressivo aumento da reserva de vagas. Segundo a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), no atendimento à Lei de Cotas, a UFRGS, em 2013 e 2014, ofertou 30% das suas vagas para as ações afirmativas. Em 2015 a taxa aumentou para 40% e, a partir de 2016, a reserva de vagas foi de 50% do total das vagas ofertadas.

Também há uma mudança atinente às modalidades de ingresso. Na Decisão anterior, era estabelecido o recorte por origem escolar e autodeclaração. Já no programa de 2012, além destes dois critérios, foi adicionada a renda como recorte. Assim, segundo o Art. 17º da Decisão nº 268/2012, a UFRGS possui as seguintes modalidades de acesso dentro do programa de ações afirmativas:

- a) Egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*;
- b) Egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração (preto, pardo ou indígena);
- c) Egresso do ensino médio de escola pública com renda mensal igual ou superior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*
- d) Egresso do ensino médio de escola pública com renda mensal ou superior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita* com registro de autodeclaração (preto, pardo ou indígena).

Pode-se verificar que o principal critério estabelecido é o de origem escolar, tendo em vista que, para concorrer à reserva de vagas, o estudante deve ter cursado o ensino médio em escola pública. Também cabe destacar dois pontos: o primeiro diz respeito à inserção, no ano de 2017, de um critério voltado à deficiência. Nesse sentido, incluiu-se uma reserva de 5% do total de vagas para esta modalidade. O segundo ponto é que, seguindo o modelo da decisão de 2007, 10 vagas são destinadas a indígenas.

Conforme constatado, há diferenças significativas entre as duas Decisões. A primeira reservava 30% do total das vagas, e as categorias compreendiam os critérios de origem e escolar e étnico/racial. A segunda, além de atingir 50% do total das vagas, adota os critérios de renda, autodeclaração e origem escolar. O quadro 7 sintetiza as diferenças entre as Decisões.

Quadro 7: Comparação entre as Decisões de 2007 e 2012

Decisão nº. 134/2007 CONSUN/UFRGS	Decisão nº 268/2012 CONSUN/UFRGS
Vigência: de 2008 a 2012.	Vigência: de 2013 a 2022
<p>Critério – <i>Origem escolar, e a este critério, submete-se a questão racial:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 30% das vagas destinados aos cotistas, sendo metade deste percentual reservado para egressos de escola pública a outra metade para egressos de escola pública autodeclarado negro. - 10 vagas adicionais, em processo seletivo específico, para candidatos indígenas. 	<p>Critério: <i>Origem escolar, e a este critério, submete-se as questões raciais e econômicas (renda inferior ou superior a 1,5 salário-mínimo per capita):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 50% (implementados de forma gradativa) das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo este percentual distribuído entre quatro categorias: <ul style="list-style-type: none"> 1) com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional <i>per capita</i>, ou 2) com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional <i>per capita</i>, com registro de auto declaração étnica-racial (preto ou pardo ou indígena), ou 3) com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional <i>per capita</i>, ou 4) com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional <i>per capita</i>, com registro de auto declaração étnica-racial (preto ou pardo ou indígena). - 10 vagas adicionais, em processo seletivo específico, para candidatos indígenas.
<p>Objetivos:</p> <p>I – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos;</p> <p>II – promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;</p> <p>III – apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;</p> <p>IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>I – estimular a qualificação, aperfeiçoamento e valorização do Ensino Público Médio através de políticas de estímulo ao acesso ao Ensino Superior Público de excelência de egressos desse sistema de ensino;</p> <p>II – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio e para candidatos autodeclarados pretos e pardos egressos do Sistema Público de Ensino Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular;</p> <p>III – promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;</p> <p>IV – apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;</p> <p>V – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.</p>

Fonte: Bueno (2015)

Apesar das mudanças relativas à política, é possível traçar um breve mapeamento sobre o programa de ações afirmativas. Segundo os dados disponíveis da CAF, de 2008 até 2015, 12.471 estudantes ingressaram mediante a reserva de vagas. Cabe destacar que, entre as modalidades de ingresso, a maior categoria entre as que abrangem renda é a que compreende os vencimentos superiores a 1,5 salário-mínimo. Tal fato também se aplica no que tange ao recorte étnico-racial, uma vez que há mais estudantes autodeclarados na faixa de renda acima de 1.5 salário mínimo. O quadro 8 demonstra a situação atual das ações afirmativas na UFRGS segundo a CAF.

Quadro 8: Mapeamento quantitativo, de 2008 até 2015, das ações afirmativas por modalidade de ingresso⁵⁴

	Universal	Reserva	EP	N	Ra	Rb	Rc	Rd
2008	3.025	1.317	1.065	252	0	0	0	0
2009	3.214	1.378	1.175	203	0	0	0	0
2010	3.460	1.501	1.280	221	0	0	0	0
2011	3.515	1.504	1.282	222	0	0	0	0
2012	3.757	1.561	1.181	380	0	0	0	0
2013	3.798	1.674	0	0	525	279	526	344
2014	3.848	1.644	0	0	520	312	500	312
2015	3.192	1.892	0	0	491	402	567	432
Total	27.809	12.471	5.983	1.278	1.536	993	1.593	1.088

Fonte: Relatório anual da CAF de 2017

Ao concluir a seção, verificou-se que aprovação do programa de ações afirmativas na UFRGS ocorreu em 2007. Em 2012, foi implementada outra decisão, que passa a deixar o programa em vigor até 2022. Inicialmente, a instituição oferecia 30% das vagas de ingresso à reserva de vagas. Atualmente, há a reserva de 50% do total das vagas. Em 2007, foram

⁵⁴ A CAF utilizou as seguintes abreviaturas: EP- ingressantes pela reserva para escola pública; N- ingressantes pela reserva para escola pública, autodeclarado negro ou PPI; Ra- ingressantes pela reserva para escola pública com renda familiar *per capita* inferior a 1,5 salário-mínimo; Rb- ingressantes pela reserva para escola pública, autodeclarado negro ou PPI com renda familiar *per capita* inferior a 1,5 salário-mínimo; Rc - ingressantes pela reserva para escola pública com renda familiar *per capita* superior a 1,5 salário-mínimo; Rd - ingressantes pela reserva para escola pública, autodeclarado negro ou PPI com renda familiar *per capita* superior a 1,5 salário-mínimo.

estabelecidos como critérios a origem escolar e autodeclaração. Em 2012, além destes critérios, também foi acrescentado o critério de renda. São destinadas 10 vagas para indígenas e 5% do total das vagas são destinadas para deficientes. No que concerne ao programa em termos de dados, de 2008 até 2015, 12471 estudantes ingressaram mediante a reserva de vagas.

4 O perfil dos estudantes cotistas investigados: um olhar quantitativo

Na seção metodológica, delinear-se dois procedimentos para a coleta de dados, a aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas. Neste capítulo, será desenvolvida a descrição e análise dos dados coletados por meio dos questionários.

A aplicação do questionário visava cumprir dois objetivos: o primeiro era estabelecer um meio de contato com os cotistas para compor as entrevistas, e o segundo era realizar um levantamento descritivo da amostra não probabilística.

Conforme apresentado na discussão metodológica, a amostra foi composta pelo número de estudantes cotistas que responderam ao questionário nas redes sociais e nos programas de educação tutorial⁵⁵. Ao total, foram respondidos 76 questionários. Por ter se constituído como uma amostra não probabilística, a análise estatística não visa à inferência entre variáveis. A amostra, a despeito de ser delimitada no estudante cotista egresso do sistema público de ensino, abrange uma composição heterogênea.

A seguir serão analisadas as respostas das questões distribuídas no questionário, visando, assim, delinear o perfil dos alunos cotistas investigados. O primeiro ponto que se buscou identificar foi o curso de graduação dos estudantes. Ao total, o levantamento contabilizou 33 cursos. O curso com maior frequência de respostas é o de Ciências Sociais e Jurídicas, contabilizando 14 das 76 respostas.

Tabela 4: Curso de graduação frequentado.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	1	1,3	1,3
Biblioteconomia	4	5,3	5,3
Medicina Veterinária	3	3,9	4,0
Ciências Biológicas	2	2,6	2,7
Medicina	3	3,9	4,0
Licenciatura em Ciências Sociais	1	1,3	1,3
Engenharia Civil	5	6,6	6,7
Bacharelado em História	2	2,6	2,7
Engenharia de controle e automação	1	1,3	1,3
Farmácia	1	1,3	1,3
Publicidade e propaganda	1	1,3	1,3
Administração	1	1,3	1,3
Bacharelado em Ciências Sociais	4	5,3	5,3
Engenharia de energia	1	1,3	1,3
Biomedicina	1	1,3	1,3
Economia	1	1,3	1,3

⁵⁵ Além da distribuição dos questionários nos PET, para obter as respostas dos estudantes, postou-se o questionário em grupos de estudantes da UFRGS no *facebook*.

	Engenharia Elétrica	1	1,3	1,3
	Relações públicas	4	5,3	5,3
	Geologia	2	2,6	2,7
	Licenciatura em Ciências Biológicas	1	1,3	1,3
	Geografia	1	1,3	1,3
	Bacharelado em Ciências Sociais e Jurídicas	14	18,4	18,7
	Psicologia	3	3,9	4,0
	Bacharelado em Geografia	1	1,3	1,3
	Relações Públicas	3	3,9	4,0
	Comunicação Social	1	1,3	1,3
	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	1	1,3	1,3
	Música	1	1,3	1,3
	Letras	3	3,9	4,0
	Engenharia de Computação	1	1,3	1,3
	Serviço Social	3	3,9	4,0
	Ciências da computação	1	1,3	1,3
	Ciências Contábeis	1	1,3	1,3
	Bacharelado em Letras	1	1,3	1,3
	Total	75	98,7	100,0
Omisso	Não se aplica	1	1,3	
Total		76	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

O questionário também indagava qual era o semestre que o estudante estava. A categoria com maior frequência é a dos estudantes que estão acima do oitavo semestre. A segunda maior concentração de respostas está na categoria que compreende os alunos que estão no terceiro semestre. A menor, por sua vez, diz respeito aos estudantes do primeiro semestre.

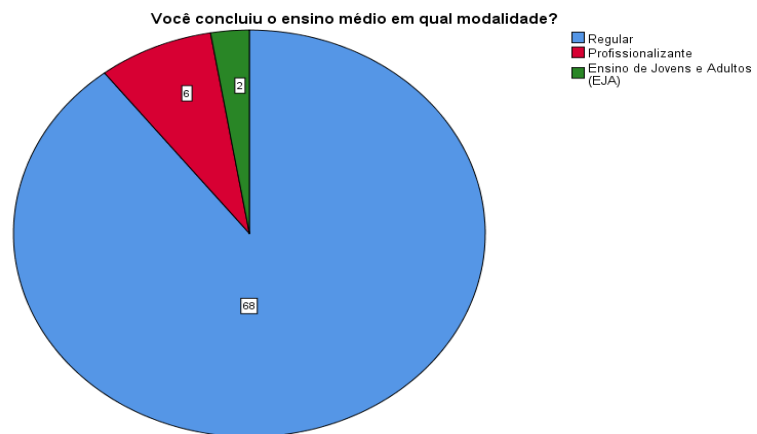
Tabela 5: Semestre em que o cotista está matriculado.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Primeiro	1	1,3	1,3
	Segundo	7	9,2	9,2
	Terceiro	11	14,5	14,5
	Quarto	8	10,5	10,5
	Quinto	9	11,8	11,8
	Sexto	8	10,5	10,5
	Sétimo	10	13,2	13,2
	Oitavo	6	7,9	7,9
	Acima do oitavo	16	21,1	21,1
	Total	76	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para estar em determinado curso e em algum semestre, os alunos precisaram ingressar na universidade. Assim, o questionário visava mapear o caminho de ingresso destes estudantes. Os alunos, conforme a composição da amostra, são egressos de escolas públicas. Embora haja este ponto em comum, há características heterogêneas que merecem ser analisadas. Uma delas é a modalidade de conclusão do ensino médio. Dos 76 estudantes, 68 cursaram o ensino médio na modalidade regular, enquanto 6 alunos são egressos do ensino médio profissionalizante, e 2 são formados no Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Gráfico 4: Modalidade de conclusão do ensino médio

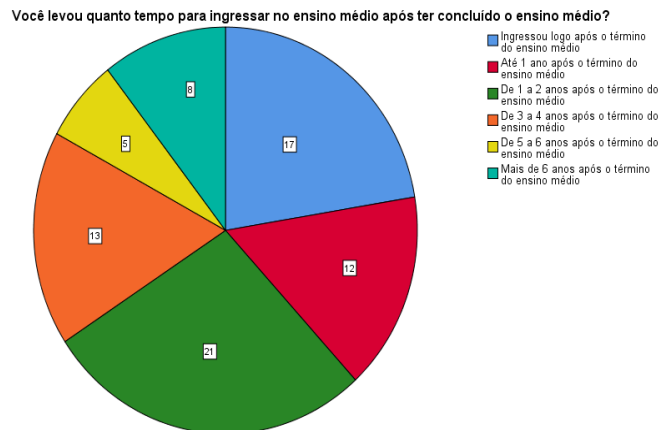


Fonte: Elaborado pelo autor.

Outra variante identificada por meio das respostas foi tempo entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior. Ao todo, categorizou-se as respostas em 6 grandes categorias⁵⁶. A maior parte dos estudantes respondeu que demorou de 1 a 2 anos para ingressar no ensino superior após o término do ensino médio. Com a segunda maior concentração de respostas, estão os estudantes que ingressaram no ensino superior logo após o término do ensino médio. A categoria que possui a menor quantidade de resposta corresponde aos alunos que levaram de 5 a 6 anos para ingressar no ensino superior depois de concluir o ensino médio.

⁵⁶ As categorias são as seguintes: ingresso logo após a conclusão do ensino médio, ingresso em até um ano após a conclusão do ensino médio, ingresso de um a dois anos após a conclusão do ensino médio, ingresso de três a quatro anos após a conclusão do ensino médio, ingresso de cinco a seis anos após a conclusão do ensino médio e ingresso após 6 anos de conclusão do ensino médio.

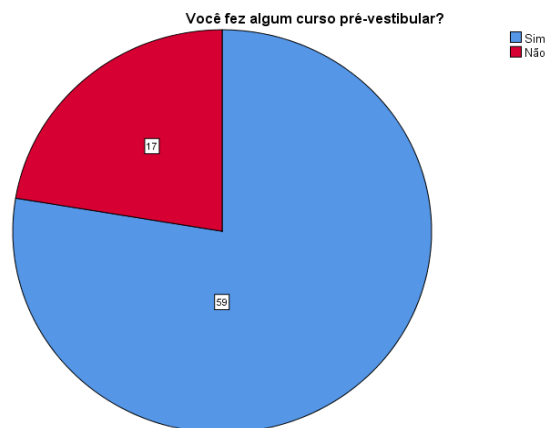
Gráfico 5: Tempo de ingresso após concluir o ensino médio



Fonte: Elaborado pelo autor.

Além de questões voltadas à escola, também se buscou investigar a participação dos estudantes nos cursos pré-vestibulares, já que estes são instrumentos que auxiliam os estudantes nos processos seletivos. Tendo em vista a alta densidade da procura de vagas e a complexidade das provas, muitos estudantes necessitam de tal reforço para poder ingressar no ensino superior. Da amostra, 59 estudantes participaram de um curso pré-vestibular, e 17 responderam que não ingressaram em um curso pré-vestibular.

Gráfico 6: Cotistas que fizeram curso pré-vestibular.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao fazer uma análise mais minuciosa dos 59 estudantes que estudaram em algum curso pré-vestibular, alguns pontos importantes podem ser verificados. Quando se perguntou qual foi a modalidade do curso pré-vestibular, a maior parte dos estudantes, 40,8% das

respostas, respondeu que cursou todo o pré-vestibular na modalidade privada. Quanto ao tempo de curso, a maioria dos estudantes respondeu que fez até 1 ano de curso pré-vestibular. As tabelas 6 e 7 ilustram as respostas.

Tabela 6: Modalidade do curso pré-vestibular.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Todo em curso pré-vestibular público	14	18,4	18,4
	Todo em curso pré-vestibular privado	31	40,8	40,8
	Todo em curso pré-vestibular privado com bolsa	11	14,5	14,5
	Maior parte em curso pré-vestibular privado e com bolsa	1	1,3	1,3
	Maior parte em curso pré-vestibular público	1	1,3	1,3
	Metade em privado e metade em público	1	1,3	1,3
	Não fiz curso pré-vestibular	17	22,4	22,4
	Total	76	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 7: Tempo de participação em curso pré-vestibular .

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Até 6 meses	10	13,2	13,2
	Até 1 ano	24	31,6	31,6
	De 1 a 2 anos	18	23,7	23,7
	De 3 a 4 anos	7	9,2	9,2
	Não fiz curso pré-vestibular	17	22,4	22,4
	Total	76	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro ponto que se buscou investigar foi a modalidade de ingresso⁵⁷. Apesar de a amostra, como salientado anteriormente, ser composta por cotistas egressos da educação

⁵⁷ Na UFRGS, há 8 modalidades de ingresso por meio das ações afirmativas. A seguir, cada modalidade será detalhada: Modalidade L1 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita; Modalidade L2 – candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena; Modalidade L3/L5 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar; Modalidade L4/L6 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena.; Modalidade L9 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita e Pessoa com Deficiência; Modalidade L10 – candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena e Pessoa com Deficiência; Modalidade L13 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar e Pessoa com Deficiência; Modalidade L14 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena e Pessoa com Deficiência.

básica, há um rol heterogêneo de vias de ingressos. A modalidade de ingresso mais citada foi a L3/L5, que, além de se voltada ao estudante egresso do sistema público de ensino médio, é independentemente da renda familiar do aluno. A segunda modalidade com maior número de respostas é a L1, que, ao contrário da L3/L5, abarca estudantes com a renda bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. Outro número significativo de respostas foi o da categoria L2, modalidade que abrange o critério voltado à escola pública, à renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e à autodeclaração.

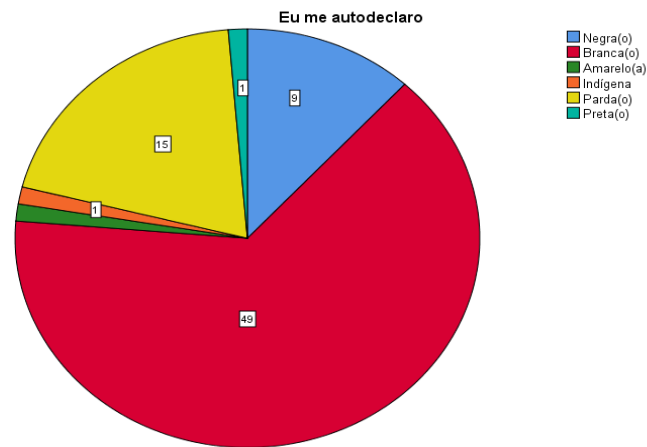
Tabela 8: Modalidade de ingresso na UFRGS.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Modalidade L1	23	30,3	30,3
	Modalidade L2, mas ingressou pelo acesso universal	1	1,3	1,3
	Modalidade L2	12	15,8	15,8
	Modalidade L3/L5	30	39,5	39,5
	Modalidade L4/L6	5	6,6	6,6
	Modalidade L10	1	1,3	1,3
	Modalidade L14	1	1,3	1,3
	Não lembro por qual modalidade ingressei	3	3,9	3,9
	Total	76	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Cada modalidade de ingresso possui os seus critérios, como autodeclaração e renda, e o questionário visou especificar estes. No que tange à autodeclaração, ao perguntar como o estudante se autodeclarava, 49 alunos responderam que se autodeclaravam brancos, compreendendo a maioria das respostas. A segunda categoria com maior abrangência foi a parda, obtendo 15 respostas. Já 9 estudantes se autodeclararam negros, 1 se autodeclarou preto e 1 aluno se autodeclarou indígena. O gráfico 7 ilustra as respostas sobre a autodeclaração.

Gráfico 7: Autodeclaração



Fonte: Elaborado pelo autor.

Já a variável renda foi outro instrumento averiguado mediante as respostas. Por ser mais abrangente, delimitou-se as respostas sobre esta variável em 7 categorias distintas, que variam de um salário mínimo até a renda superior a 7 salários mínimos⁵⁸. Das 76 respostas, a maior parte delas se concentrou na categoria que abrange o valor de 1 salário mínimo a 2 salários mínimos. A menor categoria foi a que corresponde à faixa de 5 a 6 salários mínimos. A tabela 9 demonstra a frequência e a porcentagem de cada categoria.

Tabela 9: Renda mensal.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Até 01 salário mínimo	9	11,8	11,8
	De 01 a até 02 salários mínimos	24	31,6	31,6
	De 02 até 03 salários mínimos	14	18,4	18,4
	De 03 até 04 salários mínimos	12	15,8	15,8
	De 04 até 05 salários mínimos	9	11,8	11,8
	De 05 até 06 salários mínimos	1	1,3	1,3
	Superior a 06 salários mínimos	7	9,2	9,2
	Total	76	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor.

⁵⁸ Em 2018, o valor do salário mínimo era de R\$ 964.

A renda mensal, nesta pesquisa, corresponde ao valor dos vencimentos individuais - caso o indivíduo dependa somente da sua renda - ou familiar, que abrange não só o seu vencimento individual, mas também a renda da sua família ou família ampliada⁵⁹. Nesse sentido, é possível depreender alguns pontos significativos a partir da renda individual e/ou familiar.

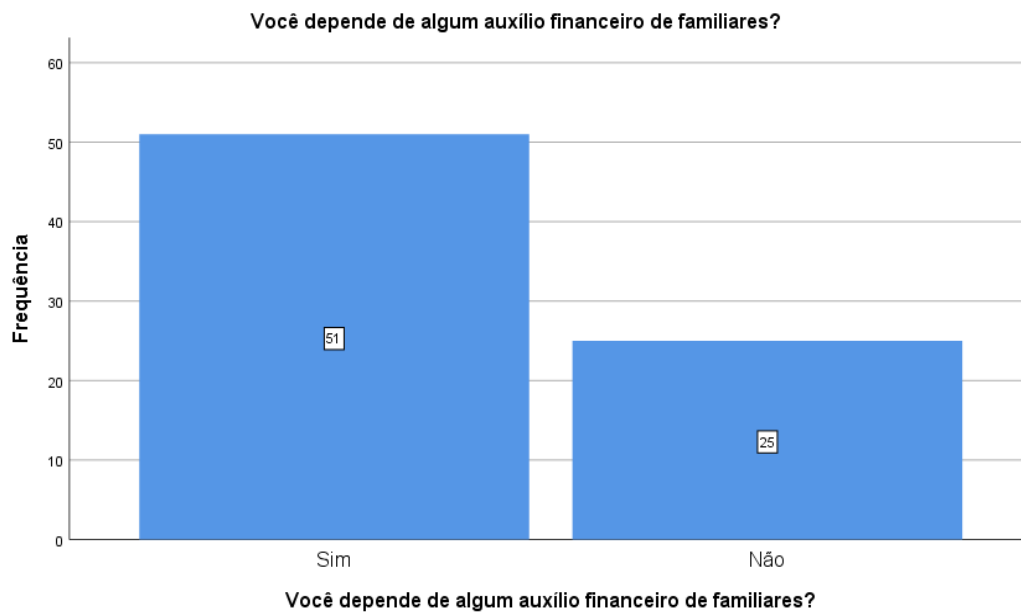
O primeiro ponto é que os cotistas que compõem a amostra integram um diversificado espaço de distribuição de capital econômico. Isto significa que a categoria cotista abarca estudantes com renda baixa, média e alta. Diferentemente da reserva de vagas, que destina metade das vagas por meio do critério de renda⁶⁰, nas respostas, 43 estudantes responderam que possuem renda superior a 2 salários mínimos, número que compõe mais da metade da amostra. Como indicativo, a amostra, portanto, é composta por estudantes, em sua maioria, com renda maior a 1,5 salários mínimos.

O segundo ponto é que, apesar de muitos estudantes possuírem renda fixa, uma quantidade significativa parte dos alunos depende de auxílio financeiro dos pais ou familiares. Dos 76 estudantes que responderam ao questionário, 51 alunos dependem de auxílio dos familiares, número que corresponde a 67,1% dos estudantes. Já 25 alunos responderam que não dependem de auxílio financeiro dos familiares, correspondendo à totalidade de 32,9% dos estudantes.

⁵⁹ Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a família ampliada é entendida como aquela que é estendida para além da unidade de pais e filhos ou da unidade do casal, constituindo-se por parentes próximos com os quais se mantém vínculos de afinidade e afetividade (BRASIL, 1990).

⁶⁰ 50% das vagas são destinadas a estudantes de escola pública. Dentro desta reserva, 25% das vagas devem ser destinadas para os estudantes com renda de até 1,5 salários mínimos mensais e os outros 25% das vagas são reservadas para alunos com renda superior ou igual a 1,5 salários mínimos mensais.

Gráfico 8: Dependência financeira de familiares



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao cruzar a dependência econômica com a renda, é possível visualizar alguns indicativos sobre a amostra. Verifica-se que, à medida que aumenta a renda, aumenta o número de estudantes que dependem de auxílio financeiro. As categorias que menos dependem de auxílio financeiro são as que compreendem os vencimentos de 1 a 2 salários mínimos e de 3 a 4 salários mínimos. Um dado curioso é sobre a categoria que abrange os vencimentos de até um salário mínimo. Das 9 respostas, 5 não dependem de auxílio ao passo que 4 dependem.

Tabela 10: Tabulação cruzada entre renda mensal e dependência de algum auxílio financeiro de familiares.

Quanto é sua renda mensal?	Você depende de algum auxílio financeiro de familiares?		Total
	Sim	Não	
Até 01 salário mínimo	4	5	9
De 01 a até 02 salários mínimos	16	8	24
De 02 até 03 salários mínimos	12	2	14
De 03 até 04 salários mínimos	4	8	12
De 04 até 05 salários mínimos	7	2	9

	De 05 até 06 salários mínimos	1	0	1
	Superior a 06 salários mínimos	7	0	7
Total		51	25	76

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para ampliar as informações sobre a renda, outra variável que se visou investigar no questionário foi a escolaridade dos pais, haja vista que, quanto maior a escolaridade, maior, em tese, é o volume de capital financeiro⁶¹. Em relação à escolaridade da mãe, as repostas possuem uma ampla abrangência. O maior número de respostas está concentrado na categoria de ensino médio completo, seguido de ensino fundamental incompleto e ensino superior completo. Está também é a ordem estabelecida na escolaridade dos pais, ocorrendo apenas pequenas mudanças atinentes ao número de respostas em cada categoria. As tabelas 11 e 12 ilustram as categorias com suas respectivas respostas.

Tabela 11: Grau de escolaridade da mãe.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Analfabeta	1	1,3	1,3
	Ensino fundamental incompleto	13	17,1	17,1
	Ensino fundamental completo	2	2,6	2,6
	Ensino médio incompleto	8	10,5	10,5
	Ensino médio completo	26	34,2	34,2
	Ensino superior incompleto	11	14,5	14,5
	Ensino superior completo	13	17,1	17,1
	Mestrado	1	1,3	1,3
	Doutorado	1	1,3	1,3
	Total	76	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor.

⁶¹ Esta afirmação vai ao encontro daquilo que é analisado em *A Distinção* (2007a). A transferência automática do patrimônio, contemporaneamente, não garante a reprodução em termos longitudinais, pois os ganhos futuros são incertos. Assim, as estratégias voltam-se ao sistema de educação. Conforme o autor: a reconversão do capital econômico em capital escolar é uma das estratégias que permitem à burguesia de negócios manter a posição, de uma parte de seus herdeiros, permitindo-lhes tirar antecipadamente uma parte dos benefícios das empresas industriais e comerciais sob a forma de salário, modo de apropriação bem mais dissimulado – e sem dúvida, mais seguro – do que a renda (BOURDIEU, 2007b: pg. 157).

Tabela 12: Grau de escolaridade do pai.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Analfabeto	1	1,3	1,3
	Ensino fundamental incompleto	17	22,4	22,7
	Ensino fundamental completo	8	10,5	10,7
	Ensino médio incompleto	3	3,9	4,0
	Ensino médio completo	25	32,9	33,3
	Ensino superior incompleto	9	11,8	12,0
	Ensino superior completo	10	13,2	13,3
	Mestrado	1	1,3	1,3
	Doutorado	1	1,3	1,3
	Total	75	98,7	100,0
Omisso	Não se aplica	1	1,3	
Total		76	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ainda ao analisar a renda, quando se cruza a escolaridade dos pais com a renda dos estudantes, alguns pontos importantes podem ser destacados. A categoria que possui mais respostas, o ensino médio completo, é composta, na sua maioria, pela faixa de renda entre 1 a 2 salários mínimos, tanto no nível de escolaridade da mãe como na escolaridade do pai.

Tabela 13: Tabulação cruzada entre o grau de escolaridade da mãe e a renda mensal.

		Quanto é sua renda mensal?							Total
		Até 01 salário mínimo	De 01 a até 02 salários mínimo s	De 02 até 03 salários mínimo s	De 03 até 04 salários mínimo s	De 04 até 05 salários mínimo s	De 05 até 06 salários mínimo s	Superio r a 06 salários mínimo s	
Qual é o grau de escolaridade da sua mãe?	Analfabeta	0	0	1	0	0	0	0	1
	Ensino fundamental incompleto	2	5	1	3	1	0	1	13
	Ensino fundamental completo	0	0	1	0	1	0	0	2
	Ensino médio incompleto	1	5	1	0	0	1	0	8
	Ensino médio completo	2	10	5	4	5	0	0	26
	Ensino superior incompleto	1	2	1	4	1	0	2	11
	Ensino superior completo	3	1	4	1	1	0	3	13

Mestrado	0	1	0	0	0	0	0	1
Doutorado	0	0	0	0	0	0	1	1
Total	9	24	14	12	9	1	7	76

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 14: Tabulação cruzada entre o grau de escolaridade do pai e a renda mensal.

Qual é o grau de escolaridade do seu pai?		Quanto é sua renda mensal?						Total	
		Até 01 salário mínimo	De 01 a até 02 salários mínimos	De 02 até 03 salários mínimos	De 03 até 04 salários mínimos	De 04 até 05 salários mínimos	De 05 até 06 salários mínimos		Superior a 06 salários mínimos
Qual é o grau de escolaridade do seu pai?	Analfabeto	0	1	0	0	0	0	0	1
	Ensino fundamental incompleto	2	6	2	4	2	1	0	17
	Ensino fundamental completo	1	4	2	0	1	0	0	8
	Ensino médio incompleto	0	1	1	1	0	0	0	3
	Ensino médio completo	1	9	7	5	3	0	0	25
	Ensino superior incompleto	2	0	1	1	2	0	3	9
	Ensino superior completo	3	3	1	0	1	0	2	10
	Mestrado	0	0	0	0	0	0	1	1
	Doutorado	0	0	0	0	0	0	1	1
	Total	9	24	14	11	9	1	7	75

Fonte: Elaborada pelo autor.

O questionário também buscou investigar a participação dos estudantes como bolsistas e estagiários⁶², pois estas variáveis, junto com os vencimentos familiares, compõem a renda. Das respostas, 32 estudantes responderam que não possuem bolsa e estágio, ao passo que 44 alunos possuem bolsa ou são estagiários. Entre as bolsas⁶³, há um diversificado rol modalidades, que variam desde a bolsa PRAE até as bolsas de iniciação científica.

⁶² Um erro no desenho da pesquisa foi não ter perguntado, no questionário, se o estudante trabalhava.

⁶³ Em média, o valor da bolsa é de 400 reais.

Tabela 15: Tipo de bolsa.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Não possui bolsa	32	42,1	42,1
	Estágio	3	3,9	3,9
	Bolsa de auxílio PRAE e Bolsa PET	1	1,3	1,3
	Bolsa de pesquisa	5	6,6	6,6
	Bolsa de extensão	6	7,9	7,9
	Bolsa auxílio PRAE	16	21,1	21,1
	Bolsa PET	6	7,9	7,9
	Bolsa PROPLAN	2	2,6	2,6
	Bolsa de Monitoria	4	5,3	5,3
	Bolsa permanência e bolsa de monitoria	1	1,3	1,3
	Total	76	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor.

No questionário, havia questões voltadas à participação dos estudantes em programas de auxílio estudantil. Entendeu-se que coletar dados relativos a esta variável era importante, pois, devido ao gasto com alimentação, transporte, materiais, etc, os vencimentos dos estudantes muitas vezes não são suficientes para que o estudante permaneça na universidade. As respostas indicam que a maior parte dos estudantes que compõem a amostra utiliza algum programa de assistência estudantil, já que 21 estudantes responderam que não utilizam nenhum tipo de auxílio estudantil, correspondendo a 27,7% do total das respostas. Dentre todos os auxílios listados, o mais utilizado foi o restaurante universitário, aparecendo em quase todas as respostas.

Tabela 16: Participação em programa de assistência estudantil.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Restaurante Universitário	27	35,5	35,5
	Ainda não	1	1,3	1,3
	RU, auxílio passagem e auxílio creche.	1	1,3	1,3
	Restaurante Universitário, auxílio passagem, serviço de saúde, auxílio material didático e auxílio moradia	1	1,3	1,3
	Restaurante universitário, auxílio transporte e auxílio saúde	1	1,3	1,3
	Restaurante Universitário e Bolsa auxílio PRAE	1	1,3	1,3
	Restaurante Universitário, casa do estudante, auxílio material e auxílio transporte	6	7,9	7,9
	Restaurante Universitário, casa do estudante e auxílio transporte	2	2,6	2,6
	Restaurante Universitário, auxílio passagem, serviço de saúde e auxílio material didático	10	13,2	13,2
	Não utilizo	21	27,6	27,6
	Restaurante universitário e auxílio transporte	1	1,3	1,3
	Restaurante Universitário, auxílio transporte e auxílio material	4	5,3	5,3
	Total	76	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Dado o panorama da participação dos estudantes em bolsas e em programas de assistência estudantil, cabe agora cruzar estes dados com a renda para ampliar a análise sobre o perfil da amostra. Ao cruzar os dados sobre renda e bolsa, nota-se que a maior concentração de bolsistas está no *cluster* que compreende a renda de 1 até 2 salários mínimos. Já a menor concentração de bolsistas está na renda de 5 a 6 salários mínimos. Outro dado interessante é o que concerne à categoria de renda que compreende os vencimentos de até um salário mínimo, uma vez que ela possui 8 bolsistas.

Tabela 17: Tabulação cruzada entre o tipo de bolsa e a renda mensal.

		Quanto é sua renda mensal?							Total
		Até 01 salários mínimos	De 01 a 02 salários mínimos	De 02 até 03 salários mínimos	De 03 até 04 salários mínimos	De 04 até 05 salários mínimos	De 05 até 06 salários mínimos	Superior a 06 salários mínimos	
Você é bolsista? Se sim, você possui qual tipo de bolsa?	Não possui bolsa	1	6	7	8	6	1	3	32
	Estágio	0	1	0	0	1	0	1	3
	Bolsa de auxílio PRAE e Bolsa PET	1	0	0	0	0	0	0	1
	Bolsa de pesquisa	1	1	1	0	0	0	2	5
	Bolsa de extensão	2	1	2	0	0	0	1	6
	Bolsa auxílio PRAE	2	10	2	1	1	0	0	16
	Bolsa PET	1	2	1	1	1	0	0	6
	Bolsa PROPLAN	1	1	0	0	0	0	0	2
	Bolsa de Monitoria	0	1	1	2	0	0	0	4
	Bolsa permanente e bolsa de monitoria	0	1	0	0	0	0	0	1
Total		9	24	14	12	9	1	7	76

Fonte: Elaborada pelo autor.

Outro cruzamento importante é entre a renda e os programas de assistência estudantil. Novamente, a maior abrangência de estudantes que utilizam programas de assistência estudantil está inserida na categoria que compreende a renda de 1 a 2 salários mínimos. A categoria com menor número também está englobada na renda de 5 a 6 salários mínimos. No que tange aos estudantes com renda inferior a 1 salário mínimo, 7 estudantes utilizam algum programa de assistência estudantil.

Tabela 18: Tabulação cruzada entre a utilização de programa de assistência estudantil e a renda mensal.

		Quanto é sua renda mensal?							Total
		Até 01 salário mínimo	De 01 a até 02 salários mínimos	De 02 até 03 salários mínimos	De 03 até 04 salários mínimos	De 04 até 05 salários mínimos	De 05 até 06 salários mínimos	Superior a 06 salários mínimos	
Você utiliza algum programa de assistência estudantil?	Restaurante Universitário	1	4	6	6	6	0	4	27
	Ainda não	0	1	0	0	0	0	0	1
	RU, auxílio passagem e auxílio creche.	0	1	0	0	0	0	0	1
	Restaurante Universitário, auxílio passagem, serviço de saúde, auxílio material didático e auxílio moradia	1	0	0	0	0	0	0	1
	Restaurante universitário, auxílio transporte e auxílio saúde	0	0	0	1	0	0	0	1
	Restaurante Universitário e Bolsa auxílio PRAE	0	1	0	0	0	0	0	1
	Restaurante Universitário, casa do estudante, auxílio material e auxílio transporte	3	2	1	0	0	0	0	6
	Restaurante Universitário, casa do estudante e auxílio transporte	0	2	0	0	0	0	0	2
	Restaurante Universitário, auxílio passagem, serviço de saúde e auxílio material didático	2	5	2	1	0	0	0	10
	Não	2	4	5	4	2	1	3	21
Restaurante universitário e auxílio transporte	0	0	0	0	1	0	0	1	

Restaurante Universitário, auxílio transporte e auxílio material	0	4	0	0	0	0	0	4
Total	9	24	14	12	9	1	7	76

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao analisar cada categoria de modo mais minucioso, é possível depreender alguns pontos interessantes. Dos 9 estudantes englobados na categoria de renda com até 1 salário mínimo, 7 utilizam programas de assistência estudantil, e 8 possuem algum tipo de bolsa. Já a categoria com o maior número de respostas, que compreende o valor de 1 a 2 salários mínimos, possui 18 estudantes bolsistas e 19 alunos que utilizam algum tipo de programa de assistência estudantil. Nas rendas superiores, o programa de assistência estudantil mais utilizado é o restaurante universitário, ao passo que, entre as bolsas e estágios, as respostas mais citadas foram as bolsas de pesquisa e os estágios.

Outro cruzamento importante é entre os dados da dependência financeira, da assistência estudantil e da distribuição de bolsas e estágios. Dos 51 estudantes que dependem de auxílio financeiro dos pais ou dos familiares, 45 alunos utilizam algum tipo de programa de assistência estudantil. Dos 25 alunos que não dependem de auxílio financeiro, 19 estudantes utilizam assistência estudantil. Em relação às bolsas e estágios, dos 51 estudantes que dependem de auxílio financeiro, 31 possuem bolsa ou estágio. Já entre os 25 estudantes que não dependem de auxílio financeiro, 13 não possuem bolsa ou estágio. As tabelas 19 e 20 ilustram os cruzamentos.

Tabela 19: Tabulação cruzada entre a utilização de programa de assistência estudantil e a dependência financeira de familiares.

		Você depende de algum auxílio financeiro de familiares?		Total
		Sim	Não	
Você utiliza algum programa de assistência estudantil?	Restaurante Universitário	18	9	27
	Ainda não	1	0	1
	RU, auxílio passagem e auxílio creche.	1	0	1
	Restaurante Universitário, auxílio passagem, serviço de saúde, auxílio material didático e auxílio moradia	0	1	1
	Restaurante universitário, auxílio transporte e auxílio saúde	1	0	1

Restaurante Universitário e Bolsa auxílio PRAE	1	0	1
Restaurante Universitário, casa do estudante, auxílio material e auxílio transporte	2	4	6
Restaurante Universitário, casa do estudante e auxílio transporte	1	1	2
Restaurante Universitário, auxílio passagem, serviço de saúde e auxílio material didático	7	3	10
Não	15	6	21
Restaurante universitário e auxílio transporte	1	0	1
Restaurante Universitário, auxílio transporte e auxílio material	3	1	4
Total	51	25	76

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 20: Tabulação cruzada entre o tipo de bolsa e a dependência financeira de familiares

Você é bolsista? Se sim, você possui qual tipo de bolsa?	Você depende de algum auxílio financeiro de familiares?		Total
	Sim	Não	
Não possui bolsa	20	12	32
Estágio	3	0	3
Bolsa de auxílio PRAE e Bolsa PET	0	1	1
Bolsa de pesquisa	4	1	5
Bolsa de extensão	5	1	6
Bolsa auxílio PRAE	11	5	16
Bolsa PET	5	1	6
Bolsa PROPLAN	0	2	2
Bolsa de Monitoria	3	1	4
Bolsa permanência e bolsa de monitoria	0	1	1
Total	51	25	76

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao concluir o capítulo, verificou-se alguns pontos importantes sobre o perfil da amostra. A maior parte dos estudantes respondeu que tanto os pais como as mães possuem o nível médio de escolaridade. Os estudantes, majoritariamente, concluíram o ensino médio na modalidade regular e ingressaram no ensino superior 6 anos após o término da última etapa da educação básica. A maioria dos alunos fez algum curso pré-vestibular, sobretudo na modalidade privada, com a duração de, no máximo, 1 ano. Com relação à modalidade de ingresso, a mais citada foi a L3/L5, que, além de se voltada ao estudante egresso do sistema

público de ensino médio, é independentemente da renda familiar do aluno. Sobre os cursos dos estudantes, apesar de haver um campo abrangente de respostas, a maior concentração destas está no curso de Ciências Sociais e Jurídicas. O levantamento também apontou que a maioria dos estudantes está acima do oitavo semestre.

Também foi possível verificar que a composição da amostra abrange um amplo campo de distribuição de capitais econômicos. A categoria cotista é composta desde as rendas mais baixas até as mais altas. Ainda sobre a renda, a maioria dos estudantes respondeu que depende de auxílio financeiro dos pais ou dos familiares. Uma significativa parte da amostra também depende de algum tipo de programa de assistência estudantil, assim como tem sua renda composta por meio da participação em bolsas ou estágios. Quanto à autodeclaração, a maioria dos estudantes respondeu que se autodeclararam brancos.

Apesar de a amostra ter um perfil definido, ou seja, de ser delimitada a partir do recorte voltado ao cotista que ingressou na UFRGS mediante as vagas destinadas a egressos de escola pública, os dados quantitativos demonstram um perfil heterogêneo da amostra. As distintas modalidades de ingressos diversificam o perfil do cotista, uma vez que ampliam os critérios de seleção e os cruzamentos entre estes. E o perfil da amostra indica esta heterogeneidade.

Logo, é possível concluir, ao delimitar-se o perfil da amostra mediante dados quantitativos, que o cotista não pode ser definido a partir de uma essência. No senso comum, há a ideia de que o cotista é negro ou possui renda baixa. O cotista é egresso de escola pública, mas plural nas demais derivações. Devido ao desenho da política, um estudante branco, com renda alta e que estudou em escola pública pode ingressar pelas cotas se concorrer pela modalidade que abarca tais critérios. Devido a esta complexidade e pluralidade da amostra, é necessário realizar um estudo qualitativo.

5 O caminho até a UFRGS: da posição social à inserção no ensino superior.

Após analisar os principais aspectos quantitativos coletados a partir do questionário, cabe analisar os dados qualitativos. Portanto, as próximas seções serão voltadas à análise das entrevistas semiestruturadas, abarcando a trajetória dos estudantes até o ingresso no ensino superior, verificando como se constituíram as disposições, e de que modo o estudante percebe o ensino superior.

Antes, porém, é necessário analisar as narrativas sobre a socialização dos estudantes, pois a hipótese indica que a trajetória influencia no modo como o cotista percebe o ensino superior e que a percepção está intrinsecamente ligada à ativação e inibição de disposições em contextos sociais. É, pois, importante investigar como se constituí, socialmente, o patrimônio individual de disposições do indivíduo. Portanto, ao analisar as entrevistas, será possível traçar os aspectos socioculturais que influenciaram a incorporação de disposições, sobretudo no que tange ao ambiente familiar e escolar.

Para fins analíticos, o capítulo será dividido em duas seções. Em um primeiro momento, apresentar-se-á, brevemente, a trajetória de cada um dos 20 entrevistados. A segunda seção tem o objetivo de analisar o processo de socialização mediante a família e a escola. Partindo da premissa de que a família valoriza esta modalidade de ensino, uma vez que o ensino superior torna-se um instrumento de aquisição de capitais e possibilita a transformação da posição social do indivíduo, a análise visa investigar quais foram os aspectos importantes da escolarização no ensino médio, da rotina de estudo e, quando houver, da escolarização nos cursinhos pré-vestibulares.

5.1. Perfil dos estudantes cotistas: um olhar qualitativo

O viés quantitativo, apesar de ser voltado ao aspecto descritivo e analítico sem visar à inferência entre variáveis, permitiu uma visualização da amostra. Todavia, para aprofundar a análise, é necessário investigar o objeto de estudo sob o ponto de vista qualitativo. Conforme mencionado na seção metodológica, foram entrevistados 20 cotistas egressos do sistema público de ensino. No total, estudantes de 14 cursos distintos aceitaram participar da entrevista. Entre os 20 estudantes, estão 11 pessoas do gênero feminino e 9 do gênero masculino. O quadro abaixo sintetiza as entrevistas⁶⁴.

⁶⁴ Para garantir o sigilo dos entrevistados, os nomes verdadeiros não foram utilizados.

Quadro 9: Sínteses das entrevistas

Nome	Síntese
Milena	<p>Mulher, negra e nordestina. De origem humilde, Milena se define assim. Natural do interior da Bahia, a entrevistada é filha de mãe única e nunca conheceu o seu pai. Ela tem 5 irmãos, dois são mais novos e dois são mais velhos. Por aprender a ler com 4 anos, Milena teve uma realidade distinta de seus irmãos. Quatro irmãos não concluíram o ensino fundamental, e apenas um, o irmão mais novo, possui ensino médio completo. Segundo o seu relato, ela influenciou o caçula a estudar, assim como a mãe, que, depois de um tempo, voltou à escola e concluiu o ensino médio. Sua mãe tem uma história de migração dentro do Brasil. Quando nova, foi tentar a sorte em São Paulo. Milena nasceu lá, mas, quando tinha 3 anos, sua mãe e irmãos voltaram à Bahia. A entrevistada relata que, no momento da volta, chegaram sem ter nada. Com isso, foram morar em uma ocupação, local onde uma tia já residia. Atualmente, Milena é bolsista de iniciação científica, mora na casa do estudante e faz ciências sociais.</p>
Cassiane	<p>Cassiane nasceu no interior do Rio Grande do Sul. Seus pais ainda residem na sua cidade natal. Filha de uma dona de casa e de um auxiliar de pedreiro, Cassiane saiu de casa quando, no segundo semestre de 2017, passou no vestibular da UFRGS. Segundo ela, sua família nunca se importou muito com o seu ingresso na universidade. Primeira pessoa da família que ingressou no ensino superior, ela entrou na UFRGS tardiamente, pois, antes de pensar em ingressar na universidade, Cassiane fez um curso técnico na área da química. O que a motivou a ingressar no ensino superior foi morar longe dos pais, já que, assim, ela teria sua própria liberdade. Atualmente, Cassiane mora na casa do estudante e está cursando bacharelado em letras. Todavia, a estudante pretende trocar o curso em breve.</p>
Gabriel	<p>Ao descrever sua vida, Gabriel relata que é a pura síntese do Brasil. Filho de pai negro e de mãe descendente de japoneses, o estudante é natural do interior de São Paulo. O entrevistado é filho de um pai metalúrgico e de uma mãe que fora dona de casa e operária. Houve algumas vicissitudes na configuração familiar. Os pais, atualmente, estão separados. Eles viveram juntos até os 6 anos de idade de Gabriel. Na primeira separação, Gabriel e sua irmã ficaram no Brasil enquanto sua mãe foi ao Japão. Apesar de o pai viver no Brasil, Gabriel vivia com famílias de confiança da sua mãe. Após um tempo separado, o casal voltou quando foi embora para o Japão, vindo a se separar, novamente, em terras nipônicas. Seus pais não tinham o ensino médio completo e só foram completar a educação básica anos depois pela modalidade EJA. Por este motivo, sua família trabalhava como operária no Japão para dar o mínimo de amparo aos filhos. Segundo seus relatos, sua família sofria por não ser nativa. Após um ano no Japão, Gabriel, seu pai e sua irmã voltaram ao Brasil. Entretanto, durante sua adolescência, Gabriel e sua irmã voltaram ao Japão para morar com a mãe. Gabriel não tinha o ensino fundamental completo e não conseguiu estudar no Japão, uma vez que precisava trabalhar para ajudar em casa. Gabriel trabalha desde os 13 anos de idade e chegou a fazer, no Japão, uma jornada de trabalho de 15 horas por dia. Anos mais tarde, o estudante volta ao Brasil para tentar a sorte. Ao ingressar no mercado de trabalho, ele tomou consciência de que precisava melhorar sua escolaridade para poder ter acesso a uma vida melhor. Após anos trabalhando e estudando, atualmente, Gabriel é estudante de medicina na UFRGS e mora na casa do estudante.</p>
Keysse	<p>Keysse é filha de mãe única, pois seu pai já faleceu. Educadora social na região metropolitana, a mãe de Keysse, anteriormente, era auxiliar de cozinha cooperativada. Graças ao ingresso de Keysse no ensino superior, sua mãe ficou motivada e ingressou no curso de serviço social pelo Prouni. Keysse mora com a mãe e o irmão em Porto Alegre. No mesmo pátio da sua casa, moram seu avô e sua avó. Formada em licenciatura em história e ingressa no bacharelado em história, a estudante relata o sentimento de orgulho causado na sua família quando se formou. Para ela, a formatura foi um momento especial, pois, cresceu ouvindo que a universidade pública era muito difícil para ser acessada. Atualmente, além de cursar</p>

	licenciatura em história, Keysse é bolsista do Programa de Educação Tutorial conexões de saberes das ciências humanas.
Taynã	Taynã se define como um estudante de classe média. Negro, o estudante é filho de um pai que foi militar e de uma mãe que era funcionária pública. Infelizmente, os dois já faleceram. Atualmente, Taynã mora com sua avó. O estudante trabalha desde o ensino médio. Agora que ingressou em licenciatura em geografia na UFRGS, Taynã trabalha em uma bolsa administrativa na UFRGS.
Guilherme	Guilherme tem parte da sua trajetória construída fora de terras brasileiras. Quando criança, ele morava no Uruguai com sua mãe materna. Quando Guilherme tinha 10 anos, sua mãe biológica faleceu, e ele foi adotado por sua professora da primeira série. Segundo o relato do estudante, foi a partir da adoção que ele teve acesso a um ambiente cultural mais amplo, abrindo a possibilidade de estudar mais. Entretanto, outra fatalidade afetou a vida de Guilherme. Aos 12 anos, sua mãe adotiva foi diagnosticada com câncer, o que levou ela a procurar o pai do Guilherme. Após o falecimento, Guilherme volta ao Brasil e vai morar com o pai. Sua mãe adotiva era professora no Uruguai e pertencia à classe média, ao passo que seu pai, aqui no Brasil, pertencia à classe baixa. Seu pai, atualmente, é aposentado e estudou até a quarta série do ensino fundamental. Morando na periferia de Porto Alegre depois de se mudar de uma ocupação, Guilherme morava com seu pai e sua madrastra. Guilherme sempre intercalou os estudos com o trabalho e, quando não trabalhou, obtinha sua renda por meio do seguro desemprego. Devido a conflitos com sua família, Guilherme saiu de casa e, com ajuda do auxílio moradia, alugou um imóvel. Atualmente, o estudante cursa psicologia e é bolsista do PET psicologia.
Daniele	Daniele nasceu no interior do Rio Grande do Sul. Antes de entrar na universidade, Daniele morava com sua mãe e seus dois irmãos. Após um tempo, ela e sua família vieram morar na região metropolitana de Porto Alegre. Depois que ingressou na universidade, Daniele teve uma irmã caçula. Daniele não tem contato com o pai. Sua mãe, durante muito tempo, trabalhou no comércio e, atualmente, ela é do lar. Antes de fazer o vestibular, a estudante trabalhava em um escritório de advocacia durante o dia e estudava à noite. Após largar o emprego e ingressar na universidade, Daniele completou sua renda por meio de bolsas. Hodiernamente, além de cursar bacharelado em ciências sociais, ela reside na casa do estudante e faz parte do PET conexões de saberes das ciências humanas.
Isadora	Isadora vivia com sua mãe e seu irmão na região metropolitana de Porto Alegre. Atualmente, mora com o pai na capital gaúcha. Seus pais são professores e sempre a incentivaram a ingressar no ensino superior. Durante o ensino médio, Isadora precisou trabalhar e estudar. Atualmente, Isadora cursa farmácia e é bolsista do PET conexões de saberes da farmácia.
Luciano	Assim como sua mãe, Luciano é natural de Porto Alegre. Seu pai nasceu no interior do Rio Grande do Sul e veio para Porto Alegre quando era adolescente. Luciano sempre viveu junto com seus pais e seu irmão na periferia da capital gaúcha. O estudante chama a sua rua de beco, onde boa parte da sua família também reside. O seu pai é corretor de imóveis e despachante de imobiliária, já sua mãe sempre foi do lar. A mãe tem o ensino médio completo, e o pai não chegou a completar esta etapa da educação básica. Após ingressar na universidade, Luciano influenciou sua mãe a procurar algum curso de ensino superior e, hoje, ela faz pedagogia. Luciano trabalha desde os 14 anos, período em que começou a ajudar o seu pai. Hodiernamente, Luciano, além de cursar licenciatura em história, é concursado e trabalha em um hospital de Porto Alegre.
Artur	Filho de mãe nordestina, Artur é natural de Porto Alegre. Seu pai faleceu muito cedo, quando Artur tinha 4 anos. Atualmente, Artur mora com sua mãe e seu irmão. Antes de ingressar no ensino superior, durante o ensino médio e o cursinho pré-vestibular, Artur trabalhou em um

	banco. Artur cursa psicologia e é membro do PET psicologia.
Eric	Embora Eric seja natural de Porto Alegre, seus pais são naturais do interior do estado e se conheceram em Porto Alegre. Seu pai é vendedor e sua mãe é funcionária pública. Seus pais são separados e ele, atualmente, mora com sua companheira. Eric trabalha desde novo. Mesmo após ingressar na universidade, Eric tem um emprego à noite. Na UFRGS, além de cursar licenciatura em ciências sociais, Eric possui uma bolsa de monitoria.
Cristian	Cristian nasceu em Porto Alegre, mas seus pais vieram do interior. Enquanto sua mãe veio do interior do Rio Grande do Sul, seu pai veio do interior de Santa Catarina. A mãe do Cristian é empregada doméstica, e o pai trabalha como porteiro em um condomínio. Cristian, enquanto cursava o ensino médio, trabalhou durante um tempo. O estudante ingressou, primeiramente, em pedagogia, mas seu sonho, desde criança, era ser veterinário. Atualmente, Cristian irá iniciar o curso de medicina veterinária na UFRGS.
Antônio	Antônio, atualmente, mora sozinho em Porto Alegre. Natural do interior do Rio Grande do Sul, ele vivia, antes de ingressar na universidade, com sua mãe, pois seus pais são divorciados. Seu pai, formado em administração, é consultor financeiro, e sua mãe é auxiliar de padaria. Para poder fazer o cursinho, Antônio precisava trabalhar para arcar com a mensalidade. Antônio escolheu o curso de ciências sociais e jurídicas e, atualmente, é estagiário.
Bruna	Bruna é órfã. Ela perdeu sua mãe quando tinha 4 meses e, aos 12 anos de idade, seu pai faleceu. Ela nasceu na região metropolitana de Porto Alegre, mas foi para o interior do estado ainda quando criança. Uma tia ajudou a cuidar de Bruna, assim como sua avó. Atualmente, ela considera que a avó, a tia e o namorado são sua família, pois é a eles que Bruna recorre quando necessita. Ela trabalhou, antes de ingressar na universidade, em um consultório dentário, o que a possibilitou ter condições financeiras para vir morar em Porto Alegre. Durante a faculdade, além de ter realizado alguns estágios, Bruna também já foi bolsista. Na UFRGS, Bruna cursa farmácia e é bolsista do PET conexões de saberes da farmácia.
Patrícia	Patrícia vive com seu pai, sua mãe e sua irmã mais nova. A mãe veio do interior e seu pai é natural de Porto Alegre. Seus pais tem um estabelecimento comercial em Porto Alegre e, após o ingresso na universidade, Patrícia começou a trabalhar na loja como vendedora. Segundo ela, seus pais sempre a ajudam no que lhes é possível. Na UFRGS, Patrícia é estudante de engenharia civil.
Matheus	Matheus, antes de ingressar na universidade, vivia com seus pais e seu irmão na região metropolitana de Porto Alegre. Os pais do Matheus vieram do interior para procurar emprego, pois, na época, a indústria calçadista estava em alta na região. Matheus define sua família como de classe média, uma vez que, apesar de ter certo conforto, ela passou algumas dificuldades. Matheus trabalhava antes de ingressar na universidade e, após o ingresso, ele começou a trabalhar como bolsista na universidade. Antes de ir morar na casa do estudante, Matheus morava com o irmão, que ingressou na universidade primeiro e já residia em Porto Alegre. Na UFRGS, Matheus cursa serviço social.
Tatiele	Segundo Tatiele, todo mundo fala que a universidade é difícil, mas para quem vem de educação pública, para quem vem de lugares periféricos, é muito mais. Natural da Região Metropolitana de Porto Alegre, Tatiele, até ingressar na Universidade, vivia com os pais e seus dois irmãos. Seu pai era mecânico e agora está aposentado. Já sua mãe era dona de casa e, depois realizar um curso técnico de cabeleireira, começou a exercer esta profissão. Quando ingressou na Universidade, Tatiele influenciou um de seus irmãos - que recentemente teve acesso à Universidade -, sua mãe e seu irmão caçula, que também almejam acessar o Ensino Superior. Após uma experiência no curso de Arquitetura, Tatiele trocou de curso e está

	estudando Publicidade e Propaganda. Atualmente, ela reside em Porto Alegre e sua fonte de renda é por meio do seu trabalho como bolsista.
Júlia	Natural de Porto Alegre, a entrevistada residia com sua família em um bairro de periferia em Porto Alegre. Seu pai, que é formado no ensino de jovens e adultos, era porteiro e, atualmente, está aposentado por invalidez, ao passo que sua mãe era faxineira, o que possibilitava o sustento de Júlia. A mãe de Júlia veio para Porto Alegre com o ensino médio completo e, após vir para a capital, fez um curso técnico no Instituto Federal do seu bairro. Também é lá que, hodiernamente, ela faz graduação em letras. Devido a problemas familiares, Júlia não reside mais com os pais e depende da sua própria renda para viver. Júlia trabalha desde o ensino médio. Outra característica marcante na sua trajetória é a militância. Apesar de não militar mais em movimentos sociais, Júlia ainda milita de outras maneiras no espaço acadêmico. Ela ingressou em biblioteconomia, todavia, após trocar de curso, Júlia cursa serviço social. Após participar do PET conexões de saberes políticas públicas para a juventude, Júlia agora é bolsista de iniciação científica.
Tamires	A trajetória de Tamires é marcada pela maternidade, pois ela é mãe desde o segundo ano do Ensino Médio. Natural da Região Metropolitana, Tamires não tem contato com sua família biológica. Hodiernamente, ela mora com o marido – que é autônomo – e os dois filhos na periferia de Porto Alegre. Trabalhadora desde os 18 anos, a entrevistada via a Universidade como um sonho, mas, devido ao trabalho, ingressou no Ensino Superior somente aos 28 anos. A dificuldade para estudar também foi replicada quando ingressou na Universidade, já que, além de trabalhar no início do curso, Tamires também precisava se dedicar aos cuidados maternos. Atualmente, ela é estudante de licenciatura em ciências biológicas e é bolsista do PET – curso biologia.
Sofia	Apesar de sua família ser gaúcha, Sofia e sua irmã nasceram no estado de São Paulo, haja vista que seu pai fora transferido para lá. Sua família viveu em São Paulo até seus 4 anos de idade, quando seu pai fora demitido, e eles retornaram ao Rio Grande do Sul. Ao voltar, sua família começou a residir na região metropolitana de Porto Alegre. Seus pais são divorciados, e Sofia vive com o pai e sua irmã. Sobre a escolaridade de seus pais, seu pai ingressou na universidade, mas não chegou a concluir, e sua mãe completou os estudos pela modalidade de Ensino de Jovens e Adultos. Sua mãe trabalha como funcionária pública, e seu pai trabalha na área comercial. Sofia teve contato com a UFRGS muito cedo, já que estudou no colégio de aplicação da Universidade. Inclusive, ela foi bolsista de iniciação científica durante o ensino médio. Sofia é estudante do curso de psicologia e é bolsista do PET curso da psicologia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme sintetizado, há um amplo espectro de narrativas a ser analisado. Todavia, para fins analíticos, levou-se em consideração as narrativas não sob o aspecto puramente individual, mas a partir da relação destas com os contextos sociais. Bernard Lahire, ao empreender esse tipo de análise, utiliza a metáfora da dobra social. Esta diz respeito a uma analogia desenvolvida pelo autor, a qual busca comparar o indivíduo com uma folha dobrada. Cada dobra, por sua vez, seria equivalente a cada contexto social que o sujeito vivenciou durante seu processo de socialização. Portanto, as narrativas individuais foram analisadas mediante cada dobra, ou seja, a partir dos contextos de socialização. Em termos empíricos, analisou-se o conjunto das narrativas perante os contextos familiares e escolares.

5.2 A família como um instrumento de reprodução e transformação social: as estratégias para a aquisição de capital cultural

Para Bourdieu (2008), a família é um conceito socialmente construído, e, por ser uma construção social, há uma imposição de sentido na sua conceptualização. Assim, a definição legítima de família, instrumentada, por exemplo, na família estruturada, pressupõe um privilégio que é instituído de modo universal. Ela é um privilégio, uma vez que implica como universal um modelo específico, ou seja, um modelo ideal a ser seguido. Segundo Bourdieu (2008), aqueles que têm o privilégio de ter uma família adequada podem exigí-la de todos, sem ter de se perguntar pelas condições de universalização do acesso do modelo socialmente inculcado.

Por ser a primeira instituição socializadora, esses privilégios construídos pelos modelos ideais de família são transmitidos de geração em geração. Segundo o autor:

A família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir. Ela é o sujeito principal de estratégias de reprodução (Bourdieu, 2008. p. 131).

Seguindo o raciocínio da citação, a família está inserida no espaço social. Este, por sua vez, é um espaço de luta que visa à conservação ou à transformação da posição social dos indivíduos. Conforme citado, a família possui um papel determinante no que tange à reprodução ou transformação social, já que é um instrumento privilegiado de transmissão de capitais. Assim, a família é o principal sujeito que delinea estratégias que visam conservar ou aumentar seus ganhos na cartografia social.

Para o autor (2007), há cinco tipos de estratégias. A primeira é a transferência direta de patrimônio de uma geração para a outra. A segunda pode ser denominada de matrimonial, visto que, mediante o casamento, os sujeitos planejam estratégias para reproduzir ou transformar a posição social. A estratégia ideológica pode ser definida como o mecanismo que visa à naturalização dos privilégios. Outra estratégia empregada é a diminuição da prole. Esta, por sua vez, é voltada à diminuição da taxa de fecundidade. Ao diminuir o número de filhos, há a possibilidade de concentrar maiores taxas de investimento. Por fim, há a estratégia educativa, e esta será o objeto de análise neste capítulo. Contemporaneamente, existe o fenômeno de reconversão de capital econômico em capital cultural. Em vez de transferir o

patrimônio material de maneira direta⁶⁵, investe-se em capital cultural, e isto faz com que a educação seja um meio visado para a reprodução e transformação da posição social. Portanto, qual é a importância da educação para a transformação ou reprodução da posição social dos familiares dos entrevistados?

5.2.1 O capital cultural valorizado: a importância da educação para os estudantes

Qual é a importância da educação para a reprodução e/ou transformação social das famílias dos entrevistados? No campo teórico, como delimitado anteriormente, observa-se que a aquisição de capital cultural é um meio estratégico de reprodução e transformação social. Todavia, a teoria precisa ser transposta em termos empíricos para que as evidências a corroborem ou não.

Identificou-se que o sentimento de mudança de vida é uma tônica nas entrevistas. A busca pela ascensão social pode ser transposta em termos distintos, mas, até pelo fato de estarem na universidade, os estudantes veem a educação como um meio de transformação social. Contudo, instrumentado em alguns casos, a família não é a única instituição responsável por recorrer à educação como um bem simbólico indispensável para as estratégias de transformação da posição social. Inclusive, dentro dos discursos familiares, há dissonâncias sobre o sentido da educação para a vida dos filhos. Visto esse rol discursivo, para fins analíticos, dividiu-se as narrativas sobre a importância da educação na vida dos estudantes em 4 categorias, que são referentes aos sujeitos que possuem um ambiente familiar que valoriza a educação, indivíduos cuja família valoriza o trabalho em detrimento da educação, agentes que começaram a valorizar a educação após experiências no mercado de trabalho e, por fim, estudantes que, longe do âmbito familiar, passaram a valorizar a educação mediante pessoas não ligadas à família. O quadro sintetiza as categorias.

⁶⁵ Este fenômeno é analisado em *A Distinção* (2007a). A transferência automática do patrimônio, contemporaneamente, não garante a reprodução em termos longitudinais, pois os ganhos futuros são incertos. Assim, as estratégias voltam-se ao sistema de educação. Conforme o autor: a reconversão do capital econômico em capital escolar é uma das estratégias que permitem à burguesia de negócios manter a posição, de uma parte de seus herdeiros, permitindo-lhes tirar antecipadamente uma parte dos benefícios das empresas industriais e comerciais sob a forma de salário, modo de apropriação bem mais dissimulado – e sem dúvida, mais seguro – do que a renda (BOURDIEU, 2007b: p. 157).

Quadro 10: Categorias de valorização da educação

Categorias
Valorização da educação no ambiente familiar
Valorização do trabalho no ambiente familiar em detrimento da educação
Valorização da educação após experiência no mercado de trabalho
Valorização da educação por meio de pessoas não ligadas à família

Fonte: Elaborado pelo autor.

Malgrado haja 9 relatos de valorização da educação no ambiente familiar, cabe destacar que as narrativas são divergentes entre si, pois 11 relatos não se enquadram na categoria majoritária. Alguns casos são bem acentuados com a teoria, como, por exemplo, o da Isadora. A estudante é filha de professores, e, no seu ambiente familiar, houve o incentivo à educação. Eles sempre disseram para Isadora estudar, embora esta tenha trabalhado até sua mãe se formar. O relato de Isadora é semelhante aos casos em que há discrepância entre a distribuição de capital econômico e capital cultural. Bourdieu (2007) afirma que, a fim de transformar ou replicar a posição social, quanto maior for o montante de capital cultural, mais propensa é a chance de a família elaborar estratégias de investimento escolar. O típico caso é o dos professores, pois, desprovidos de alto capital econômico, buscam sua propulsão ou reprodução social por meio do capital cultural.

Cristian é outro caso de valorização da educação no ambiente familiar. Seu pai é porteiro e sua mãe é empregada doméstica. Segundo Cristian, eles não querem que o filho tenha a mesma vida deles. O estudo, na visão dos seus pais, faz com que Cristian não necessite trabalhar em serviços análogos aos que sua mãe e seu pai exercem. Conforme o relato do aluno:

Eles falavam para eu terminar os estudos para não precisar trabalhar como eles, no caso, servindo a uma pessoa, com salário baixo. Eu tive bastante apoio deles. “Entrevista realizada com Cristian, estudante de Medicina Veterinária, em 08 de agosto de 2018”.

Antônio foi incentivado a estudar para ter uma vida melhor. A influência, entretanto, veio do pai, já que este é graduado em administração e acredita na educação como um meio de ascensão social. Sofia e Matheus se definem como pertencentes de uma classe média que, atualmente, não possui tanto poder de consumo como em outrora. Para eles, ingressar no ensino superior sempre foi o caminho natural, uma vez que investir na escolaridade dos filhos era um meio de a ascensão social continuar.

Comparando com o lugar de onde meus pais vieram, eles tiveram uma ascensão social. Então eu meio que já nasci nesse meio. Apesar de eu não estudar em escola privada, havia a expectativa de que em algum momento eu iria ingressar na universidade. Eu já tinha essa noção de que era uma oportunidade que eu tinha e eu precisava ir atrás. No meio de todos os meus amigos, todos ingressam na universidade depois. “Entrevista realizada com Matheus, estudante de Serviço Social, em 02 de setembro de 2018”.

Tipo, o meu pai, principalmente, e minha mãe também, estimulavam muito para que a gente, ah... era o caminho que se dava assim, tipo, tu vai para escola, vai para o ensino médio e depois para a faculdade. “Entrevista realizada com Sofia, aluna do curso de Psicologia, em 18 de agosto de 2018”.

Bruna também possuiu um ambiente familiar inspirador em termos educacionais, entretanto, devido a uma tragédia, o seu meandro trilhado foi um pouco distinto. A estudante perdeu os pais muito cedo e, atualmente, concebe a avó e a tia como sua família. O sonho da falecida mãe de Bruna era concluir o ensino superior, e este sonho foi transposto a Bruna, que cresceu ouvindo que iria para a cidade grande estudar.

Para outros entrevistados, há a valorização do estudo no âmbito familiar, mas com ressalvas. Os relatos evidenciam que as condições objetivas influenciam as esperanças subjetivas. Apesar da educação ser valorizada, ela deve se adaptar ao possível. *Keyssse* sempre foi incentivada a estudar e a ingressar no ensino superior, contudo, cresceu ouvindo a história de que a universidade paga era para pobre e universidade pública era para rico. Patrícia já pensava em ingressar no ensino superior desde o ensino fundamental, uma vez que seus pais sempre a incentivaram a estudar. Todavia, quando Patrícia conversava com seus pais sobre o ensino superior, eles diziam que ela deveria escolher a UFRGS ou tentar algum benefício do governo em universidade particular, uma vez que a família não tinha condições de pagar os estudos de Patrícia. Um contraexemplo é o de Luciano. Visto como um prodígio dentro de uma família de baixa renda, o caminho que Luciano escolheu – cursar um curso de licenciatura de baixa procura - não condizia com aquilo que os pais esperavam, pois eles achavam que o filho tinha mais potencial.

Guilherme é um caso atípico dentro dos relatos, pois, haja visto os distintos contextos da sua vida, ele pode ser enquadrado nas seguintes categorias: valorização da educação no ambiente familiar e valorização do trabalho no ambiente familiar em detrimento da educação. Guilherme, quando criança, foi adotado, visto que sua mãe biológica morreu. A mãe adotiva do Guilherme era professora e o incentivava a estudar, quadro que mudou após ela falecer. Depois dessa tragédia, Guilherme começou a residir com o pai. Guilherme relata que o pai nunca compreendeu a finalidade da educação porque o importante era trabalhar com carteira assinada. O pai e a madrasta de Guilherme relacionavam os estudos à diversão e o trabalho a

uma atividade séria e digna. Portanto, Guilherme tinha um ambiente propício aos estudos com sua mãe adotiva. Já com o pai, os estudos deixaram de ser valorizados em detrimento do trabalho. Conforme seu relato,

Aí esta mãe adotiva pertencia à classe média, já que era professora e tal, e me deu uma educação com viés para a escola, para o desenvolvimento dos estudos. E quando eu vim morar com meu pai, eu voltei para a classe pobre, a qual minha mãe biológica pertencia. Eu morei na periferia de Porto Alegre e estudei em uma escola de bairro. Eu também perdi o incentivo para estudar no âmbito familiar. Meu pai e minha madrasta eram de família humilde e valorizavam o trabalho com carteira assinada. Só estudar, para eles, era algo de lazer. “Entrevista realizada com Guilherme, estudante de Psicologia, em 12 de agosto de 2018”.

A categoria relativa à valorização do trabalho no ambiente familiar em detrimento da educação, além de Guilherme, também engloba o caso da Tatiele. A mãe da Tatiele conseguiu uma profissão após cursar o ensino técnico. Esta modalidade é vista, dentro do âmbito familiar, como importante para conseguir emprego. O estudo, nesse sentido, era secundário, visto que a finalidade era a profissionalização. E esse discurso foi replicado na socialização da Tatiele. A sua mãe queria que Tatiele fizesse magistério ou algum curso técnico. O objetivo era que a filha conseguisse se inserir no mercado de trabalho com maiores facilidades.

Eu não sabia o que fazer, mas, se eu fizesse uma faculdade, teria uma chance maior de tentar descobrir. Não era algo que meus pais pensavam, eles pensavam mais em cursos técnicos, algo mais profissionalizante e que me desse emprego rápido. “Entrevista realizada com Tatiele, estudante de Publicidade e Propaganda, em 6 de agosto de 2018”.

Outra categoria a ser analisada é a dos sujeitos que começaram a valorizar a educação após experiência no mercado de trabalho. Tamires, por exemplo, trabalha desde os 18 anos. Após péssimas experiências com empregos formais e informais, Tamires, para buscar uma vida melhor, resolve voltar a estudar.

Ai fui trabalhando em outros empregos, eram subempregos e eu fiz o curso de radiologia e consegui trabalhar na área, só que é um rol muito restrito e ai eu estava em um emprego em que o meu patrão era muito sacana, eu não gostava dele, ele não depositava nem fundo de garantia. Ai eu pensei em sair, voltar ao mercado de trabalho onde tem subemprego, mas ai eu pensei, não, eu preciso entrar em uma universidade né. Voltei a estudar. “Entrevista realizada com Tamires, estudante do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, em 06 de setembro de 2018”.

Gabriel tem uma trajetória semelhante no mercado de trabalho. Filho de operários, Gabriel e sua família trabalhavam no Japão durante a adolescência do entrevistado. Após um tempo, Gabriel voltou ao Brasil. Por não ter completado a educação básica, Gabriel trabalhou

em serviços precários e insalubres. A partir dessas experiências, ele concluiu a educação básica na modalidade EJA e, após alguns anos de estudo, ingressou na universidade.

Eu não gostava de trabalhar com esta ótica de produção. Trabalhar em linha de produção é horrível, tu não vê perspectiva para o futuro, e eu não queria isso para mim. Eu cheguei no Brasil em 2009, só com o ensino fundamental e fui tentar arrumar um emprego. Era muito difícil achar um emprego somente com o ensino fundamental, eu acabei indo trabalhar de assistente geral, ganhava 630 reais e era bem ruim. Entrava às 7 horas e não tinha hora para voltar. E era trabalho pesado e perigoso, ficava o dia inteiro subindo em laje de galpão, eu prestava serviço e era sempre para empresa e indústria. Tinha que subir em galpão, fazer instalação elétrica. Não sabia fazer isso, mas aprendi no trabalho. Eu fiquei revoltado com isso e acabei descobrindo o local que meus pais tinha feito o EJA. Aí resolvi começar a terminar os estudos. “Entrevista realizada com Gabriel, estudante do curso de Medicina, em 02 de outubro de 2018”.

Danieli também começou a valorizar os estudos a partir do trabalho, mas não por causa de experiências ruins. A entrevistada relata que trabalhava em um escritório de advocacia. Lá, Danieli foi influenciada tanto para ingressar na universidade como na escolha do seu curso. Júlia possui uma trajetória semelhante à da Danieli. Júlia, durante o ensino médio, valorizava o seu trabalho, pois ela conseguia dinheiro para o consumo mediante o labor. A mudança ocorreu após Júlia ser inscrita no vestibular por uma professora. Foi a partir de então que a estudante passou a valorizar mais a educação em detrimento do trabalho. Conforme o relato da Júlia:

Comecei a fazer um estágio na área do telemarketing. Aí eu percebia que, eu tinha um salário fixo, só que quando eu batia a meta, o salário duplicava ou triplicava. Minha onda no ensino médio não era estudar, eu queria trabalhar muito para ganhar dinheiro e poder fazer coisas. E, no último ano do ensino médio, eu rodei por evasão. Precisava trabalhar e estudar. Aquela função, estudante trabalhadora, o dinheiro que eu ganhava na empresa me brilhava os olhos. Rodei por evasão e, no outro ano, voltei para escola, saí do emprego e comecei a estagiar em outro lugar público. E uma professora minha do ensino médio disse que eu tinha muito potencial, que eu deveria pensar na possibilidade de uma universidade porque ganhar 1000 reais por mês não iria me levar a lugar algum. Ela pagou o meu vestibular na UFRGS - eu não sabia o que era o vestibular, não sabia a diferença entre faculdade, universidade e vestibular. “Entrevista realizada com Júlia, estudante do curso de Serviço Social, em 05 de agosto de 2018”.

A partir da transição realizada por meio dos relatos da Danieli e da Júlia, parte-se para a análise da última categoria, ou seja, das narrativas dos estudantes que começaram a valorizar a educação por intermédio de pessoas não ligadas à família. Foram identificados dois tipos de narrativas, que se referem a sujeitos que foram influenciados por amigos e indivíduos que começaram a valorizar a educação a partir da família estendida.

Cassiane relata que sua família nunca se importou muito com seus estudos. O incentivo veio com amigos que iam à biblioteca para realizar leituras. Assim como Cassiane, Taynã também fora incentivado por amigos. Foram eles, por exemplo, que o influenciaram a fazer o vestibular da UFRGS.

Milena cresceu em uma região periférica, e sua mãe não possuía a educação básica completa, algo que só foi concluir posteriormente. A posição social, conforme os relatos, não permitiu instaurar um ambiente de valorização da educação. Porém, Milena se espelhava muito em uma amiga. Esta é filha de protestantes e possuía uma educação ascética, voltada, sobretudo, à leitura. Como a amiga lia muito, Milena relata que, para se aproximar da moça, precisou conhecer e se adaptar a um novo mundo, evidenciando a influência cultural da amiga na sua vida. Consoante evidenciado na entrevista:

Eu conheci uma menina, que é minha grande amiga até hoje e se formou em direito - passou em primeiro lugar-, mas era em uma escola pública, uma escola bem ruim por sinal, e ela lia muito, tipo, muita fantasia. E, para me relacionar com ela, eu saquei que eu precisava entrar no mundo dela. Ela tinha computador - eu só tive computador agora que eu entrei na universidade -, e eu usava o computador dela, ela me ensinou a gostar de podcast, de cinema. Então teve esse fator que eu só entendi posteriormente. A família dela era protestante, tipo maranata, então tem muito texto, as crianças têm que aprender música para tocar para os vizinhos. Ela sempre foi muito escolarizada, e aí eu sempre ficava me comparando com ela, pois ela era extremamente organizada. “Entrevista realizada com Milena, estudante de licenciatura em Ciências Sociais, em 26 de julho de 2018”.

Artur e Eric foram influenciados por membros das suas famílias extensas. A mãe do Artur não o influenciava em termos de valorização da educação. Para ela, a universidade era um local de rico, o que a deixava com certo receio sobre o ingresso do filho no ensino superior. A influência de Artur foram os seus primos que ingressaram na faculdade. Conforme Artur, o ingresso deles foi uma espécie de escadinha para entrar na universidade, uma forma de seguir o caminho das pedras. Eric não possuía, no seio familiar, um ambiente que propiciasse a valorização da educação. Todavia, essa lacuna fora suprida por sua tia. Esta tem formação em nível de pós-graduação e influenciou o sobrinho a estudar. Segundo o relato:

De inspirador tem a minha tia, irmã do meu pai. Nem minha mãe e nem meu pai são formados na faculdade, mas essa minha tia é. E ela é uma mulher bem inspiradora. Desde a época do colégio, eu trabalhava em um turno quando terminei o colégio, e comecei a fazer cursinho pré-vestibular. E essa tia que me dava uma força, dividia o valor do curso comigo e ela é formada ainda, ela tinha mestrado na época e hoje tem doutorado em antropologia. Ela é formada em fisioterapia, tem mestrado em ciências do movimento e doutorado em antropologia. E ela é uma pessoa que inspira. “Entrevista realizada com Eric, estudante do curso de licenciatura em Ciências Sociais, em 03 de outubro de 2018”.

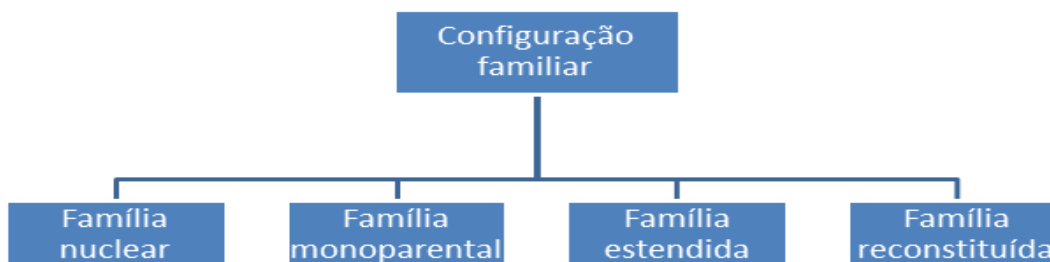
Como evidenciado em termos empíricos, a educação, em algum momento da vida dos entrevistados, passa a ser um capital cultural valorizado, haja visto que, mediante ela, há a possibilidade de mudança social. Conforme a sociologia de Bourdieu, a transferência de capital cultural se dá, sobretudo, por meio da posição social do sujeito, tendo a família como o primeiro nicho de socialização do indivíduo. Começando com a família, cabe agora, pois, analisar o processo de socialização sob o ponto de vista da relação entre o indivíduo e as instituições.

5.2.2 Capital cultural incorporado: a relação entre a inclinação à educação e as configurações e trajetórias familiares

Há relação entre a valorização da educação e as configurações familiares? Todavia, antes de buscar respostas para essa questão, é necessário definir as configurações familiares que serão utilizadas nesta dissertação. A família é uma instituição constituída mediante contextos socioculturais (DE OLIVEIRA, 2008). Portanto, esta instituição possui uma característica histórica que não a petrifica um caráter homogêneo. Como consequência, é necessário categorizar a família a partir das suas relações múltiplas.

Para fins de categorização, esta dissertação utiliza as definições de configurações familiares a partir de Anthony Giddens (2005). O autor estabelece quatro tipos de configurações familiares, que são referentes à família nuclear, família monoparental, família extensa e família reconstituída. A família nuclear é definida como o vínculo entre dois adultos e seus respectivos filhos. A família extensa é constituída por membros, além do casal e dos filhos, que convivem no mesmo ambiente familiar. A família monoparental se refere àquela que é constituída por um adulto e seus filhos. Por fim, a família reconstituída é composta por adultos que possuem filhos nas relações anteriores. O organograma ilustra o modelo utilizado.

Organograma 2: Configurações familiares



Fonte: Elaborado pelo autor.

Definidas as distintas configurações familiares, cabe agora verificar se há relação entre elas e a valorização da educação no bojo familiar. Uma significativa parte dos estudantes provém de uma família nuclear. Entretanto, apesar de uma configuração semelhante, há divergências quanto à valorização a educação no ambiente familiar.

Cristian, por exemplo, vive com o pai e a mãe. A profissão deles é, respectivamente, porteiro e doméstica. Conforme seu relato, a valorização da educação veio mediante a família, uma vez que seus pais queriam que o filho buscasse uma profissão valorizada. Patrícia, devido ao seu pai e a sua mãe, fora incentivada a ingressar no ensino superior desde o final do ensino fundamental. Matheus é outro exemplo de valorização da educação a partir dos pais. Para ele, graças à ascensão social dos pais, o caminho para o ensino superior era visto como natural.

A despeito de haver casos de valorização da educação, há outras famílias nucleares que não valorizam este capital cultural. Tatiele, por exemplo, fora incentivada a constituir uma profissão desde o ensino médio, destacando, assim, o valor do labor em seu ambiente familiar. Cassiane e Júlia possuem uma configuração familiar nuclear, mas só começaram a valorizar a educação por meio de terceiros, ou seja, mediante sujeitos que não são membros da família.

A família extensa é outra configuração a ser analisada. Eric é um exemplo de valorização da educação por meio da família extensa. Sua tia, que possui doutorado, o incentivou a estudar. Luciano chama carinhosamente o local onde mora de beco. Nesta rua, boa parte da sua família reside lá. Todos os membros da sua família extensa sempre o incentivaram a estudar, a ponto de acharem o estudante um prodígio dentro do seu meio.

Bruna perdeu os pais muito cedo. Devido a essa tragédia, a estudante passou a ser cuidada pela avó e por sua tia. Nesse sentido, pode-se considerar Bruna dentro da categoria de família estendida. Foi mediante a avó e a tia que Bruna passou a valorizar a educação. Taynã

possui uma trajetória análoga à de Bruna, visto que também é órfão e vive com sua avó. Contudo, em vez de a educação ser valorizada a partir da família extensa, Taynã começou a deslumbrar um norte com os estudos por meio da influência de amigos.

Uma significativa parte dos entrevistados pode ser englobada na categoria família monoparental. Os pais da Isadora são divorciados. Ambos são professores e sempre incentivaram a filha a estudar. Após a separação dos pais, Antônio começou a residir com a mãe. Apesar de viver com ela, foi o pai, que é formado em administração, que influenciou Antônio a estudar. Sofia vive com o pai, mas tanto este como a mãe sempre a incentivaram a estudar.

Gabriel, embora tenha uma trajetória complexa, também pode ser considerado da categoria monoparental. O estudante viveu com os pais no Brasil e no Japão. Após idas e vindas no relacionamento, atualmente, eles estão divorciados. O pai e a mãe do Gabriel são operários, o que refletiu em uma configuração familiar que não valorizava a educação. Gabriel e seus pais concluíram a educação básica na modalidade EJA. Gabriel só começou a valorizar a educação a partir de experiências ruins no mercado de trabalho, o que o levou a aumentar o grau de escolaridade para poder conseguir cargos melhores.

Daniele vivia com a mãe antes de ingressar na universidade. A valorização da educação não veio a partir da sua família monoparental, mas por meio da influência de colegas de trabalho.

Milena também residia com a mãe antes de ingressar na UFRGS e nunca conheceu o seu pai. Milena é um caso a parte na sua família. Enquanto ela aprendeu a ler com 4 anos, seus irmãos começaram a ler com 10 anos. A falta de valorização da educação no ambiente familiar foi suprida por terceiros. Mediante uma amiga protestante, Milena começou a se inserir em um ambiente cultural distinto, o que a influenciou a estudar.

Artur vive com sua mãe. Esta sempre tinha receio de o filho ingressar na universidade, e a influência de Artur foi os primos que já haviam ingressado na universidade. Portanto, em vez de ser incentivado na família monoparental, Artur começou a valorizar a educação por meio de membros da sua família estendida.

Guilherme é o único entrevistado que possui uma família reconstituída. O estudante tem uma trajetória complexa. Após sua mãe falecer, Guilherme começou a viver com sua mãe adotiva, que era professora e o incentivava a estudar. Esta também faleceu, o que levou Guilherme a ir morar com o seu pai. O pai do Guilherme reconstituiu sua família com uma nova cônjuge, e Guilherme se inseriu nesse ambiente familiar. Se antes Guilherme era

incentivado a estudar, na família reconstituída o estudante perde este ímpeto, pois sua família valoriza o trabalho em detrimento dos estudos.

Conforme constatado, a configuração familiar não influencia, necessariamente, a valorização da educação. Somente a família reconstituída, sintetizada no caso de Guilherme, é que não houve valorização da educação. Nas famílias nucleares, extensas e monoparentais, há casos de valorização da educação, assim como há casos em que o estudante começa a valorizar a educação mediante contato externo à família.

5.3 Capital cultural institucionalizado: as escolas da educação básica

As seções anteriores evidenciaram a heterogeneidade da amostra. Tal padrão é demonstrado no capítulo de análise quantitativa e na investigação qualitativa sobre as configurações familiares. Contudo, a socialização mediante o processo de escolarização difere das composições anteriores. Como destacado no excerto metodológico, a composição da amostra é construída a partir do recorte entre escola pública e privada. Mas, apesar de os estudantes serem egressos de escolas públicas, as narrativas sobre a socialização na escola são distintas ou semelhantes?

A fim de organizar as narrativas, a análise para esta seção é dividida em três partes. A primeira parte visa verificar a estrutura das escolas que os entrevistados estudaram. Para tal fim, são investigadas a estrutura física das escolas, a estrutura pessoal e a oferta curricular. Cabe destacar que o foco da análise é voltado às escolas de ensino médio. Outro tópico a ser analisado é a rotina de estudos dos estudantes durante a última etapa da educação básica. O objetivo foi averiguar se os estudantes possuíam uma rotina estruturada de estudos durante o ensino médio. Por fim, verificou-se se as escolas incentivavam os estudantes a seguir os estudos, encorajando-os a ingressar no ensino superior.

Há uma heterogeneidade nas estruturas das escolas públicas, e esta pode ser sintetizada nas escolas dos municípios do interior. Há dois tipos de relatos: as escolas pequenas, que possuem uma estrutura simples, e as escolas maiores, que abrangem um público diverso dentro da cidade. Conforme os relatos, aquelas, normalmente, são mais prestigiadas do que estas, mesmo que o ensino entre elas não possua uma diferença significativa.

A escola que eu concluí era bem pequena. No turno da manhã ela tinha uma turma de segundo ano e uma do terceiro. E no turno da noite, tinha 2 do segundo ano e 2 no terceiro. Era uma escola pouco valorizada dentro da comunidade. O ensino era ok, mas o pessoal não falava muito bem dela. “Entrevista realizada com Daniele, estudante de bacharelado em Ciências Sociais, em 24 de setembro de 2018”.

Eu estudava em uma escola do interior do estado. No interior é muito tranquilo. A gente percebe, quando vem para cá, que não é o melhor ensino do mundo. Tem coisas que a gente não aprende, mas era muito tranquila. “Entrevista realizada com Bruna, estudante do curso de Farmácia, em 02 de agosto de 2018”.

Eu estudava no interior do estado, e a escola ficava localizada no centro. Minha escola no ensino fundamental era uma escola de bairro, só no ensino médio que eu fui a essa escola do centro. Essa escola recebia alunos de todos os bairros e dentre as escolas públicas ela era a que tinha mais fama porque era considerada de melhor qualidade. Não acho que ela seja uma escola de ensino melhor, sua fama era mais por ser uma escola do centro e atraía algumas pessoas de classe média que não tinham condições de ingressar em escolas de ensino privado. Essa escola era super-rígida e controladora. Só entrava de uniforme e, se você estivesse fora do horário, algum funcionário ia atrás para saber o que estava acontecendo, ligando pra tua mãe pra saber onde você tinha ido. “Entrevista realizada com Matheus, estudante de Serviço Social, em 02 de setembro de 2018”.

A escola do ensino médio era considerada uma das melhores escolas da minha cidade natal, mas não era nada de mais porque era o nome mesmo. Ela era localizada em um lugar bom da cidade e era um ensino ok. É uma escola relativamente grande para os termos da cidade. Não é nada gigante, mas também não é pequena. “Entrevista realizada com Antônio, estudante do curso de Ciências Sociais e Jurídicas, em 06 de novembro de 2018”.

O cenário heterogêneo também é verificado nas escolas das capitais. Alguns estudantes relataram que estudaram em escola pública com estrutura precária. Dois exemplos são os de Taynã e Tatiele. Apesar de estudarem em escolas com estruturas precárias, os dois possuem percepções distintas sobre as instituições que estudaram. Tatiele tem uma visão negativa da estrutura da sua escola. Taynã, a despeito de reconhecer a simplicidade e as precariedades da escola, possui uma visão positiva da instituição. Os relatos evidenciam as duas visões.

Eu estudei em um colégio perto da minha casa. Era um colégio de ensino fundamental e médio, mas eu só fiz o médio lá. Ele era conhecido como o Carandiru do bairro, porque ele era bem largado, não tinha professor, tinha poucas salas de aulas habitáveis. “Entrevista realizada com Tatiele, estudante de Publicidade e Propaganda, em 06 de agosto de 2018”.

Era uma escola simples, mas que tinha tudo ok. Sala de vídeo, sala de informática, tinha acessibilidade. Era uma escola que acolhia todos, era uma escola mais família. Posso dizer que é uma escola de bairro. A escola é incrível, bem simples, tem precariedades como toda escola pública, a gente tinha problemas com ratos, alguns alunos violentos, não bem violentos, disfuncionais acho, talvez seja essa a palavra, alunos que botavam fogo em cortinas e etc. Mas tudo isso era resolvido ali na escola. Era uma vivência real, um retrato do jovem brasileiro que não tem grana. Mas era ok, era uma escola ok. “Entrevista realizada com Taynã, estudante de Licenciatura em Geografia, em 02 de agosto de 2018”.

Ainda nas capitais, outros relatos descrevem as estruturas das escolas de maneira positiva. Por serem grandes, as escolas são descritas como cosmopolitas, visto que abrangem

um contingente diversificado de alunos. Como consequência, a boa estrutura era usufruída por um amplo espectro social, que varia entre camadas com alto e baixo volume de capital econômico.

Eu estudei no colégio aplicação, que tem vínculo com a UFRGS. Na verdade, eu consegui vaga por sorteio, minha família sempre fala que foi muita sorte. E, realmente, comparado com as outras escolas públicas, a escola é muito boa, muito boa mesmo. Os professores têm, sei lá, doutorado. A estrutura é muito boa e têm pessoas muito pobres e pessoas muito ricas na escola, que eu acho que é, tipo, um diferencial assim, no sentido de que tem pessoas de várias cidades, de toda a região metropolitana, as pessoas iam por ser uma escola pública melhor assim, com uma estrutura bem boa. Tinha pessoas de todas as camadas sociais. “Entrevista realizada com Sofia, estudante de Psicologia, em 18 de agosto de 2018”.

Estudei no Instituto de Educação. Eu fiz toda a educação básica lá. O médio eu fiz no regular. Era uma escola pública e minha avó era servidora lá, ela porteira, monitora, e eu fiz todo o meu ensino básico em escola pública. Esse sempre foi o meu contexto. Sempre em torno de 30 alunos. É uma escola bem central e grande. Tinha uma estrutura muito boa então havia pessoas da região metropolitana, tinha do bairro, das periferias de Porto Alegre. Então, era bem misto assim. Tinha pessoas bem pobres e tinha pessoas de uma classe mais abastada, mais classe média. Mas enfim, né, escola pública tem esse cosmopolitismo, um monte de coisas misturadas ali. “Entrevista realizada com Luciano, estudante do curso de licenciatura em História, em 26 de julho de 2018”.

A estrutura escolar também influencia as atividades escolares. Conforme as narrativas, quanto mais positiva a estrutura escolar era descrita, mais completa e abrangente era a estrutura curricular e extracurricular.

A gente, na verdade, teve uma grade curricular bem completa. No ensino fundamental e no médio. Além das disciplinas tradicionais, tinha ensino religioso, uma disciplina de ética e cidadania - que ensinava a organização do Estado, como usar o SUS, como ser cidadão-, tínhamos sociologia e filosofia - que era luxo na época né, não eram todas as escolas que tinham. “Entrevista realizada com Luciano, estudante do curso de licenciatura em História, em 26 de julho de 2018”.

É, na verdade, lá, eles têm dois dias com turno inverso já. Então, em alguns dias nós tínhamos 10 períodos. E tinham algumas atividades extracurriculares porque os professores davam reforço por matéria específica. Eu fazia, tinha teatro, é que lá no Aplicação eles têm a questão de línguas muito forte, tem inglês, francês, espanhol e alemão, então, eu fazia teatro, mas era teatro em inglês, eram três professores. Havia muitas atividades extras, ao menos no meu tempo. “Entrevista realizada com Sofia, estudante de Psicologia, em 18 de agosto de 2018”.

O currículo, as atividades extracurriculares e a estrutura da escola também estão relacionadas à continuidade do trabalho dos professores. As escolas que possuem atividades extracurriculares e um currículo mais abrangente não têm problemas significativos com a falta de professores.

Não faltava, só esporadicamente por algum motivo, mas, na minha época, não faltava muito. Aconteceu de alguma professora estar doente, outro substituir e precisar ter algumas aulas de noite. Sempre que faltava era substituído imediatamente. Nunca ficamos sem aula ou greve. “Entrevista realizada com Bruna, estudante do curso de Farmácia, em 02 de agosto de 2018”.

O colégio era muito bom, não tinha problema com greve por exemplo. Não sei se é bom ou ruim na verdade. Mas os professores eram muito antigos e não participavam das greves quando tinha. E não faltavam professores, não tinha esse problema que vemos nas escolas. “Entrevista realizada com Patrícia, estudante de Engenharia Civil, em 19 de setembro de 2018”.

Não faltavam professores na escola. No Aplicação, na verdade sobram professor porque tem essa lógica de bom, ele é de aplicação de novas técnicas para os estagiários da UFRGS poderem estagiar. Então, sempre tinha muito professor, porque tem o professor titular e 10 estagiários, eu sei que tinha muitos estagiários. Eu sei que tinha uma estrutura muito boa, muito boa mesmo. Assim, é uma lógica diferente lá. Por exemplo, teve um ano que eles testaram fazer não anual, mas semestral. Aí eles testavam coisas que deram muito errado assim, faziam coisas que os alunos ficavam meio perdidos. Mas nunca faltou professor. Tinha muito professor. “Entrevista realizada com Sofia, estudante de Psicologia, em 18 de agosto de 2018”.

Entretanto, essa realidade não é aplicada majoritariamente nas escolas, sobretudo quando a estrutura escolar era descrita de maneira negativa. Os estudantes relatam que, além de haver greves com certa frequência, a falta de professores era comum. Esta carência se dava em diversos sentidos, desde a falta de material humano até professores de outras áreas ministrando disciplinas sem possuir formação na área.

Entre o segundo e o terceiro ano, fiquei sem professor de física e química. E são matérias importantíssimas para passar no vestibular. Então, faltava professor, mas eles sempre se viravam. Alguns tinham magistério, aí entravam como notório saber e davam aula de outra disciplina. “Entrevista realizada com Taynã, estudante de licenciatura em Geografia, em 02 de agosto de 2018”.

Tive bastante problemas, principalmente na área de química. Devo ter tido uns 7 professores de química no ensino médio, sendo que, no primeiro ano, praticamente não tive aula de química. Mas no geral não faltava, só questão de greve mesmo. “Entrevista realizada com Antônio, estudante de Ciências Sociais e Jurídicas, em 06 de novembro de 2018”.

Só que tinha muita falta de professor. Havia muito professor desviado de sua disciplina, professor de história que dava aula de geografia, professor de ciências que dava aula de matemática. Faltava muito professor, era bem comum ter períodos vagos assim, embora tivesse uma oferta formal, não se operacionalizava. “Entrevista realizada com Luciano, estudante do curso de licenciatura em História, em 26 de julho de 2018”.

Teve um ano que estava bem difícil. Ficamos um trimestre inteiro bem dizer sem professores em algumas disciplinas. Tiveram disciplinas que eu passei os três anos tendo com o mesmo professor e outras havia mudança o tempo todo, faltava. Acho

que é bem coisa de escola pública. Tinha dificuldades de ter professor. Nós ficávamos sem aula ou tinha algum professor substituto. “Entrevista realizada com Matheus, estudante de Serviço Social, em 02 de setembro de 2018”.

Outro ponto a ser analisado é a rotina de estudos dos alunos no ensino médio. Em consonância com a pluralidade demonstrada nas estruturas escolares, as narrativas sobre as rotinas de estudos também são diversificadas. Majoritariamente, as repostas evidenciam que os estudantes não possuíam uma rotina de estudos estruturada.

Cassiane, Keyssse e Daniele são três exemplos de estudantes que não possuíam o costume de estruturar seus estudos durante a última etapa da educação básica. Entretanto, não possuir uma rotina, para estas três alunas, não significa que elas não estudavam. Consoante os relatos, o estudo era necessário quando havia alguma atividade fim, como, por exemplo, provas ou trabalhos. Portanto, para passar de ano, as estudantes costumavam estudar.

Eu fazia o que tinha que fazer, sabe. Se tinha que entregar um trabalho amanhã, eu fazia hoje. Eu nunca tive essa rotina porque eu nunca fui incentivada a estudar, sabe. Então, mas eu nunca tirei nota ruim, sabe. “Entrevista realizada com Cassiane, estudante de Medicina, em 15 de outubro de 2018”.

Eu estudava mais para as provas. Eu tinha uma prova e estudava um ou dois dias antes. Estudava para aquela prova, mas não tinha uma rotina de estudo, de tirar duas ou três horas do dia para estudar. “Entrevista realizada com Keyssse, estudante do curso de licenciatura em História, em 28 de setembro de 2018”.

Os casos de Antônio, Matheus e Tatiele divergem dos anteriores. Embora estes tenham narrado que não possuíam uma rotina de estudos, o motivo era relacionado a outros tipos de práticas. Os estudantes relatam que a ausência de uma estrutura de estudos estava intrinsecamente relacionada à dificuldade enfrentada durante o ensino médio. Devido à falta de maiores dificuldades com os estudos, não era necessário empreender grandes esforços para obter êxito na escola.

Olha, vou te dizer que, no ensino médio, eu não construí uma rotina de estudos, porque eu não enfrentava grandes dificuldades. Só no terceiro ano que eu comecei a me organizar um pouco melhor, fazer cursinho, aí eu precisava ter uma rotina maior. Mas, no geral, para escola mesmo, eu não tinha uma rotina de estudos. “Entrevista realizada com Antônio, estudante de Ciências Sociais e Jurídicas, em 06 de novembro de 2018”.

Hoje eu vejo que era algo mais leve, então eu não precisava estudar muito. Eu ia muito bem nas disciplinas, mas não precisava estudar muito, fazia exercícios em aula, ensinava meus colegas, dava alguns dias de monitoria até. Eram assim que eu estudava, não precisava me dedicar nem 1/3 do que eu preciso hoje para entender as coisas. E foi uma das coisas mais frustrantes, perceber que aquilo que eu fazia não era suficiente na universidade. Então, no ensino médio eu não tinha uma rotina.

“Entrevista realizada com Tatiele, estudante de Publicidade e Propaganda, em 6 de agosto de 2018”.

Alguns estudantes precisavam conciliar os estudos com o trabalho durante o ensino médio, o que os leva a ter uma trajetória distinta dos demais estudantes, e esta particularidade causa alguns problemas. O grande entrave para esta rotina é encontrar tempo extra para estudar, haja vista que, com o tempo escasso, os estudantes estruturavam a sua rotina de estudos de maneira pragmática, ou seja, voltando-a para passar nas provas e fazer os trabalhos. Taynã, Isadora, Artur, Eric e Luciano, por exemplo, sintetizam tal entrave. Júlia, malgrado trabalhasse, difere dos casos anteriores, uma vez que sua relação com o trabalho é constituída mediante o retorno financeiro imediato. Em outras palavras, o dinheiro recebido por Júlia fazia com que a estudante não se dedicasse plenamente aos estudos.

Eu estudava de manhã e eu não era muito de revisar o conteúdo em casa. Até porque eu sempre trabalhei. Desde os 14 anos eu ajudava meu pai na rua. Então, eu tinha as tardes cheias. Eu estudava mais para fazer um trabalho ou para revisar o conteúdo de uma prova. Mas eu não tinha aquele... fazer os temas eu também não fazia. Mas eu não tinha aquela coisa de retomar o conteúdo em casa. “Entrevista realizada com Luciano, estudante de licenciatura em História, em 26 de julho de 2018”.

Eu comecei a trabalhar na parte final do ensino médio, trabalhava em um banco. Eu tinha aula de manhã, almoçava e ia para o trabalho. Eu chegava, tipo, às 22 h em casa. Tipo, nem se eu quisesse teria tempo para estudar. Era isso assim, eu não tinha motivação. “Entrevista realizada com Artur, estudante de Psicologia, em 03 de julho de 2018”.

Eu sempre estudei para as provas e para os trabalhos. Como eu falei, eu trabalhava desde o fundamental, sempre saía do colégio 12 horas e estava no trabalho as 13 e 30. Então, o que me sobrava de tempo era à noite. “Entrevista realizada com Eric, estudante de licenciatura em Ciências Sociais, em 15 de julho de 2018”.

Comecei a fazer um estágio na área do telemarketing. Aí eu percebia que, eu tinha um salário fixo, só que quando eu batia a meta, o salário duplicava ou triplicava. Minha onda no ensino médio não era estudar, eu queria trabalhar muito para ganhar dinheiro e poder fazer coisas. E, no último ano do ensino médio, eu rodei por evasão. Precisava trabalhar e estudar. Aquela função, estudante trabalhadora, o dinheiro que eu ganhava na empresa me brilhava os olhos. “Entrevista realizada com Júlia, estudante de Serviço Social, em 05 de agosto de 2018”.

No entanto, como contraexemplos, há os relatos dos estudantes que possuíam uma rotina de estudo no ensino médio. Patrícia era regrada não somente nos estudos, mas também nos esportes. Sua disciplina, pois, era aplicada em ambientes internos e externos à escola. Bruna sempre gostou de estudar. Fora do horário das aulas, ela comumente realizava leituras. A rotina de estudos da Sofia era constituída fora e dentro do ambiente escolar. Neste, o hábito

de estudar era realizado, sobretudo, nos reforços escolares. Já naquele, a rotina era constituída mediante a leitura e a revisão diária dos conteúdos.

Constatou-se que, apesar de haver contraexemplos, durante o ensino médio, os estudantes entrevistados não possuíam uma rotina de estudos estruturada na última etapa da educação básica. Cabe agora investigar se as escolas incentivaram os estudantes a ingressar no ensino superior e a se preparar para o vestibular e ENEM.

Conforme evidenciado na seção sobre a valorização da educação no ambiente familiar, há famílias que incentivam, desde cedo, os jovens aos estudos. Portanto, não se analisará, novamente, os estudantes que possuem tal particularidade. O foco será voltado para o ambiente escolar e suas implicações no incentivo dado aos estudantes para continuar estudando.

Os relatos demonstram que a escola não incentiva e tampouco prepara os estudantes para o ensino superior. Tatiele, por exemplo, almejava ingressar no ensino superior. Por ser incentivada no ambiente familiar, a estudante esperava ingressar na universidade desde o início do ensino médio. Entretanto, a escola não a auxiliou a criar mecanismos para ingressar na universidade. Consoante a estudante, a escola não possuía uma estrutura que a preparasse para o vestibular e ENEM. Tal entrave era devido à falta de matérias, falta de professores e pouco comprometimento do corpo do docente com a qualidade das aulas ministradas. Tamires também avalia os conteúdos transmitidos na escola como insuficientes para ingressar na universidade. Ela ainda relata que, dentro do ambiente escolar, nunca ouviu falar sobre a possibilidade de ingressar em uma universidade.

Essa falta de incentivo está manifesta no relato de Milena. A estudante narra que havia uma grande distância entre a sua escola do ensino médio e a universidade, pois esta nunca era mencionada no ambiente escolar. A falta de informação é tanta que chega ao ponto de as pessoas não saberem que a universidade existe. Segundo o seu relato:

Eu nunca tive uma professora que perguntava para nós que curso iríamos fazer após terminar a escola, e era uma escola grande, que abarcava diversas periferias. E nenhuma professora nunca perguntou isso. Era como se a vida acabasse ali. Achem que nós teríamos que concluir o ensino médio para entrar de cara no mercado de trabalho. Na época eu não tinha essa consciência, mas porque os professores nunca falaram que nós poderíamos fazer o ENEM. Se tivesse uma preparação para alguma prova, foi nas olimpíadas da matemática - ou prova Brasil. As pessoas não sabem que existe uma universidade pública, e que elas podem ingressar. A universidade está muito distante. “Entrevista realizada com Milena, estudante de licenciatura em Ciências Sociais, em 28 de julho de 2018”.

A falta de informação também é relatada por Guilherme, Matheus e Keysse. Apesar de compreenderem minimamente o que era o ensino superior, as informações eram vagas, imprecisas e pessimistas. Keysse era encorajada a ingressar no ensino superior privado. Na escola onde estudava só se ouvia falar deste. A universidade pública ou o ingresso em uma universidade privada mediante bolsa de estudos era, dentro do discurso transmitido, inviável. Guilherme, devido à falta de informação, não sabia que a UFRGS era gratuita e que existiam programas como o PROUNI. Matheus, por sua vez, não sabia que existiam universidades públicas.

Na escola que eu estudava não se falava em vestibular. As professoras falavam que se a gente tivesse um emprego mediano e estivesse na FAPA, a gente teria que estar muito feliz. Porque a gente nunca conseguiria uma PUC com bolsa ou pagar a PUC. E a UFRGS era impossível. Ah então não tinha esse incentivo. Não se falava o que era ENEM, o que era vestibular, o que era isso e o que não era. “Entrevista realizada com Keysse, estudante de licenciatura em História, em 28 de setembro de 2018”.

Eu não tinha noção de como funcionava o ensino superior, não tinha noção de que a UFRGS não tinha que pagar, que tinha PROUNI. Fui descobrindo isto aos poucos. “Entrevista realizada com Guilherme, estudante de Psicologia, em 12 de agosto de 2018”.

Ao mesmo tempo em que eu tinha essa noção que poderia fazer faculdade após o ensino médio, eu não tinha noção do que era a universidade ou como ingressar. Era muito mais uma coisa dada do que eu estar procurando. Por exemplo, eu nem sabia que existia uma universidade que não precisava pagar, eu descobri depois, pois não era falado, não existia o interesse da escola de que nós procurássemos isso depois. Entrevista realizada com Matheus, estudante de Serviço Social, em 02 de setembro de 2018.

A falta de informação não é restrita ao conhecimento do ensino superior de um modo geral, mas abarca também o processo seletivo. O caso de Daniele ilustra tal entrave. A estudante era incentivada, no escritório de advocacia onde trabalhava, a prestar o vestibular para direito, mas tinha receio porque possuía poucas informações sobre o processo seletivo. Segundo Daniele, a seletividade na transmissão de informações acaba constituindo núcleos privilegiados, uma vez que separa quem possui as informações – e tem a possibilidade de usufruí-las – de quem as não têm.

Há poucas informações de como é de fato prestar um vestibular. E é muito pouco divulgado que você não precisa pagar os 100 reais. As pessoas ligadas a este meio tem um pouquinho mais de privilégio sobre as informações. Poucas vezes as informações chegam às periferias. Não me senti na mesma, senti que não estava na mesma condição de pessoas que estavam aqui em Porto Alegre, que concluíram o ensino médio aqui. eu acho que o processo é bem seletivo porque não é para todas as pessoas. “Entrevista realizada com Daniele, estudante de Bacharelado em ciências Sociais, em 24 de setembro de 2018”.

Bruna é outro caso de falta de incentivo, todavia, a sua trajetória difere dos estudantes citados anteriormente. A estudante relata que sempre gostou de estudar no ensino médio, o que a possibilitou de estruturar uma rotina de estudos durante esta etapa da educação básica. Isto se devia à vontade que Bruna tinha de ingressar no ensino superior. Contudo, essa realidade não era replicada na sua escola. Segundo ela, a escola, por ser do interior, não incentivava os estudantes a continuar a estudar. Normalmente, os estudantes finalizavam o ensino médio, casavam e começavam a trabalhar.

Eu já estudava, eu gostava de estudar. Sempre estudei no ensino médio. Eu já lia muito antes de fazer o cursinho. (...), mas ingressar no ensino superior não era uma realidade da minha escola. Era um pessoal da área rural. Eles cresciam, adoravam ir para escola porque não precisavam trabalhar na roça. Terminavam, iam trabalhar, já casavam e tinham filhos. Era outra realidade. Eu não, eu vinha de uma cidade maior e sempre me falavam que eu ia terminar até a oitava, ia para Novo Hamburgo e iria fazer faculdade. Era quase uma lei, nem perguntavam se eu queria. E eu sempre gostei muito de estudar, sempre fui muito bem no colégio, então sempre foi um objetivo de vida. Ai como meu pai faleceu quando eu estava na sexta série, os planos de voltar para NH não vingaram. Mas, para vir a POA, eu sempre segui. Tanto é que eu terminei o colégio, trabalhei e juntei dinheiro para me sustentar por um tempo. A faculdade sempre foi um objetivo de vida, mas não era a realidade. “Entrevista realizada com Bruna, estudante do curso de Farmácia, em 02 de agosto de 2018”.

Embora a escola de Bruna não incentivasse os alunos a ingressar no ensino superior, havia figuras que rompiam tal configuração. Um exemplo é uma professora substituta de química. Consoante Bruna, esta professora diferia dos demais, já que sua bagagem era um motivo de inspiração para ela.

Não sei se era porque morávamos no interior, mas não víamos pessoas muito especializadas. E tinha uma professora que era especializada, tinha viajado. Lembro uma de química. Tinha uma professora substituta de química, no terceiro ano, que fazia mestrado na PUC. Ela era muito boa. Mas eram poucas professoras que incentivavam. A gente não tinha muita informação sobre universidade porque era muito vago, tu tinha que pesquisar. “Entrevista realizada com Bruna, estudante do curso de Farmácia, em 02 de agosto de 2018”.

Júlia, diferentemente de Bruna, não possuía uma rotina de estudos estruturada. Isto se deve ao fato de que aquela valorizava mais o trabalho do que os estudos. Para Júlia, o salário era algo valorizado e a vislumbrava. E esse cenário só mudou devido a uma professora que a inscreveu no vestibular. Conforme seu relato:

Aquela função, estudante trabalhadora, o dinheiro que eu ganhava na empresa me brilhava os olhos. Rodei por evasão e, no outro ano, voltei para escola, saí do emprego e comecei a estagiar em outro lugar público. E uma professora minha do

ensino médio disse que eu tinha muito potencial, que eu deveria pensar na possibilidade de uma universidade porque ganhar 1000 reais por mês não iria me levar a lugar algum. Ela pagou o meu vestibular na UFRGS - eu não sabia o que era o vestibular, não sabia a diferença entre faculdade, universidade e vestibular, mas ela me indicou o início do processo. “Entrevista realizada com Júlia, estudante de Serviço Social, em 05 de agosto de 2018”.

A importância do incentivo dos professores também é evidenciada no relato do Cristian. O estudante percebe que sua escola do ensino médio não possuía uma estrutura de excelência, e isto não a fazia desestimular os estudantes a estudar. Pelo contrário, o estudante relata que, a despeito de algumas dificuldades pontuais com os estudos, a escola era considerada de qualidade dentro da comunidade. E os professores eram responsáveis, em certa medida, por essa configuração escolar. Segundo Cristian, houve incentivo dos professores para ingressar no ensino superior durante todo o ensino médio, e isto fez com que uma significativa parte dos seus colegas ingressassem na UFRGS.

Durante toda a minha vida escolar no ensino médio, houve diversos professores que incentivaram a entrar na UFRGS, pelas próprias condições de classe média baixa e de escola pública, porque não precisa pagar. Mas normalmente há aqueles professores que falam que a UFRGS é para quem tem uma preparação fora da sala de aula do ensino médio, mas eles sempre incentivaram a não desistir. Tanto que, no terceiro ano do ensino médio, da minha turma, mais 10 colegas entraram na UFRGS junto comigo. “Entrevista realizada com Cristian, estudante de Medicina Veterinária, em 08 de agosto de 2018”.

O caso de Luciano descreve de maneira mais precisa a influência dos professores para ingressar no ensino superior. Luciano tinha um sonho, que era ser professor. Mas alguns obstáculos se solidificaram em sua trajetória. A família, por exemplo, queria que o estudante ingressasse em outro curso. Além disso, os familiares não possuíam capitais suficientes para orientar o processo de ingresso no ensino superior. Os professores do Luciano foram os responsáveis por orientá-lo, haja vista que eles tinham uma bagagem cultural mais ampla e conseguiram auxiliá-lo. Segundo sua narrativa:

Eu fui começar a pensar: eu não tinha nem ideia, não tinha nem noção de como me organizar. Na verdade, eu sempre tive vontade de ser professor. Desde a sexta série, eu queria ser professor, mas não sabia que era necessário ter licenciatura, fazer uma graduação. Isso foi vir no ensino médio, mas eu queira ser professor desde o ensino fundamental. Sempre foi a profissão que eu escolhi. Depois eu fui perguntando: como eu faço para ser professor. Aí os professores foram me orientando, orientando a família. Eu tive uma professora que se formou na UFRGS. Quando eu entrei no ensino médio, era o primeiro ano dela trabalhando no magistério estadual. E ela estudou na mesma escola que eu tinha estudado, no instituto, vinha de escola pública. E enfim, ela estava com toda aquela ideia de ensino público, a questão das cotas estava muito recente ainda. Então, ela incentivava muito, dizia que a universidade era pública, que nós deveríamos tentar entrar na universidade pública. Agora nós temos as cotas, e naquela época foi bem no tempo que se iniciaram as

discussões. Então, ela nos incentivou muito, e até hoje eu sou amigo dela, a gente se dá bem. Ela foi uma grande... inclusive depois, quando eu tive problemas em permanecer na universidade, ela também me incentivou e me ajudou. “Entrevista realizada com Luciano, estudante de Licenciatura em História, em 26 de julho de 2018”.

Malgrado a maior parte dos estudantes não tenham possuído uma escola que os influenciavam de maneira sistemática a ingressar no ensino superior, há o contraexemplo da Sofia, que possuía uma estrutura escolar que, em certa medida, era voltada ao ingresso para o ensino superior. A preparação se dava em parte a partir do terceiro ano, pois era nesse período escolar que a escola começava a passar exercícios voltados ao vestibular e ao ENEM.

Eu não fiz cursinho. No terceiro ano, normalmente, a minha escola tinha uma leve preparação. Em matemática ela fazia umas aulas a mais para o vestibular. A gente fazia algumas questões do ENEM, algumas questões da UFRGS. Eu fiz o ENEM e a UFRGS, no segundo ano, para testar. Acho que isso já é uma leve preparação. Eu sou de uma escola que acho que foi boa, teve uma estrutura. “Entrevista realizada com Sofia, estudante de Psicologia, em 18 de agosto de 2018”.

Conforme evidenciado nos relatos, há uma significativa parcela de estudantes que, além de não terem uma rotina de estudos estruturada durante o ensino médio, também não eram influenciados pela escola a ingressar no ensino superior. Os casos que destoam não eram devido à escola propriamente dita, mas aos professores. Estes surgem nos relatos como figuras inspiradoras, que, mais do que influenciar os estudantes, abrem um novo mundo a eles. Mas será que esta influência, além da familiar, é o único fator responsável pelo ingresso dos estudantes no ensino superior?

5.4 Capital cultural adquirido: do acesso a oportunidades ao hábito de estudos nos cursinhos pré-vestibulares

Após analisar as relações entre os estudantes e as instituições, cabe agora realizar a seguinte indagação: se os estudantes entrevistados, majoritariamente, não possuíam um ambiente familiar que valorizava a educação, não tinham uma rotina de estudos durante o ensino médio e as escolas não os preparavam para ingressar no ensino superior, o que os levou a ingressar na universidade?

Não há como não relacionar as oportunidades de ingresso ao ensino superior com o contexto de institucionalização de políticas públicas que visam fomentar a inclusão no acesso ao ensino superior. Quando os estudantes ingressaram na universidade, havia uma série de políticas públicas que visavam à inclusão no acesso ao ensino superior. Portanto, é a partir desse contexto de fomento à inclusão que a análise será elaborada.

Seja mediante o recorte escolar, étnico e econômico, a política de ações afirmativas foi implementada a fim de atenuar algumas desigualdades do sistema educacional brasileiro. Conforme evidenciado na introdução, na UFRGS, houve um aumento da taxa de ingresso destes recortes sociais a partir de 2008, ano da implementação da política nesta instituição. Todavia, apesar dos dados quantitativos indicarem um cenário de inclusão, de que modo os estudantes avaliam a política?

As narrativas evidenciam que os estudantes avaliam as ações afirmativas de maneira positiva, pois, além de permitir o acesso ao ensino superior, a política também é um mecanismo que visa diminuir as desigualdades do sistema de ensino brasileiro. Afinada a este discurso, Sofia, por exemplo, afirma que as cotas permitem que quem não tem condições de pagar por um ensino superior privado precisa ter acesso ao ensino público. Logo, a razão da política, fomentar a inclusão, tem o seu papel cumprido. Segundo a estudante:

A universidade é pública né, as pessoas que deveriam ter acesso são as pessoas que não têm condições de pagar uma escola particular. E a gente tem um ensino que é 100 % desigual assim, então, acho que não tem outro jeito das pessoas ingressarem na universidade sem ser por cotas. Quer dizer, tem por que a exceção da exceção entra por variados motivos, mas eu acho que a universidade pública tem que privilegiar o acesso daqueles que não tem condições de ter acesso por vias privadas. “Entrevista realizada com Sofia, estudante de Psicologia, em 18 de agosto de 2018”.

Outros relatos apontam que, apesar de sanar as desigualdades, a política de ações afirmativas não é o meio mais justo de ingresso ao ensino superior. Este é o discurso de Antônio. O estudante avalia a política como necessária dentro do contexto brasileiro. Para ele, o modelo não é o melhor método, todavia, ajuda a equiparar desigualdades atinentes à escolarização dos estudantes. Conforme o seu relato:

Não vou dizer que é o meio mais correto que existe, sabe. Tem um professor meu que fala que as cotas não são justas, mas são necessárias. De fato, elas são necessárias, cara. Talvez não seja o melhor método de nivelar uma sociedade, de tentar deixar todo mundo em pé de igualdade. Mas é um método que tem, e eu acho que é necessário porque, uma pessoa que estudou em uma escola pública como eu, e uma pessoa que estudou em uma escola particular, é realmente outra coisa. E também a questão de renda também. “Entrevista realizada com Antônio, estudante de Ciências Sociais e Jurídicas, em 06 de novembro de 2018”.

A posição social dos estudantes influencia as possibilidades dos sujeitos. Em outras palavras, as condições objetivas estão intrinsecamente ligadas às esperanças subjetivas. Conforme analisado nas seções anteriores, uma significativa parte das escolas e das famílias não influenciava os filhos a estudar, e isto os levava a reduzir as possibilidades futuras.

Todavia, a política de ações afirmativas abriu novas possibilidades aos estudantes, algo novo nos seus processos de socialização. As narrativas demonstram tal evidência:

Mas aí eu vim e fiz o vestibular, fazia muito tempo que eu tinha saído do colégio, nunca iria passar. Mas aí eu saquei que tinha várias cotas, tipo, você opta por cota de raça e critério socioeconômico. Eu entrei pelas cotas de ensino público e de renda. “Entrevista realizada com Milena, estudante de licenciatura em Ciências Sociais, em 28 de julho de 2018”.

Eu tive muitas perspectivas futuras a partir da política de cotas. Ampliou também para a minha família, para a minha comunidade. É um funil, nem todos tem oportunidades, mas pelo menos deixa as pessoas sabendo dessas outras oportunidades, pois nem todo mundo sabe. Acho que todo mundo deveria saber das oportunidades, mas se todos vão entrar é outra história. As cotas mudaram as perspectivas, aumentou as possibilidades. “Entrevista realizada com Artur, estudante de Psicologia, em 03 de julho de 2018”.

Conforme os entrevistados, a política de ações afirmativas abriu um novo leque de possibilidades. Contudo, as cotas não foram as únicas políticas que, de certo modo, influenciaram os estudantes. Matheus, por exemplo, cita não só as ações afirmativas, mas também o PROUNI. Ele não avalia as políticas como ideias, porém, reconhece os seus méritos. Conforme seu relato, as políticas permitiram uma mudança de pensamento que aumentou as possibilidades de ingresso dos estudantes.

Eu acho que tanto o PROUNI quanto a reserva de vagas não são ideais, pois nós deveríamos ter mais vagas públicas, aumentar a universidade pública e não botar pessoas em universidade privadas sem precisar pagar. Mas acho que a mudança de pensamento, de contexto e de possibilidades que o PROUNI promoveu foi muito grande, principalmente para quem vem de escola pública. E as cotas são muito importantes, todos os tipos de cotas. Mas a universidade não sai daquilo, ninguém sabe disso. Tem uma colega que faz um trabalho com adolescentes da azenha, e eles, mesmo morando ali, não sabem que a UFRGS é federal, de graça e tem cota. O pessoal mora ao lado da UFRGS e não sabe. Eles não fazem ideia do que é a universidade federal. Políticas, incluindo PROUNI, aumentam as oportunidades. “Entrevista realizada com Matheus, estudante do curso de Serviço Social, em 02 de setembro de 2018”.

A influência positiva dos programas pode ser detalhada na entrevista da Tamires. A estudante não cita as políticas em si como fator determinante, mas as pessoas em sua volta que começaram a ingressar na universidade, já que, devido a sua rotina de trabalho, Tamires achava que a universidade era um sonho inviável. E o ingresso destas pessoas foi mediante o PROUNI e as ações afirmativas.

Eu comecei a ver esses programas, o ENEM, e ver pessoas em minha volta cursarem a universidade, que era possível. E eu queria, eu queria já, desde quando eu estava no ensino médio, eu queria ser professora. O único caminho, para ser professor, é

ingressar na universidade. Eu sabia que precisava chegar lá. Mas como eu tinha muitas dificuldades financeiras e tinha uma criança, era difícil eu enxergar a UFRGS, por exemplo, porque não fazia parte dos meus pensamentos, eu pensava em arrumar um emprego para poder pagar uma universidade, porque eu achava que não tinha capacidade de fazer o vestibular e entrar em uma universidade federal. “Entrevista realizada com Tamires, estudante de licenciatura em Ciências Biológicas, em 06 de setembro de 2018”.

Os relatos, majoritariamente, evidenciam que os estudantes souberam das cotas individualmente. Ou eles buscavam as informações ou ficavam sabendo na hora de realizar a inscrição para o vestibular. Mas há casos que destoam. Daniele, por exemplo, ficou sabendo por meio do evento Portas Abertas. Já Sofia soube na sua escola. Jessila e Tatiele obtiveram a informação quando ingressaram em cursinhos pré-vestibulares. Estes, por sua vez, conforme os relatos, são uma importante via de transmissão de informações, haja vista que, devido ao contato com o ambiente universitário, o cursinho possui uma equipe que instrui os estudantes.

Como eu fiz o cursinho popular, eles nos instruíam muito sobre isso. Nós falávamos lá com pessoas que eram da UFRGS, antes de entrar na universidade. Eu soube das cotas antes de entrar, soube das assistências estudantis, e foi por isso. As pessoas que nos davam aula diziam. “Entrevista realizada com Tatiele, estudante de Publicidade e Propaganda, em 6 de agosto de 2018”.

As políticas de inclusão, pois, não são o único meio de convergência entre as trajetórias dos estudantes e o ambiente universitário. A partir dos relatos, é possível identificar outra via de contato dos estudantes com o ambiente do ensino superior: os cursos pré-vestibulares. A entrevista do Eric evidencia a importância desses dois mecanismos, uma vez que, mediante eles, há uma abertura de possibilidades que não existia anteriormente. Consoante o estudante:

Eu consegui uma bolsa de estudos de 100% de isenção no unificado. Isso que me salvou, porque eu já ia trabalhar de taxista, estava conseguindo o trabalho para trabalhar no táxi e acabei conseguindo a bolsa assim que eu passei. Consegui por causa das cotas também, eu sempre ficava ali, batia e ficava na suplência, não encaixava. Ai, no primeiro ano de cotas, eu já estava afiado, sou estudante de escola pública, foi aí que eu entrei, consegui o ingresso. Foi bem assim. “Entrevista realizada com Eric, estudante do curso de licenciatura em Ciências Sociais, em 15 de julho de 2018”.

O curso pré-vestibular, além de abrir novas possibilidades, ensina os estudantes sobre o espaço universitário. Keyesse, por exemplo, começou a vislumbrar a UFRGS após o contato com o cursinho. Conforme sua entrevista, foi neste espaço que ela começou a entender que a universidade era um espaço possível. Por ser pública, a universidade também era um local destinado a ela.

Eu resolvi ingressar em um cursinho popular. No primeiro ano eu fui bolsista e no primeiro ano que tentei não passei por pouco. No segundo ano, eu paguei o valor de uns 500 reais o curso inteiro. E aí eu procurei pré-vestibulares populares. E aí mais no vestibular assim que eu botei na minha cabeça que a UFRGS era um espaço pra mim, pode demorar 3 ou 4 anos, mas ela é a melhor e não tem por que só o rico estar lá. É pública, é um espaço meu, é com meu imposto e eu tenho direito de usufruir daquilo ali. Então foi mais no pré-vestibular que eu tomei essa consciência de que a UFRGS era um espaço meu e eu não precisava abrir mão da universidade que eu considerava melhor porque eu era uma estudante de escola pública. “Entrevista realizada com Keysse, estudante de licenciatura em História, em 28 de setembro de 2018”.

Além de apresentar a universidade aos estudantes, algo que não ocorria nas escolas, os cursinhos davam um novo viés aos estudos. Diferentemente do período escolar, foi nos cursos pré-vestibulares que os estudantes começaram a ter motivação para estudar. Isto se deve, em certa medida, à didática implementada, pois, a partir desta, os conteúdos começaram a ter sentido. Consequentemente, mediante o interesse, estrutura-se uma rotina de estudos, um hábito de estudar para além do ambiente escolar.

Ah, a principal facilidade foi o material do cursinho, porque o colégio foi muito fraco nessa parte do vestibular. O colégio foi bom para a vida, mas, para passar no vestibular, eu achei muito fraco. As questões específicas do vestibular são outras didáticas, outras temáticas. Eu acho que o pulo do gato foi ter feito o cursinho pré-vestibular, ter feito esse cursinho bom que foi o unificado - não desdenhando os outros cursinhos, mas o unificado tem uma didática boa, tem cursinhos bons -, de certa maneira me cativou ali, conseguiu me instigar para estudar e me motiva para passar. “Entrevista realizada por Eric, estudante de licenciatura em Ciências Sociais, em 15 de julho de 2018”.

O cursinho era uma revisão de tudo, e eu estava aprendendo muitas questões lá. Até questões de estudo eu aprendi no cursinho. Por exemplo, eu não tinha o hábito de ler em casa. Eu aprendi no cursinho com as leituras obrigatórias. Eu li as 12 obrigatórias porque eu gostava dos textos. Muita coisa de biologia não fazia sentido, e o cursinho faz com que algumas coisas façam sentido, tu conhecer o corpo humano de uma forma mais didática, dinâmica. Eu acabei gostando de estudar. O cursinho me motivou. “Entrevista realizada com Artur, estudante de Psicologia, em 03 de julho de 2018”.

E, ao estruturar uma nova rotina de estudos, os estudantes ressignificam alguns aspectos da sua trajetória escolar. Tatiele não tinha uma rotina de estudos estruturada durante o ensino médio. Por não ter dificuldades durante esta etapa da educação básica, ela estudava para passar nas provas e trabalhos. E isto a fez crer, equivocadamente, que ela possuía um domínio dos conteúdos. Ao ingressar no cursinho, a estudante se deu conta de que a sua educação básica era fraca em termos de conteúdo.

Eu fiz um cursinho popular. Eu entrei em abril do terceiro ano do ensino médio. Aí eu estudava de manhã no ensino médio, de tarde fazia o estágio e à noite o cursinho. Se não fosse o cursinho, eu não conseguiria entrar. Lá eu aprendi muita coisa, ouvi muita coisa, vi muita coisa que não tinha visto na escola. Muita coisa me fez cair na real, no sentido de área de conhecimento. Não conseguia ir bem em tudo no cursinho. Aí caiu a realidade. Eu achava que eu era ótima em inglês, mas não era. “Entrevista realizada com Tatiele, estudante do curso de Publicidade e Propaganda, em 06 de agosto de 2018”.

O curso pré-vestibular é um ambiente que, além de abrir novas possibilidades e auxiliar na estruturação de um ambiente de estudos, permite aos estudantes conhecer pessoas que os inspiram. Gabriel aprendeu a estudar a partir do seu ingresso em um curso pré-vestibular. Isto se deve ao fato de que neste ambiente o estudante aprendeu a reconhecer suas barreiras sociais que o impediam. A mudança do estudante está ligada a uma professora, que passou a ser uma influência positiva na sua vida.

Eu ingressei no cursinho, mas não sabia como estudar, eu estudava mais para mim e era tranquilo. O cursinho foi uma mudança de paradigma, pois nunca tive a oportunidade de estudar, sempre tive que trabalhar. O cursinho foi o ambiente onde tive contato com pessoas do meio acadêmico. Pessoas que tinha uma visão de mundo que eu não tinha, e eu abracei a ideia e deu certo. Uma ex amiga, que hoje é professora, foi quem me puxou para estudar, me incentivou a mostrar quem eu sou para o mundo. Tipo, foi ela que expandiu meus horizontes. Ela era minha professora de geografia política no cursinho. Eu era uma pessoa ignorante, e ela foi uma guia. Ela conseguiu me ajudar muito e, graças a ela, eu consegui enxergar as barreiras, onde estavam as barreiras, as amarras sociais que nos impedem de saber as coisas. Eu morava na periferia da minha cidade, as minhas companhias não eram das melhores. Quando eu tinha 11 anos, já tinha colega que tinha cometido crime, graves inclusive. Tinha colegas que roubavam, eu recebi convite para roubar junto. Tipo, eu pichava, invadia propriedade, depredava. Não me orgulho, mas é o meio. Não que o meio determina, mas você tem influência. Se você não tem em quem se espelhar ali dentro, você vai se espelhar nos seus amigos, e eles roubavam. E isto se admira, tipo, o cara é corajoso, vai invadir, pichar. E, a partir do momento que eu entrei no cursinho, eu mudei meus espelhos. “Entrevista realizada com Gabriel, estudante de Medicina, em 02 de outubro de 2018”.

Os estudantes também relatam algumas diferenças entre os cursos pré-vestibulares privados e os populares. Sobre aqueles, Eric avalia que há uma didática excelente dos professores. Já Guilherme e Keyse possuem uma visão distinta. Para eles, o cursinho popular é um local onde você se identifica com seus pares. É lá que o sujeito encontra pessoas que provêm de uma posição social semelhante, algo que não ocorre nos cursos particulares. Além do mal-estar causado pela diferença entre as posições sociais, os estudantes avaliam os cursos privados como um ambiente muito competitivo, ao contrário dos cursos populares, que prezam pela solidariedade e ajuda mútua entre os estudantes.

Eu estudava de tarde no cursinho e de noite ia para casa. Eu precisei recuperar toda a lacuna deixada no ensino médio, de não ter estudado e me preparado. Eu estava com a ideia de ser um dos melhores, não estava pensando em cotas. Também por certa insegurança de não saber como as cotas funcionavam. Foi complicado e acabei me envolvendo em outros conflitos. Da turma que eu estava, era o único que trabalhava. Cheguei a me isolar deles. Eles tinham outras exigências. Se eu andasse no ritmo deles - claro, alguns estudavam muito- mas os que eu me identificava - pessoal mais de esquerda - se eu estudasse no mesmo ritmo deles, não conseguiria atingir a nota necessária, porque a psicologia é a segunda mais concorrida. Eu também não sentia o pertencimento, eram outras formas de conceber as coisas, de pensar. Ai meio que me isolei, mas foi bom porque consegui estudar muito, mas foi ruim pela questão de amparo emocional. Mas eu não desisti, resolvi sair do emprego. Eles eram muito flexíveis, me demitiram e eu consegui o seguro desemprego. Ai esse ano eu economizei mais e conheci um cursinho popular. Ai eu me dediquei totalmente aos estudos. E eu estava estudando com pessoas que eram da mesma classe que eu, então não tinham muitos conflitos. Ai nesse ano eu passei na universidade. “Entrevista realizada com Guilherme, estudante de psicologia, em 12 de agosto de 2018”.

Eu consegui uma bolsa em um cursinho privado. Toda a elite da minha cidade estava lá, e eu era o único guri não branco da turma, todo errado. Eu fiquei dois anos lá, foram dois anos difíceis porque o ambiente do cursinho popular é muito positivo, são pessoas como você, que passam as mesmas dificuldades que você, atrás de um objetivo comum. No cursinho privado é um ambiente diferente, de extrema competição, ninguém está ali para te ajudar e só querem te passar para trás. Para mim foi difícil se adaptar. Estudei bastante, dois anos longos, me sentia mal por causa da questão financeira. Minha irmã passou no vestibular e foi para o Rio de Janeiro, ficou meio complicado financeiramente, mas minha mãe conseguiu ajudar. No final, consegui entrar aqui pelo SISU, passei no Rio também, mas não quis, passei pelo Prouni em uma privada, ai acabei caindo aqui na UFRGS. “Entrevista realizada com Keysse, estudante de licenciatura em História, em 28 de setembro de 2018”.

Apesar de haver muitos relatos sobre a importância dos cursos pré-vestibulares, há alguns contraexemplos. Para Antônio, o cursinho ajudou, mas não foi o elemento mais importante para o ingresso na universidade, uma vez que, devido à rotina do estudante, o aluno não conseguia aproveitar totalmente o conteúdo trabalhado no curso. Já Júlia estudou em um cursinho desorganizado, pois não havia infraestrutura, e os professores costumavam faltar. Ela não se baseava muito no conteúdo de lá, e o seu estudo era estruturado mais por aquilo que era trabalhado no ensino médio.

Cara, eu acho que o cursinho tem uma certa importância. Não vou te dizer que foi fundamental, que foi o principal, porque muitas vezes eu acabei não aproveitando o cursinho, parei, estudava de manhã na escola. Não era exatamente um estudo. Eu estava estudando para o vestibular, trabalhava e muitas vezes não me sobrava tempo para eu poder ir a fundo nos estudos do cursinho. Por mais que fosse um negócio do ensino médio, ainda divergia muito daquilo que eu estava estudando naquele momento no ensino médio, sabe. Mas foi uma peça importante porque eu tinha aulas todos os dias, que talvez fosse algo que eu não iria estudar, ou talvez estudasse de uma forma diferente ou não tão bem. Então, foi importante, mas não tão importante, o mais importante. “Entrevista realizada com Antônio, estudante de Ciências Jurídicas e Sociais, em 06 de novembro de 2018”.

O cursinho popular tinha pouca infraestrutura e não era muito organizado, os professores não iam às vezes. Eu não me baseava muito pelo cursinho, eu estudava mais pela sala de aula do meu ensino médio. “Entrevista realizada com Júlia, estudante de Serviço Social, em 05 de agosto de 2018”.

Sofia e Luciano não precisaram de cursos pré-vestibulares para ingressar no ensino superior. Aquela, devido à estrutura da escola, realizou uma revisão do vestibular durante o terceiro ano do ensino médio. Este não estudou em uma escola que o preparava para o vestibular, contudo, sempre teve facilidades com os estudos até ingressar no ensino superior. Consoante o relato do Luciano:

Eu não fiz nenhum cursinho. Não estudei, não era ligado nessas coisas de vestibular e alguns colegas tinha isso né, de estar fazendo leitura obrigatória, tinha essa febre. Mas na verdade eu sempre fui muito perspicaz, eu sempre tive facilidade nos estudos. Não tinha essa coisa de ter que retomar, eu só conseguia assistindo às aulas e fazendo por mim. Então, isso me ajudou na hora do vestibular. Eu não sei te explicar, não tenho um argumento para te dizer que foi isso, foi isso que aconteceu. Eu simplesmente passei com a mesma facilidade que eu tinha na escola. “Entrevista realizada com Luciano, estudante de licenciatura em História, em 26 de julho de 2018”.

Ao iniciar o subcapítulo, indagou-se sobre quais eram os fatores que influenciaram os estudantes a ingressar no ensino superior. Conforme analisado, as políticas de inclusão e os cursos pré-vestibulares abriram novas possibilidades aos estudantes. Se a família e a escola não incentivaram os entrevistados a ingressar no ensino superior, a lacuna foi preenchida a partir destes mecanismos. Se, tendo em vista a posição social dos indivíduos, o caminho natural era a reprodução por vias instrucionais, logo o processo de socialização mediante tais instituições não se torna um mecanismo homogêneo. Nesse sentido, qual é o sentido do processo de socialização na trajetória dos estudantes entrevistados?

5. 5 Entre o *habitus* e as disposições: o sentido da socialização

Conforme constatado no referencial teórico, há a primazia de duas instituições no processo de socialização: a família e a escola. Para Bourdieu (2008), a família é uma construção social que reproduz privilégios. O volume de capital é transmitido às gerações sucessoras e isto faz com que haja a reprodução do espaço social. E a principal configuração de reprodução familiar - o modelo hegemônico de família - é a família estruturada.

Se a família nuclear é o modelo hegemônico, logo esta configuração transmitiria mais capitais aos herdeiros. Contudo, tal afirmação não se sustentou empiricamente quando o capital cultural em questão era a educação. Esta é valorizada não somente no ambiente familiar, mas em outras esferas, como mediante amigos, professores, etc. Inclusive, em alguns

casos, não existe a valorização da educação no ambiente familiar. Também não há relação entre a valorização da educação no ambiente familiar e a configuração desta, pois um modelo familiar específico não influencia na importância da educação.

Tal fenômeno está em consonância com a literatura sobre o tema. Primeiramente, não se entende o conceito de família a partir do modelo nuclear, uma vez que a noção de família tem se ampliado conforme novas configurações vão emergindo (DE OLIVEIRA, 2008). A não relação entre a valorização da educação no ambiente familiar e a configuração da família pode ser explicada, em certa medida, pela expansão de novas categorias familiares. Não há a influência de um modelo familiar específico, visto que a valorização da educação e a falta de valorização desta são expressas nas mais distintas configurações familiares.

O caráter de transmissão homogênea da socialização no ambiente familiar também é tensionado pela literatura. Nogueira (2011) afirma que a vertente voltada à reprodução não considera as dinâmicas internas das famílias, uma vez que o foco da análise é voltado à inferência de comportamentos ou chances de êxito no sistema escolar a partir de uma posição social específica, centralizando, portanto, a análise na transmissão automática do *habitus* mediante o ambiente familiar. Nesse sentido, a primazia dada por meio da reprodução ofusca aspectos heterogêneos do processo de socialização, como os processos e atividades que visam à transmissão de capital cultural dentro do bojo familiar e a influência para além da família. Em termos empíricos, esta análise também se torna insuficiente. Conforme relatado, a família não é a única variável que influencia na transmissão de capitais, visto que sujeitos de fora do ambiente familiar tiveram um papel importante nas trajetórias dos entrevistados. Logo, não há um processo de socialização homogêneo e estruturado a partir da posição social da família.

A escola é apresentada, ao menos na última etapa da educação básica, como um local que não exigia muito dos estudantes. Todavia, devido à origem popular dos estudantes, a tendência seria que, ao ingressar no ambiente escolar, os estudantes tivessem dificuldades e se sentissem incapazes. Isto estaria de acordo com a hipótese de que a escola legitima o código dominante ao transmitir este. Quanto maior o volume de capitais valorizados e previamente inculcados, maior é a chance de êxito escolar. A facilidade nos estudos não foi replicada no acesso ao ensino superior e, conforme será constatado nos capítulos subsequentes, ao invés de possuir facilidades no ensino superior – assim como no ensino médio –, o estudante passa por diversas dificuldades. Nesse sentido, O “sucesso escolar” – ou a falta de dificuldades e cobrança – pode ser explicada por um fator: a desigualdade de distribuição escolar dentro do próprio sistema de ensino.

Segundo Bourdieu (2008), há uma crescente procura pela educação porquanto se acredita que esta é uma via de ascensão e reprodução social. A universalização do ensino produziu novos e mais brandos mecanismos de exclusão social. Um deles é a diferenciação interna do sistema de ensino. Há, por exemplo, maior investimento das classes dominantes em escolas com maior prestígio. Este cenário também é replicado na realidade brasileira. Nogueira (2010) afirma que, devido à expansão escolar, há um acirramento da concorrência escolar. Logo, as escolas com maior prestígio são vistas como mais rentáveis. O fenômeno pela disputa por escolas se dá, inclusive, dentro do ensino público (DA COSTA, KOSLINSKI, 2013), evidenciando o fenômeno de reputação entre as escolas.

Portanto, não ter dificuldades – o que evidenciaria o contato com a cultura dominante – está relacionado à falta de equidade do ensino público. Quando a estrutura escolar era percebida como boa, a chance de êxito para além do ambiente escolar, sobretudo no acesso ao ensino superior, era maior. Quanto mais precária a escola era descrita, maior era a dificuldade do aluno para ingressar no ensino superior.

A lacuna deixada pela educação de base foi suprida, ao menos de maneira temporária, mediante contatos externos à escola, o que evidencia a ruptura com o processo de socialização por meio do biônimo família e escola. A fonte de inspiração para os estudos não era a escola em si, mas, pontualmente, alguns professores. Os cursos pré-vestibulares também são um meio importante para os estudantes, pois eles, além da transmissão dos conteúdos necessários para ingressar no ensino superior, são uma fonte de informação para os estudantes. Estes, muitas vezes, mal sabiam que a universidade era pública, e os cursinhos possibilitaram novos horizontes quando transmitiram novas informações aos alunos.

A partir dessas constatações, é possível falar de socialização no seu termo estrito? Em outras palavras, o *habitus*, incorporado a partir de uma posição social, é um sistema homogêneo e coerente de disposições duráveis?

As constatações empíricas nos levam a um ambiente múltiplo e, muitas vezes, contraditório. As distintas configurações familiares, as influências externas ao ambiente familiar e as variações internas dentro do sistema escolar evidenciam tal constatação. Se há uma multiplicidade de contextos que influenciam os entrevistados, logo há a necessidade de pensar o processo de socialização não como uma inculcação de esquemas de ação e percepção mais ou menos homogêneos, mas como um processo múltiplo de incorporação de disposições heterogêneas e, muitas vezes, contraditórias entre si.

6 Disposições incorporadas, ativadas ou inibidas? A percepção sobre ensino superior

Conforme Lahire (2015), a pluralidade constituída mediante as distintas modalidades de socialização edifica um patrimônio de disposições, ou seja, constrói esquemas de ação, de expressão, de concepção, de imaginação, de percepção e de apreciação dos indivíduos. Este patrimônio depende de uma razão contextual para ativar determinada disposição. Há, portanto, dois fatores: o patrimônio de disposições, que é construído por meio do processo múltiplo de socialização, e o contexto, que ativa ou inibe as disposições. O capítulo é voltado à análise da ativação e inibição de disposições no contexto universitário, o que permite verificar de que modo o estudante percebe o ambiente universitário.

Para a construção analítica, dividiu-se o capítulo em 3 subseções. A primeira visa investigar o hábito de estudos dentro do ambiente universitário. Esta parte permite verificar de que modo os estudantes percebem a universidade no que concerne à rotina de estudos. A segunda versa sobre o sentido político da percepção. Caso o estudante perceba o ambiente universitário como um local não voltado para ele, ou ativar-se-á disposições políticas para buscar mudanças ou o estudante acomodar-se-á com o contexto. Por fim, analisar-se-á a percepção perante as crenças inculcadas socialmente. Os indivíduos acreditam que a universidade transforma a vida das pessoas, todavia, o ambiente universitário era o que os estudantes esperavam? Suas crenças tornaram-se disposições para agir? É a partir desses eixos que se constituirá o capítulo.

6.1 Socialização por treinamento ou prática: o hábito de estudos no ambiente universitário

Constatou-se que o contato com os estudos se estabeleceu de maneira tardia na vida dos estudantes. Em sua maioria, os estudantes investigados não foram incentivados a estudar no ambiente familiar e não possuíam uma rotina de estudos estruturada durante o ensino médio. O ato de estudar mais minuciosamente veio mediante o ingresso dos alunos em cursos pré-vestibulares. Dada a conjuntura de incorporação de disposições, cabe agora analisar quais disposições são ativadas no contexto do ensino superior.

A tônica dos relatos evidencia uma discrepância em relação ao ambiente de estudos antes e após o ingresso na universidade. Diferentemente da maioria dos entrevistados, Luciano possuía certa rotina de estudos. Dentro da escola e do ambiente familiar, o estudante sempre foi visto como o aluno prodígio do seu meio. Este cenário muda a partir do seu ingresso na universidade. Se antes era possível ter um bom rendimento, agora o aluno se sente

o pior do ambiente universitário. Conforme seu relato, esta falta de harmonia era devido a sua trajetória, que era oposta à dos demais estudantes. O ser um prodígio era uma construção dada em um ambiente culturalmente distinto dos demais, e, ao ingressar na universidade, Luciano deu-se conta desse mecanismo de distinção social.

Eu era considerado meio que um prodígio, tinha altas habilidades no meu meio. Tinha essa aposta de que o Luciano é o cara acima da média. E realmente eu assumi esse rótulo quando eu estava na escola, mas depois, quando eu entrei na universidade, eu me senti justamente o contrário. Eu era o melhor na educação básica, mas, quando entrei no ensino superior, eu era o pior. Me sentia o pior. E depois de um tempo eu fui entender. Eu não tinha lido os livros que eles tinham lido, eu não tinha ido aos lugares que eles tinham ido, eu não consumia o que eles consumiam. Eu tinha uma trajetória de vida totalmente diferente. Que eles tinham capital cultural e eram a nata da sociedade. E eu vinha de um lugar que as pessoas não têm estudos, não têm instrução formal. Então, dentro do meu círculo social, eu era muito inteligente. As pessoas me viam como um gênio, mas, quando eu estava aqui dentro, eu via que a distância entre o que as pessoas do meu círculo social achavam que era ser muito bom com aqueles que estavam na universidade era enorme. Então, sabe, eu costumo sempre dizer isso, eu falava nas terapias, de onde eu vim eu sou o melhor e de onde estou eu sou o pior. Então, isso é muito louco. Eu tive que aprender a lidar com isso. Eu tive muitas vezes vontade de sair, de largar o curso. Eu não entendia alguns termos que os professores utilizavam, eu tinha um caderninho só para anotar esses termos para pesquisar quando chegasse em casa, que às vezes não tinha no dicionário, não tinha na enciclopédia, às vezes era uma referência de alguma leitura lá, uma teoria e tal. Então, foi muito difícil essa coisa toda. “Entrevista realizada com Luciano, estudante de licenciatura em História, em 26 de julho de 2018”.

E, quando não havia uma rotina de estudos estruturada previamente, os estudantes também relataram um sentimento de estranhamento no momento de ingresso na universidade. Cassiane não possuía uma rotina de estudos devido à falta de incentivo para estudar. Além disso, havia uma falta de cobrança na escola, o que não a levava a estudar mais. Isto mudou após o ingresso na UFRGS. Agora há um nível de cobrança maior, e a estudante está tentando se adequar ao contexto.

Eu estou tentando adquirir esse hábito de estudar ainda, que eu nunca tive. Eu fazia o que tinha que fazer, sabe. Se tinha que entregar um trabalho amanhã, eu fazia hoje. Eu nunca tive essa rotina porque eu nunca fui incentivada a estudar, sabe. Então, mas eu nunca tirei nota ruim, sabe. Eu sinto uma diferença muito grande, pois agora eu preciso me organizar para estudar, pois tem muita coisa. E eu estou tentando, tento estudar no turno oposto. Tipo, uso minhas tardes para estudar - eu estudo ali pela manhã - entre as aulas, geralmente eu fico aqui no laboratório fazendo os trabalhos ou na biblioteca lendo. “Entrevista realizada com Cassiane, estudante do curso de bacharelado em Letras, em 15 de outubro de 2018”.

Antônio possui um caso semelhante ao da Cassiane. O estudante veio do interior do estado do Rio Grande do Sul e, quando ingressou na UFRGS, sentiu a discrepância entre os

dois sistemas de ensino. Devido à exigência, o aluno necessitou de um maior regramento no que tange ao tempo. Foi necessário, por exemplo, estabelecer certos horários e turnos para os estudos.

Mas eu tive um pouco de susto quando entrei porque eu não estava muito acostumado com nível de uma universidade, de uma universidade federal. Eu já conhecia um pessoal que estuda em universidade pública lá na minha cidade e era bem discrepante assim. Era muita diferença do ensino de lá para o ensino que tem aqui. Até eu me adaptar e perceber qual era a realidade. Como antes eu não tinha uma rotina, tinha na realidade, mas não era aquela rotina. Eu precisei criar novos métodos de estudo, determinar horários de estudos, bah, eu realmente preciso estudar isso. E foi um pouco complicado, pois eu não estava acostumado a estudar tanto dessa forma tão intensiva. Eu estava com um pouco de medo de ir mal, então eu decidi realmente estudar. Eu tive que criar mais horários, ser bem mais regrado, mudar completamente minha realidade de estudos para me adequar à universidade, sabe. “Entrevista realizada com Antônio, estudante de Ciências Jurídicas e Sociais, em 06 de novembro de 2018”.

Em termos práticos, a falta de rotina leva a problemas acadêmicos, e é neste ponto que reside a necessidade de estruturá-la. Sofia não tinha o costume de estudar no ensino médio. Ao ingressar no ensino superior, a estudante obteve algumas dificuldades no que concerne aos conceitos obtidos nas disciplinas. Em uma disciplina, enquanto seus colegas tiravam conceito A, Sofia recebia um B. Caso semelhante é o da Bruna. Esta achava que sabia estudar, mas, quando entrou na UFRGS, percebeu que sua estrutura de estudos não era suficiente. O entrave foi tal que fez com que a estudante repetisse uma disciplina. Perante as dificuldades, Bruna repensou seu modelo de estudo e precisou estruturar uma nova rotina.

No ensino médio, eu não estudava muito. Tipo assim, eu ia para aula e era isso. Aqui na psicologia a gente tem a lógica de que todo mundo tira A. Lembro que eu tirei B em uma disciplina que todo mundo tirou A. E eu me lembro de ficar muito mal, sei lá, porque eu não sabia muito bem o que fazer e, realmente, eram conteúdos que eu não sabia. “Entrevista realizada com Sofia, estudante de Psicologia, em 18 de agosto de 2018”.

Eu achava que eu sabia estudar. Eu sou um pouco perfeccionista e tenho dificuldade em resumir as coisas. Quando eu entrei na universidade foi um turbilhão de coisas, fora que tu tens adaptação, tu foi morar aqui, tem preocupação com o dinheiro, preocupação de estar longe de casa. Aí veio um monte de conteúdos e eu não sabia. Já tinha saído há 3 anos no ensino médio e feito cursinho, que tinha reativado muita coisa, mas eu não sabia, era muita matéria. E se tu fica uma semana sem estudar, acumula muita coisa. E aí foi isso. Era muita coisa e eu não consegui dar conta, tanto que, no primeiro semestre, eu desisti dessa cadeira- na real, eu tentei passar e acabei reprovando em outra de cálculo que era relativamente simples - mas eu me apavorei e rodei. Da minha turma, duas pessoas de 60 passaram, e as 2 tinham técnico em química. E isso acontece até hoje. Foi um pouco apavorante, quando a gente reprova a primeira vez parece algo do tipo, meu Deus. Quando me dei conta, eu vi que não tinha como, eu precisava correr atrás da base. Sentei, baixei a cabeça - que pode ser muito difícil para quem não tem foco - e estudei desde o princípio para tentar entender por que daquilo. Foi mais ou menos isso, mas levou um ano para eu

aprender a estudar, para aprender a focar no que é importante. Materiais antigos eram muito importantes, os resumos eram muito importantes. E aí pegar, desde cada slide, pegar alguma coisa e pesquisar sobre porque é um acúmulo de informações, e você deve conectá-las para gerar o conhecimento. O primeiro ano era bem difícil porque eu era acostumada a ler e já achar as informações. Eu não conseguia entender nem as provas resolvidas didaticamente. No ensino médio, na verdade, a gente nunca estudou. As coisas eram bem tranquilas. Eu sempre ia bem e aqui não, tu tem que baixar a cabeça e estudar. Ou tu estuda ou não passa. É muita coisa e começa a acumular. Hoje eu presto atenção e tento não copiar muito, pesquiso, gravo aulas, leio, faço resumos chaves. Mas cada um tem seu estilo, sua maneira própria. Mas o método a gente também aprende, por exemplo, os resumos. Eu escrevia resumos longos e agora já os diminuo mais, e tem que ser uma constante, se não você esquece. Precisa retomar, e esta era uma dificuldade que eu tinha. Precisei retomar todo um ensino, até coisas que eu não tive, no primeiro semestre. Só assim conseguia chegar ao nível que precisava. Este é um dos grandes problemas de não ter uma educação básica de qualidade, porque tu chega em uma universidade muito forte e boa- que não quer dizer que seja excelente- mas, para estar aqui, você passou no vestibular, e isto não quer dizer que você está no nível da universidade. E é o chegar ao nível que leva muitas pessoas a desistirem. É o que mais dá dificuldade e adoecimento mental. “Entrevista realizada com Bruna, estudante do curso de Farmácia, em 02 de agosto de 2018”.

Conforme introduzido no excerto da Bruna, um importante passo para reestruturar a rotina de estudos é compreender as suas dificuldades e entender o processo de defasagem do ensino a partir da educação básica. Compreender o que falta é o primeiro passo para um entendimento sistemático. Tatiele, por exemplo, não precisava estudar muito no ensino médio e teve dificuldades quando ingressou na universidade. A estudante passou a entender a sua dificuldade não sob a ótica individual, ou seja, culpando-se, mas pelo olhar sistemático. Os seus entraves vieram por falta de oportunidades e de educação de base. Mediante o diagnóstico, Tatiele começou a buscar o que faltava, estruturando, assim, uma nova rotina de estudos. Segundo a estudante:

Hoje eu vejo que o ensino médio era algo mais leve, então eu não precisava estudar muito. Eu ia muito bem nas disciplinas, mas não precisava estudar muito, fazia exercícios em aula, ensinava meus colegas, dava alguns dias de monitoria até. Eram assim que eu estudava, não precisava me dedicar nem 1/3 do que eu preciso hoje para entender as coisas. E foi uma das coisas mais frustrantes, perceber que aquilo que eu fazia não era suficiente na universidade. Tinha dificuldades porque tinha cálculo, e cálculo era horrível. Tinha mecânica, e eu não consegui fazer. Disciplinas mais exatas sempre foram mais difíceis para mim, quando tinha cálculo. Eu também ia mal em história da arte, mas era porque eu não tinha base, e os professores já partiam da ideia de que tínhamos a base. O básico você já sabe, que é história do mundo, agora vamos para o específico que é história da arte moderna em tal lugar. Eu não entenderia as características específicas porque eu não tinha a base. Mas isso é algo que só entendo agora, antes eu não entendia. Não entendia que faltava base. Eu comecei a me entender, a me respeitar, a entender que eu sou fruto do meu próprio meio. E, muitas dificuldades que eu tenho, se devem ao colégio, das oportunidades que eu não tive acesso. Agora eu sei que, se eu não entendo um texto de teoria da comunicação, é porque algo me faltou e eu vou atrás. Não preenche lacunas da minha vivência acadêmica porque eu tenho que ir atrás, mas pelo menos eu não me culpo mais, já que antes eu me sentia muito burra. Antes eu achava que eu não podia fazer faculdade, que esse lugar não era para mim, mas agora eu sei que

tipo não, alguma coisa me faltou em algum momento, vou ter que ir atrás, não preciso me culpar e sei como dar a volta nisso. Nem sempre é fácil, e nem sempre vem tão lúcido assim. Eu sofro ainda muito. Mas consigo me colocar mais em cadeiras mais teóricas, antes eu tinha muita dificuldade. Fico mais tranquila em saber que as lacunas não são necessariamente devido a minha culpa. Talvez não seja eu a culpada, ou alguém. É algo sistemático. “Entrevista realizada com Tatiele, estudante do curso de Publicidade e Propaganda, em 06 de agosto de 2018”.

Por serem sistemáticas, as dificuldades não são individualizadas, mas compartilhadas. Milena participou de um projeto de tutoria que visava ao reforço de estudos em cursos com alta evasão. A partir desta inserção, ela começou a identificar entraves semelhantes em seus pares. Com isso, a estudante passou a compreender os seus problemas, conseqüentemente, a amenizá-los.

Voltando ao assunto dos pares, nós percebemos eles. Particpei de um projeto de tutoria que era voltado a disciplinas e cursos com alta evasão. Eu era bolsista, nesse projeto, de um professor das ciências sociais. Por ser voltado a um público semelhante comigo, lá eu pude perceber que sofremos por motivos semelhantes. Eu, de um modo ou de outro, consegui amenizar as dificuldades acadêmicas, em interpretar os textos. Hoje eu consigo dominar minimamente, mas muita gente não. E lá buscamos uma maneira de amenizar isso. “Entrevista realizada com Milena, estudante de bacharelado em Ciências Sociais, em 28 de julho de 2018”.

Paulatinamente, ao perceber o porquê das suas dificuldades, o estudante começa a rever sua trajetória. E o tempo é o principal fator que leva o estudante a ter consciência do seu local de origem e da sistematicidade dos seus entraves. Estruturar uma rotina de estudos, pois, é um processo. Ao chegar a um nível de maturidade, Matheus começou a ter autonomia. Se antes havia dificuldades, agora ele aprendeu a estudar. Júlia, com o tempo, entendeu como funciona uma graduação e aprendeu a estudar.

Agora eu estou em um momento especial, vou me formar no final do ano e estou na rotina de relatório de estágio, tcc, produções teóricas e pesquisa. Agora no final sou eu como protagonista das coisas que eu produzo, mesmo me moldando à universidade muito vem de mim e tudo fica mais fácil. Eu estou estudando o que eu quero e falando sobre as coisas que eu quero. “Entrevista realizada com Matheus, estudante do curso de Serviço Social, em 02 de setembro de 2018”.

Eu dividiria minha trajetória na universidade em 3 momentos. Primeiro momento na biblioteconomia, que eu entrei logo após o ensino médio e era muito nova. Como eu ingressei logo após o ensino médio, não sabia estudar. Me saia bem em provas, me saia bem, mas não sentava para estudar. E por isso eu me sentia correndo atrás dos outros. Saí da biblioteconomia e fui para o serviço social com outra perspectiva de universidade, inclusive eu estava militando, e ingressar no serviço social não foi uma decisão somente minha, foi uma decisão do grupo que eu era militante. Entrei no serviço social completamente imersa na militância, a graduação era completamente secundária na minha vida, então eu não tinha tempo de estudo, os meus estudos eram espaços de reunião na militância, e eu achava que aprendia mais

na militância do que na sala de aula e por isso eu não dava a devida atenção. E tem um terceiro momento que é agora, depois do meu retorno à universidade. Fiquei um ano e meio fora. Agora não estou mais militando, não tenho mais tarefas para tocar, não tenho mais movimentos para dirigir. Então, minha única preocupação e meu único projeto importante é a graduação. Eu voltei com outro olhar sobre a minha trajetória na universidade. No último ano eu estava fazendo uma bolsa administrativa, bolsa da PRAE, e nessa bolsa era o tempo que eu tinha para estudar, para ler os textos da faculdade e para escrever artigos, a bolsa era de 20 h semanais e nesse processo eu aprendi a estudar. Acho que eu comecei a me organizar. Aprendi, eu sei tirar tempo para a graduação, isso para além da sala de aula. Tenho outro olhar agora, estou querendo participar de pesquisa, participo de uma pesquisa no serviço social. Eu comecei a pensar em perspectivas de residência e de mestrado. Então agora, depois de 6 anos de ingresso na universidade, eu aprendi como se faz. Eu aprendi que, se eu não estudar fora da sala de aula, eu não vou ser a profissional que eu preciso ser. Agora eu consigo entender como é a rotina na universidade. Quando eu entrei, achei que era igual ao colégio, que não precisava ler livro em casa. Mas agora eu preciso ler porque tenho que acompanhar o conteúdo. “Entrevista realizada com Júlia, estudante do curso de Serviço Social, em 05 de agosto de 2018”.

Todavia, nem todos os estudantes tiveram dificuldades iniciais na universidade. Cristian percebe o ambiente universitário de maneira distinta. Diferentemente dos seus pares, o estudante já espera a alta carga de estudos da universidade, o que já o fez estar preparado quando ingressou na UFRGS. Conforme o estudante, desde o segundo ano do ensino médio, a escola do ensino médio, paulatinamente, aumentou o nível de cobrança, e isto o acostumou com um nível de exigência maior.

A cobrança já é esperada porque eu acho que, hoje, pelo menos, toda escola de ensino médio, quando o aluno já está na reta final, no segundo ano, terceiro ano, ele já tem uma cobrança maior, que é para tentar se acostumar com o ritmo da universidade. Apesar de ela ser esperada, ainda tem coisas que ainda são bem fechadas assim, como prazo de entrega ser curto. Mas aí vai de cada um né. Eu, particularmente, apesar de achar que é bem apertado o semestre às vezes para entrega de trabalho e prova, ainda assim eu já imaginava que fosse isso. Então eu não fico tão chocada com tudo que a universidade oferece na questão de prazos. “Entrevista realizada com Cristian, estudante de Medicina Veterinária, em 08 de agosto de 2018”.

Com exceção do contraexemplo do Cristian, os estudantes, quando ingressaram na UFRGS, tiveram dificuldades atinentes à rotina de estudos. Tais entraves podem ser divididos em dificuldades internas e externas ao ambiente universitário. Enquanto aquelas tratam dos problemas relativos às tarefas da sala de aula e ao currículo do curso, estas visam analisar os mecanismos externos à sala de aula que influenciam negativamente a rotina de estudos.

Alguns cursos exigem uma elevada carga de leitura. Além do peso em termos de quantidade, o conteúdo, muitas vezes, é denso e requer certa familiaridade com a leitura acadêmica. Os estudantes, portanto, relatam certos entraves nesse sentido. Keyssse e Milena evidenciam tal entrave. Para aquela, há uma quantidade grande de carga de leitura, o que

torna difícil ler todos os textos. Esta possuía dificuldades interpretativas e percebia o entrave também nos seus pares.

Eu saí de um mundo e fui pra outro totalmente diferente e foi muito difícil a administrar, a carga de leitura não tem como. Não tem como se tu for ler os textos de todas as cadeiras. Ainda mais no primeiro semestre, que é o primeiro contato que tu tem. E não fica melhor, fica pior durante toda a graduação. Só que eu acho que a gente aprende a selecionar o que é mais importante de ler ou não. Só que é uma carga enorme para tua saúde mental. “Entrevista realizada com Keysse, estudante de licenciatura em História, em 28 de setembro de 2018”.

No primeiro semestre tem uma disciplina chamada leitura e escrita de textos acadêmicos. Entende-se que, aos 17 anos, ninguém vai ler Paulo Freire, Marx. Por isto tem esta cadeira logo no início. Na primeira aula a professora falou que iríamos treinar nosso olhar porque é outro tipo de leitura. Não é um texto que estávamos acostumados a ler antes de ingressar na universidade, como histórias. Um sofrimento que eu vi diversos colegas meus passarem foi a dificuldade inicial de conseguir interpretar um texto, entendê-lo. No início tinha essa dificuldade, da leitura e compreensão de textos acadêmicos. Eu não tinha computador, imagina. Então, essa foi a dificuldade inicial. “Entrevista realizada com Milena, estudante de licenciatura em Ciências Sociais, em 28 de julho de 2018”.

Outra dificuldade atinente à sala de aula diz respeito ao idioma não nativo. Dentro do ambiente universitário, há, por parte dos entrevistados, a exigência de uma compreensão de outros idiomas. Milena e Cassiane, quando ingressaram na UFRGS, precisaram entrar em contato com o francês, algo que não havia ocorrido previamente. Milena precisou ler um texto em francês. Já Cassiane, que cursa letras, fez uma cadeira de francês, e sua professora leciona nesta língua, sem ensinar o básico antes, pois havia o pressuposto de que os estudantes já possuíam certa familiaridade com a língua.

E esta distância com a própria linguagem dos textos. Eu nunca tive um professor que me deu um texto em francês para ler. Espanhol que seja. E aqui se tem que você minimamente compreende e tem acesso aos materiais. Mas a gente não acessa, disfarçamos bem na hora. Esta é uma dificuldade que é real. Encarar o fracasso escolar e entender que isto se dá por fragilidades de ordem econômica. Isto me embarça as vezes, pois você acaba se relacionando com pessoas de outras classes sociais. “Entrevista realizada com Milena, estudante de licenciatura em Ciências Sociais, em 28 de julho de 2018”.

A professora chegou, perguntou se alguém já sabia alguma coisa do idioma - quase metade da turma já sabia, alguns eram fluentes-, ela perguntou isso e começou a dar aula em francês, as aulas até hoje são em francês, mas trocou a professora e está menos pior. E eu tive que aprender na marra, entender de algum modo o que ela estava falando pra eu entender o que precisava fazer. E eu tive alguns amigos que me ajudam, falavam em português o que era necessário fazer. Só que foi bem complicado no início, tu chegar na aula e ela ser em outro idioma. Tu não conseguia entender o que era pra fazer. “Entrevista realizada com Cassiane, estudante de bacharelado em Letras, em 15 de outubro de 2018”.

No que concerne à organização dos cursos, também há entraves diagnosticados pelos estudantes. A principal dificuldade é com o turno do curso. Para quem trabalha, por exemplo, fica difícil realizar uma disciplina que só é ofertada no turno oposto ao trabalho. Os horários de funcionamento dos serviços também dificultam a rotina dos estudantes. O restaurante universitário e a biblioteca não possuem um horário acessível ao estudante trabalhador.

Os horários não são, principalmente para quem trabalha 8 horas, os horários não são - mesmo que tu faça um curso noturno, ou mesmo que tu trabalhe de tarde e tenha toda a carga à noite. Tem toda a carga eletiva e de créditos complementares que são oferecidos ou no diurno ou no noturno, são oferecidos à tarde e fica essa questão. A biblioteca fecha às 19 horas, então o aluno que chega às 19 horas do trabalho não tem acesso à biblioteca. O RU não são todos que abrem de noite. “Entrevista realizada com Keysse, estudante de licenciatura em História, em 28 de setembro de 2018”.

Dada as dificuldades relativas ao ambiente interno, cabe agora relatar as dificuldades externas. Visto o perfil do estudante entrevistado, uma das dificuldades mais citadas para estruturar uma rotina de estudos é a situação financeira. Além da compra dos materiais, há outros custos para que o aluno permaneça no curso. Questões como o dinheiro do transporte e da internet para fazer pesquisas são importantes para o andamento da graduação dos estudantes.

Eu sei que todo mundo fala que é difícil, mas para quem vem de educação pública, para quem vem de morar em lugares periféricos é muito mais. Eu já cheguei a não ir para aula por causa de dinheiro da passagem. E como vão nos rodar por isso. Não entregar trabalho porque estava sem internet ou porque estava trabalhando. Há coisas que eles não têm dimensão do porquê acontecer. O pessoal não se acostumou ainda com esse tipo de diversidade, com esses tipos de problemas. “Entrevista realizada com Tatiele, estudante de Publicidade e Propaganda, em 06 de agosto de 2018”.

Com relação à questão financeira, uma parte dos estudantes entrevistados tem a necessidade de trabalhar. Luciano possuía problemas para estudar porque precisava trabalhar. O problema só foi atenuado quando estudante deixou o emprego. Após um tempo, Luciano ingressou no serviço público e voltou a ter problemas com a rotina de estudos. Tamires e Keysse trabalhavam e estudavam. Devido a isto, não havia tempo suficiente para estudar, e tal entrave as levou a reprovar em algumas disciplinas.

Eu não conseguia ler porque eu trabalhava. Teve uma época que eu larguei o serviço, eu trabalhava de office boy, larguei o serviço e arrumei uma bolsa lá no instituto de física. Fiquei um ano lá. E aí eu conseguia né, a UFRGS é um lugar onde as pessoas, em geral, não trabalham. Então, os bolsistas, além de fazer o serviço do servidor, tem mais tempo livre também. Eu conseguia fazer o meu serviço e ler. Foi

o período que eu mais rendi na universidade. Eu tinha tempo à tarde para poder me organizar. Mas, agora que voltei a trabalhar, voltei a ter dificuldades para estudar. “Entrevista realizada com Luciano, estudante de Licenciatura em História, em 26 de julho de 2018”.

Tomei um baile no primeiro semestre. Eu trabalhava como técnica e eu lembro que rodei em 3 disciplinas. Foi bem triste. Levou um tempo até eu aprender a estudar. Eu tirava boas notas no ensino médio, não tinha noção de como seria aqui. “Entrevista realizada com Tamires, estudante de licenciatura em Ciências Biológicas, em 06 de setembro de 2018”.

Eu não tinha tempo para estudar, mesmo. Eu reprovei em duas cadeiras e me senti muito mal, pensava se ali era o meu lugar, se era para eu estar ali. “Entrevista realizada com Keysse, estudante de licenciatura em História, em 28 de setembro de 2018”.

O trabalho não é o único ambiente que prejudica a rotina de estudos. Em alguns casos, o ambiente familiar é responsável por dificultar os estudantes. A família paterna do Guilherme dá mais valor ao trabalho do que à educação. Os estudos, para eles, não são considerados algo sério. Nesse sentido, a família não entendia quando Guilherme estudava e relacionava a rotina de estudos a um ato de diversão. As atitudes da família, pois, não permitiam a organização de Guilherme, e isto o levou a sair de casa.

Estudar é uma colônia de férias para ele, pois parece que está sempre se divertindo. Isso em contraponto ao trabalho. O trabalho sim, trabalho é algo para pessoas sérias, pessoas adultas. Aí tinham várias coisas que me dificultavam os estudos dentro de casa. Por exemplo, eu tinha que estudar, e minha madrasta pedia para eu limpar a casa. o meu quarto não tinha porta, tinham freezer perto, que fazia um barulho horrível, dificultava muito. Mesmo eu reclamando disso, e falando que me afetava, eles não me ouviam. Quanto dessa discrepância de eu ser o único da família que entrou na universidade, uma experiência que eles não tinham noção antes, não sabiam como era. Aí até a minha madrasta, ela queria me expulsar de casa, pediu para eu sair, porque eu cheguei em casa um dia com a bicicleta e botei a bicicleta no lado onde ela tinha colocado água para o cachorro. Aí essa foi a desculpa. E eu como alguém que tem muitas amizades e suportes, já liguei para um amigo no outro dia para levar minhas coisas e fui morar na sala de um apartamento de um amigo. Aquele lugar era adoecedor. E depois de um tempo eu consegui o auxílio moradia, algo que eles não davam para quem é de Porto Alegre, porque entendiam que a família dava suporte. Aí agora estou alugando um apartamento. Mas, de qualquer forma, eu ia sair de casa, mesmo que precisasse entrar de novo para o mercado formal de trabalho porque, dentro de casa, eu tinha uma força familiar que me desorganizava, impossibilitava a organização. “Entrevista realizada com Guilherme, estudante de Psicologia, em 12 de agosto de 2018”.

Tamires também possui dificuldades relativas ao ambiente familiar, mas seu entrave reside na maternidade. Devido ao cuidado com os filhos, a estudante não consegue se dedicar integralmente à graduação. E isto a frustra, pois ela não possui os privilégios dos seus colegas, o que a leva a não ter os mesmos conceitos e tempo de dedicação possui dos colegas.

Eu tenho família, eu tenho filhos para sustentar e eu tenho que trabalhar fora, eu não tenho muito tempo para estudar, então eu não avanço como os outros colegas. E talvez nem tire conceitos como outros colegas, e isso pesa muito. É bem complicado. A gente pensa o tempo todo que se é eu que não tenho capacidade para avançar como o meu colega? Só que são privilégios, os quais eu não tenho. Então, eu sempre tenho que olhar para isso, olhar para o meu caminho, olhar para a minha vida e não me culpar por não estar avançando como outros colegas. É difícil, é difícil porque, por exemplo, se tem um trabalho em grupo e minha filha, que é a menorzinha, está com febre, aí eu tenho que ficar em casa ou tentar fazer o trabalho em ead. Nunca ninguém me disse diretamente, mas tu sempre sente que não há um ah, tudo bem, claro, vai lá. A maioria não tem filhos, é difícil ter alguém que passe por isso e entenda o outro. “Entrevista realizada com Tamires, estudante de licenciatura em Ciências Biológicas, em 06 de setembro de 2018”.

As dificuldades dentro do ambiente doméstico não se restringem às tarefas maternas. Uma parte dos estudantes refere-se a problemas relacionados às tarefas domésticas. Estas requerem uma quantidade de tempo empreendido, e isto reflete na estruturação da rotina de estudos, visto que há menos tempo para estudar. Os alunos também percebem um senso de distinção entre quem precisa fazer tarefas domésticas e quem não precisa. Segundo eles, a diferença entre o tempo de dedicação é nítida, e os leva a ter um rendimento acadêmico menor do que seus pares.

Eu acho a carga de leitura muito pesada para uma pessoa normal conseguir ler, porque se tu está em casa com seus pais fazendo tudo por ti, tu tendo comida, café e tudo, é muito mais fácil de estudar para fazer 7 cadeiras -que é o que eu estou fazendo, que são as obrigatórias desse semestre - é muito mais fácil tu estudar quando não há nenhuma preocupação. “Entrevista realizada com Cassiane, estudante de bacharelado em Letras, em 15 de outubro de 2018”.

As maiores dificuldades é, hoje em dia nem tanto, mas foi mais difícil no começo. A dificuldade era viver sozinho ou com o meu irmão e conseguir estudar, sendo que eu preciso organizar milhares de coisas na minha vida, organizar o lugar onde eu moro. Isso continua sendo algo que percebo na diferença entre quem mora sozinho e quem mora com os pais ou familiares. Sei lá, a família dá almoço, janta. Eu preciso arrumar as coisas. Não são pessoas mimadas, mas há essa facilidade. Acho que principalmente isso. “Entrevista realizada com Matheus, estudante de Serviço Social, em 02 de setembro de 2018”.

Um ambiente doméstico bastante citado pelos estudantes foi a casa do estudante. Esta, consoante os relatos, dificulta o estudante a estruturar uma rotina de estudos. Gabriel é morador da casa do estudante. Por possuir déficit de atenção, morar em um local movimentado o faz ter dificuldades para se concentrar nos estudos. Além disso, um local com muitas pessoas causa conflitos, pois há muitos estudantes que não estudam e atrapalham quem quer estudar. Além disso, há problemas estruturais na casa. Cassiane, por exemplo, cita que o local possui precariedades que variam desde cupins até assédios.

Para mim foi muito difícil. No primeiro semestre eu peguei 8 recuperações, mas consegui passar. Mas foi muito cansativo. Eu sei que naquele primeiro semestre, eu causei muito dano para a minha saúde, e talvez eu não repare. Eu tomei muito remédio, tomei muito energético, muito café. Naquela semana eu fiz muita merda, e minha saúde não vai voltar a ser como antes. Eu não dormia, só ficava acordado. Tinha uma ou duas provas por dia, tinha que dar conta de tudo, mas deu. No outro semestre eu consegui me adaptar, eu tenho déficit de atenção e é difícil eu me manter focado em um ambiente muito movimentado e com muito estímulo. E na casa do estudante não dá, precisei me adaptar. A casa do estudante é difícil de você se adaptar, demorei um semestre para me adaptar, até descobrir um jeito de estudar. Mas a parte mais difícil foi o início. Para o cotista é o início. Não tenho um ambiente propício para estudar como eu queria, silencioso. Mas é o que tenho. E eu tento aproveitar ao máximo. Nunca tinha tido a oportunidade de só estudar. Agora aproveito ao máximo. “Entrevista realizada com Gabriel, estudante de Medicina, em 02 de outubro de 2018”.

Eu crio conflitos que antigamente não tinha. Trazer a problemática da casa do estudante. Sabe, é difícil morar lá, eu divido um quarto, tem 400 pessoas lá dentro, muitas cabeças, cada qual com sua visão de mundo, com sistematizações diferentes, alguns acham que não precisa estudar, outros querem estudar. Isso acaba te incomodando. Muitas vezes eu não tenho o tempo dos meus colegas para poder estudar, porque eu estou em uma condição que não dá para fazer isso. “Entrevista realizada com Gabriel, estudante de Medicina, em 02 de outubro de 2018”.

Mas é muito pouco, é muito pouco e a casa é muito descaso, com os alunos da casa, sabe. Tipo, a gente tem que conviver com barata, cupim, assédio, tudo que tu pode imaginar acontece lá dentro e a UFRGS não faz nada. “Entrevista realizada com Cassiane, estudante de bacharelado em Letras, em 15 de outubro de 2018”.

Embora haja problemas pontuais com a casa do estudante, o mecanismo de auxílio estudantil é uma importante via para o estudante estruturar uma rotina de estudos, haja vista que, para poder estudar, o estudante precisa permanecer na universidade. Matheus utiliza programas de auxílio. Conforme o estudante, são eles que o permitem estar na universidade, pois, devido à questão financeira, não haveria a possibilidade de ele arcar com os custos. Quando perguntado ao entrevistado como ele avalia a importância dos programas de auxílio para a vivência na universidade:

É aquela coisa, se não fosse eles eu não estaria aqui. Como um lugar para morar, eu não teria condições de pagar. Eu só recebendo o dinheiro da bolsa, que é de 400 reais, não teria como ficar. Almoçando e pagando, jantando e pagando, também não teria condições. “Entrevista realizada com Matheus, estudante de Serviço Social, em 02 de setembro de 2018”.

Júlia também relata a importância da assistência estudantil para a sua vivência acadêmica. A estudante tinha a possibilidade de ingressar em instituições de ensino superior privadas mediante o PROUNI. Todavia, escolheu a UFRGS. E esta escolha se deve por um motivo: a possibilidade de poder utilizar programas de assistência estudantil, pois, para a questão financeira, o apoio institucional era fundamental.

Veio a possibilidade de ingressar na unisinos, na ritter, na puc, mas eu nunca cogitei. Sempre quis a UFRGS, mas não só por ela ser melhor, questão de nome, mas pela questão da assistência estudantil, transporte, RU. Eu não me imaginava na UNISINOS sem assistência, pagar 15 reais por um lanche. Eu sempre faço uma propaganda para o pessoal ingressar na UFRGS, ela tem muitos problemas, não é o ideal, mas é o melhor que a gente tem, principalmente em questão financeira. “Entrevista realizada com Júlia, estudante de Serviço Social, em 05 de agosto de 2018”.

Gabriel tece críticas aos programas de assistência estudantil, pois relata que o serviço e valores oferecidos não são suficientes. Contudo, apesar de criticá-los, reconhece a importância dos programas para a sua vivência acadêmica. Foi a bolsa permanência que ajudou o estudante a se estabelecer na universidade. E isto o fez começar a estudar, já que, conforme o seu relato, é difícil estudar se você não possui a garantia de que vai permanecer.

Passei um mês na universidade, a UFRGS entrou em greve, precisa da casa do estudante e não tinha ainda, bolsa não saía, foi difícil. Pensei em abandonar o curso logo no primeiro mês e um colega falou, tu não vai abandonar, vem morar comigo. Fiquei três meses morando de favor com ele, talvez se não fosse essa ajuda eu não iria conseguir. A greve foi dando uma amenizada até que encerraram. Eu consegui bolsa permanência, porque medicina tem. Alguns cursos não têm essa bolsa, medicina tem. Fica a crítica porque a gente precisa de dinheiro, e 400 reais não é muito apesar de ajudar. Mas foi isso, no início foi bem difícil. E o início da nossa faculdade já é bem pesado, medicina já começa com 33 créditos. É difícil estudar se você não tem garantia de que vai permanecer. “Entrevista realizada com Gabriel, estudante de Medicina, em 02 de outubro de 2018”.

Guilherme, conforme relatado anteriormente, possuía um ambiente familiar que dificultava os seus estudos. O que o levou a romper com a sua residência foi o auxílio moradia. Apesar da dificuldade de conseguir o auxílio, o estudante relata que, após se mudar, conseguiu estudar mais. Portanto, além de auxiliar na permanência, os auxílios estudantis também permitem que o estudante possa constituir uma rotina de estudos estruturada. Quando perguntado ao estudante a importância dos programas de assistência estudantil para a vivência do estudante:

Eu acho que eles são suficientes. Eu tinha o problema de que quem mora em porto alegre não pode acessar a casa do estudante, porque a família mora aqui. Mas, apesar de a família morar aqui, não quer dizer que tenha suporte né. Não é toda família que dá suporte. Fora isso eu estou satisfeito. É isto que possibilita que eu estude mais. “Entrevista realizada com Guilherme, estudante de Psicologia, em 12 de agosto de 2018”.

Os relatos dos estudantes evidenciam que o auxílio estudantil não é a única via que permite a permanência do estudante. A fim de obter renda e, conseqüentemente, permanecer

na universidade, as bolsas⁶⁶ são outros instrumentos citados pelos alunos. Tatiele e o seu companheiro são bolsistas. Para ela, o ponto principal da bolsa é a composição de renda, visto que é com esta que ela se mantém.

Hoje eu vivo de bolsa, eu e meu companheiro somos bolsistas, vivemos disso. Claro que a gente quer ter experiência profissional e curricular, mas a renda é a parte mais importante. Primeiro o dinheiro, depois a experiência profissional. “Entrevista realizada com Tatiele, estudante de Publicidade e Propaganda, em 06 de agosto de 2018”.

Além da importância para a composição da renda, a bolsa permite uma expansão dos conhecimentos dos estudantes. Eric possui uma bolsa de monitoria. Além de aprender conhecimentos práticos, como programação e edição de páginas da internet, o estudante obteve o seu primeiro contato com a pesquisa mediante a bolsa. E isto o levou a almejar a ser um pesquisador. Quando perguntado para o estudante sobre a participação deste nas bolsas de estudo:

Está sendo uma experiência maravilhosa. Faz dois anos já que estou lá, 4 semestres. Estava me preparando para fazer os estágios para me formar e nem sei se iria trabalhar na escola. Na época eu nem almeja isso. Ai eu fiz a cadeira com a professora, final da cadeira ela me convidou para trabalhar com ela, concorrer a vaga de monitor e eu consegui, comecei a trabalhar como monitor, conheci um monte de coisas de informáticas, eu trabalho com a parte de ead, faço a página do moodle, a página do grupo de pesquisa, estou aprendendo a editar em wordpress , html. Também comecei a me aproximar de pesquisa acadêmica e me abriu várias portas aqui na universidade. Pude ir a campo, levando essas pesquisas, andando com os mestrados com os doutorandos, professora, além de conseguir esse trabalho de monitor, me deu a oportunidade de trabalhar nas pesquisas dela. Isso mudou minha relação com a universidade. Eu estava para sair da universidade formado, agora eu estou querendo ingressar no mestrado e a professora disse que me dá o apoio. Eu acho que tenho potencial e quero fazer doutorado também. Seguir nesse mundo acadêmico, acho que é um caminho excelente de trabalho. “Entrevista realizada com Eric, estudante de licenciatura em Ciências Sociais, em 15 de julho de 2018”.

Apesar de os estudantes relatarem a importância da bolsa para a vivência acadêmica, é possível identificar problemas a partir das narrativas. Gabriel possuía dificuldades para conseguir bolsa, mas o entrave não residia no labor. O estudante relata que há a exigência de notas e experiência para conseguir bolsa. Por recém ter ingressado na universidade, ele não tinha experiência. Gabriel só teve a oportunidade de estudar recentemente, quando fez o cursinho para ingressar no curso de medicina. E, ao ingressar no ensino superior, o estudante relata que sua trajetória não é levada em consideração pela IES. O aluno possuía muitas

⁶⁶ Quando se cita o termo bolsa, o leitor deve levar em consideração todas as modalidades ofertadas, como a bolsa PRAE, a bolsa de iniciação científica, a de extensão, a de iniciação à docência, a de educação tutorial, a de monitoria e a de permanência.

dificuldades iniciais, haja vista que o processo de estudar era muito recente na sua vida. Com isso, o estudante obteve alguns conceitos baixos e isto o levou a ter dificuldades para conseguir bolsas, já que a nota era um critério importante nos processos de seleção.

Você entra na faculdade cru, não tem experiência, você não consegue nenhuma bolsa, porque eles exigem experiência e nota, e isto é outro problema. Tipo, a UFRGS pode ser a melhor federal sob o ponto de vista acadêmico, mas sob o ponto de vista do amparo é a pior. Eu tenho dois D no currículo, e isto acabou comigo. A UFRGS desconsidera toda a tua trajetória, ela esquece que ela esquece de dar apoio aos estudantes. Eu não consegui a monitoria remunerada nem a pau, é difícil tu te manter. Não conseguia pegar uma bolsa porque C não dá, eu estava no primeiro semestre e eles querem experiência. Fica difícil. Agora eu estou no meu segundo semestre de monitoria remunerada. Eu tinha um professor, sentei com ele e falei: olha, professor, eu não sou vagabundo, eu não tenho essas notas porque eu não gosto de estudar, eu gosto de estudar e estudo bastante, me dá uma oportunidade que eu faço um bom trabalho, eu tirei essas notas porque no início não dava. E ele foi um dos únicos professores que resolveram me escutar, interessante que é o único professor negro que tem na medicina e nem médico é. Ele parou, me escutou e aceitou. E eu estou desempenhando um ótimo trabalho. Deu certo semestre passado, está dando certo neste. Não porque eu tirei notas ruins que eu não sei fazer, eu sei muita coisa. Mas é difícil tu conquistar um espaço. Passei muito tempo para me reafirmar dentro do curso. Eu queria mostrar para eles que eu não sou vagabundo. Tipo, eu estudei muito. Passei três semestres estudando muito, muito. Eu sou organizado, eu capricho, eu leio muito, gosto de estudar. eu precisava mostrar para as pessoas que eu não era preguiçoso, vagabundo. Eu só não tenho as mesmas oportunidades. “Entrevista realizada com Gabriel, estudante de Medicina, em 02 de outubro de 2018”.

Luciano afirma que o valor pago aos bolsistas é baixo, e que a universidade impede o estudante de trabalhar e ter uma bolsa. Se o valor da bolsa é baixo e não é possível completar a renda mediante o trabalho, como é possível se sustentar? Além disso, o estudante tinha interesse de participar de uma bolsa de pesquisa, mas não conseguia justamente porque precisava trabalhar.

Eu trabalhei com uma bolsa administrativa, aquelas bolsas trabalho. Eu ganhava 500 reais, que era mais que os 400 que as pessoas ganham normalmente. Eu acho que é uma vergonha o valor que eles pagam porque a UFRGS te exige que tu tenha um tempo integral para ela. E, tendo a bolsa, tu não pode trabalhar. Ou a UFRGS ajuda com mais valor com a bolsa ou se sensibiliza para que as pessoas possam trabalhar. Sobre as bolsas de pesquisa e extensão, eu sempre tive interesse me participar de projetos de pesquisas. Mas nunca consegui porque eu sempre trabalhei. Eu não poderia assumir, eu até participei como voluntário durante um tempo, em arquivologia. Mas eu não poderia receber a bolsa porque eu não trabalhava. Se tu trabalha, é porque tu precisa trabalhar. Tu não podia, não pode ter vínculo empregatício para poder receber uma bolsa. Uma contradição total isso, isso deveria ser revisto com um tempo, com a pressão que os estudantes exercem. “Entrevista realizada com Luciano, estudante de licenciatura em História, em 26 de julho de 2018”.

Milena e Guilherme tecem uma crítica à bolsa administrativa ofertada pela universidade. Conforme os relatos, a falta de recursos financeiros leva Milena a procurar uma bolsa administrativa. E a experiência de ambos foi negativa porque, além de a bolsa não agregar nada a sua formação acadêmica, a carga horária é extensa, o que pode levar o estudante a não conseguir estruturar uma rotina de estudos.

Eu precisava de dinheiro e entrei na bolsa trabalho, porque eu precisava voltar para casa. Se a galera não volta para casa, adocece. Ai, essa bolsa trabalho foi problemática. A UFRGS se aproveita de uma brecha para ter mão de obra barata. Exercer um trabalho que um técnico que ganha 5 mil faz. Eu tive um problema quando eu precisei fazer uma carga horária menor. O responsável me olhou como uma cara que não esqueço. No outro dia pedi para sair da bolsa. Mas eu acho extremamente burocrático e muita gente desiste porque não agrega nada ao curso. “Entrevista realizada com Milena, estudante de licenciatura em Ciências Sociais, em 28 de julho de 2018”.

Eu tinha participado de uma bolsa administrativa da PRAE. Trabalhava na biblioteca da FABICO. É um saco né, não me agregava nada. Era mais para receber o valor da bolsa. Eu sempre procurei, depois da experiência no mercado, de buscar algo que me agregasse. Por isso que o PET foi uma descoberta legal. “Entrevista realizada com Guilherme, estudante de Psicologia, em 12 de agosto de 2018”.

Diferentemente da bolsa administrativa, a bolsa PET oferece certa flexibilidade no que tange aos horários. A carga horária do programa é de 20 horas semanais, que não são estabelecidas de maneira fixa. Além do auxílio financeiro, esta flexibilidade faz com que o aluno estruture melhor o seu tempo. O programa também não se restringe à maleabilidade da rotina, já que também permite contribuir com questões relativas ao curso de graduação do estudante.

O PET é diferente do laboratório, porque lá eu tinha uma carga horária diária, tinha que cumprir no mínimo quatro horas, e até que não é tão rígido essas quatro horas, mas eu tinha um horário para cumprir. E aqui no PET não. A gente tem a nossa reunião semanal, que é sagrada, mas a gente trabalha em outros espaços ou outros horários. É sempre bem flexível assim. Tem muitos projetos dentro do PET. Tipo, hoje é a reunião de um dos projetos e amanhã é a reunião do PET geral. Mas é mais flexível assim, e principalmente por eu ter filhos, foi um dos motivos que eu escolhi o PET. “Entrevista realizada com Tamires, estudante de licenciatura em Ciências Biológicas, em 06 de setembro de 2018”.

Mas, tipo é uma bolsa mais flexível, tipo, são 20 horas, mas não são 20 horas que precisamos ficar na sala para cumprir horário. Então, ele é mais flexível. Ai é isso, ele é um grupo mais aberto, no sentido de que a gente conversa bastante. Então nos momentos mais difíceis, você consegue adaptar. Tipo, não estou em um momento muito bom, preciso resolver outras coisas e preciso me afastar um pouco. Acho que é possível ter esse movimento. Não posso te dizer que, em tal e tal dia, eu faço tal e tal coisa, porque isso depende da época assim. “Entrevista realizada com Sofia, estudante de Psicologia, em 18 de agosto de 2018”.

No início da universidade, a minha mãe estava desempregada. Ela já era cooperativada e ganhava menos de um salário mínimo. Ai foi demitida e até hoje não recebeu os direitos trabalhistas, está na justiça. E era só o meu pai que estava trabalhando de motorista, ganhando 1200 reais para sustentar 4 pessoas. E eu na faculdade. Então se não fosse a bolsa do PET e esse auxílio, talvez eu não fosse conseguir permanecer. Talvez eu precisasse trabalhar e trancar a faculdade por um tempo porque a bolsa não seria suficiente. Em questão financeira foi decisivo, até porque se fosse para uma bolsa administrativa seria bem mais difícil, pois nela se trabalha de 4 a 6 horas por semana. Bolsa de iniciação é para um público muito restrito, de alunos normalmente oriundos de escolas boas, que falam outro idioma, que são amigos de professores fora daqui. Então foi financeiramente foi decisivo. Para a graduação foi muito importante, eu tive contato com as questões da sociologia, um pouco de ciência política, um pouco da antropologia. Tiveram uns debates muito legais, tiveram oficinas que até faziam um diálogo com a licenciatura e a maioria ali não era licenciatura, ai foi uma troca muito legal. Acho que questão de formação foi muito legal e questão financeira foi decisivo. “Entrevista realizada com Keyssse, estudante de licenciatura em História, em 28 de setembro de 2018”.

O relato da Daniele especifica melhor o funcionamento da rotina do PET. O programa dá autonomia ao estudante, e isto reflete não só na estruturação da rotina de trabalho no programa, mas também sobre a temática de pesquisa escolhida pelo aluno. E tal autonomia é importante para os cotistas, pois, ao não exercer uma tarefa burocrática com fins unicamente financeiros, o estudante pode pesquisar uma temática que lhe instiga a estudar.

Estou há 2 anos no programa. Eu fiquei sabendo do PET, do que era o PET e quão importante ele é para quem é pobre, porque os meus pares, cotistas, a grande maioria vai trabalhar em uma bolsa administrativa, pois não tem opção de fazer todas as cadeiras, porque tem que trabalhar. [E o PET tem uma autonomia diferente, porque tu não precisa estar prestando um serviço específico - que muitas vezes é mão de obra barata - para uma pesquisa maior ou para um trabalho burocrático, que poderia ser feito por um técnico caso a universidade abrisse processos seletivos. O PET é uma via de escape para nós, estudantes da camada popular, trabalharmos com projetos de pesquisa, ensino e extensão. Eu faço meu trabalho de conclusão sobre assistência estudantil, o PET permitiu que eu estudasse sobre ele. É diferente tu trabalhar quando tem autonomia para trabalhar. Claro, tem muitas pares que não veem da mesma forma, mas há muitas pessoas que já passaram por este processo que foi transformador, porque o PET é uma ferramenta para você montar o seu currículo. Hoje em dia o lattes vale muito, e o PET é um modo de você inserir projetos no seu currículo. “Entrevista realizada com Daniele, estudante de bacharelado em Ciências Sociais, em 24 de setembro de 2018”.

Os relatos também relacionam a atuação do bolsista com a proposta do PET. A autonomia para propor temáticas é aplicada ao tripé de atividades da universidade, que abrange a pesquisa, o ensino e a extensão. E esta é a proposta principal do PET, intercalar os projetos nesses eixos. Os estudantes, pois, aplicam as temáticas de estudo dentro desta temática.

Acho que, para mim, a questão do tripé foi o que fez com que eu entrasse no PET. Essa possibilidade de poder trabalhara com várias coisas e não só com uma. Aqui na psicologia nós temos vários grupos de pesquisa muito fortes, só que é isso, grupo de pesquisa tu já entra em uma pesquisa já formada, provavelmente do doutorando, e aí tu vai fazendo uma partezinha, sabe. Aqui a gente tem muito a ideia de que o estudante propõe a atividade, então, acho que isso é o mais legal. Além do tripé, o legal é poder ter autonomia. “Entrevista realizada com Sofia, estudante de Psicologia, em 18 de agosto de 2018”.

Aqui nós trabalhamos com os três pilares, a gente pode fazer projeto para pesquisa, extensão e ensino, as vezes a gente junta tudo e trabalha tudo junto. Então é muito dinâmico e dá para trazer questões pertinentes, como mães na universidade, tu discutir esse assunto, tu fazer um trabalho de pesquisa. O grupo de hoje está fazendo uma pesquisa sobre gênero e sexualidade, e eu vou para a licenciatura, é um assunto que eu quero levar para a escola. Então, aqui eu me sinto muito contemplada e muito feliz de estar aqui, na universidade. “Entrevista realizada com Tamires, estudante de licenciatura em Ciências Biológicas, em 06 de setembro de 2018”.

Em consequência da autonomia para propor as atividades, os estudantes aprimoram os seus estudos mediante o programa. Os bolsistas, além de começar a estudar porque gostam do tema, também aprendem aspectos relativos à produção científica, como, por exemplo, a escrever artigos. E a extensão é aplicada nas escolas por meio de palestras, debates, rodas de conversa e entre outros.

Aprendi a escrever artigo no PET, escrevo bem melhor agora. A gente também faz cine debate, roda de conversa. E pesquisa, desde que eu entrei, estávamos peleando para fazer, fazer aquela que eu falei, sobre as condições necessária para o estudante de escola pública se manter na universidade. Tendo como hipótese que a PRAE não dá conta, queríamos ver o que os estudantes fazem para se manter. Mas, com mil atividades do tutor, a gente nunca conseguiu encaminhar a pesquisa, e, com isso, nós tentamos nos inserir em outras pesquisas. “Entrevista realizada com Júlia, estudante de Serviço Social, em 05 de agosto de 2018”.

Verificou-se que há uma discrepância em relação ao ambiente de estudos antes e depois do ingresso na universidade. Ao ingressar na UFRGS, os estudantes percebem a universidade como um ambiente que, devido à excelência acadêmica, os condiciona a estudar. Conforme analisado, o hábito de estudar é algo novo na trajetória dos estudantes e, majoritariamente, só foi adquirido mediante o ingresso nos cursos pré-vestibulares. Entretanto, tal *ethos* incorporado não se mostra suficiente, visto que os relatos demonstram que os estudantes possuem dificuldades quando ingressam no ensino superior.

Assim, é possível afirmar que os estudantes ativam disposições hedonistas ao invés de ascéticas? Antes de buscar respostas a esta questão, é necessário compreender a definição destas disposições. A ética ascética é definida por Bourdieu (2007) a partir da condição de classe da pequena burguesia. Tendo em vista que a ascensão social é resultado de privações e sacrifícios, a pequena burguesia abre mão de certo laxismo para atingir a condição de alta

burguesia (2015). O privar-se, pois, é aplicado aos estudos, uma vez que, para conseguir ascender mediante os estudos, é necessário realizar certas privações e sacrifícios. As disposições hedonistas, ao contrário, referem-se ao regozijo, ao desfrutar sem condicionar-se a privações (LAHIRE, 2004).

Os relatos evidenciam que os estudantes cotistas condicionam-se a privações, uma vez que fazem o possível para estruturar uma rotina de estudos. Ao compreender as dificuldades relativas à exigência dentro de um ambiente de excelência acadêmica, os estudantes buscam preencher lacunas que foram construídas a partir da falta de oportunidades. Compreendendo as insuficiências da educação básica, o estudante cotista passa a perceber o problema de maneira sistemática, e não se culpa pelas dificuldades que passa. Em vez disso, o cotista se esforça para que as condições de reprodução social - ou seja, os mecanismos que visam diminuir as oportunidades de ascensão da posição social - sejam rompidas. Nesse sentido, é possível observar que os estudantes cotistas entrevistados possuem disposições ascéticas. Todavia, há empecilhos para a ativação destas disposições no ambiente universitário.

Um dos fatores que dificulta os estudantes cotistas a ativar disposições ascéticas é a falta de recursos financeiros. Alguns alunos relatam a dificuldade de comprar materiais, que, em alguns cursos, são de custos elevados. O transporte também é um entrave no que concerne ao preço das passagens, pois alguns estudantes narram que já faltaram à aula porque não tinham dinheiro para pagar as passagens. Uma estudante, inclusive, relata que, durante um período, não tinha dinheiro para pagar os serviços de internet e isso a fez atrasar a entrega de alguns trabalhos. Quando não se tem condições básicas como as citadas, há dificuldades para estruturar uma rotina de estudos.

Para atenuar as dificuldades financeiras, uma parcela dos estudantes precisa trabalhar para obter sua renda. Assim, o tempo dos estudantes era dividido entre os estudos e o trabalho, e isto os impedia de se dedicarem integralmente à graduação. Esta, por sua vez, causa entraves relativos ao turno, pois, para o aluno trabalhador, a oferta de disciplinas em determinados turnos torna-se inviável devido à rotina de trabalho.

O ambiente onde o estudante mora também é um fator que dificulta a ativação de disposições ascéticas. Há ambientes que atrapalham a rotina de estudos do estudante. A casa do estudante também foi um exemplo citado. Lá, há o convívio com muitas pessoas, inclusive na divisão da moradia. A convivência pode gerar problemas que fazem com que o estudante cotista não se concentre nas suas atividades de estudo.

Os estudantes cotistas também relatam dificuldades relativas às tarefas domésticas. Para eles, alguns colegas privilegiados se dedicam integralmente aos estudos. Os

entrevistados, ao contrário, precisam realizar tarefas básicas, como cozinhar, lavar roupas, lavar louça, etc. Em relação aos estudantes que não precisam realizar tais tarefas, há um encurtamento do tempo de estudos, pois parte deste é empreendido na rotina doméstica.

O que atenua tais entraves é a oportunidade de possuir bolsas e auxílio estudantil. A despeito das críticas tecidas pelos estudantes cotistas, ambos têm importância fundamental para a vivência acadêmica. Os auxílios ajudam a suprir necessidades básicas, como alimentação, moradia, transporte, saúde, materiais, etc. A bolsa, apesar de as administrativas não agregarem em termos de conteúdo aos cursos, dão um auxílio financeiro crucial para o estudante se manter na universidade, Mediante tais mecanismos, o estudante mantém-se na universidade e, conseqüentemente, pode estudar.

Os relatos sobre o Programa de Educação Tutorial também evidenciam a proeminência das bolsas para os estudantes. É mediante o PET que o estudante adquire autonomia. Assim, ao ser instigado a propor temáticas para estudar, o aluno consegue estruturar uma rotina de estudos. Além disso, devido à rotina flexível, o PET permite ao aluno certa maleabilidade com as tarefas. Se a graduação exige uma maior concentração de tempo, é possível conciliar com o horário do PET.

6.2 Socialização “silenciosa”: o ingresso em um novo ambiente.

Historicamente, a universidade não era voltada ao público alvo das ações afirmativas. A inclusão no acesso ao ensino superior cria mecanismos que visam dar oportunidades ao ingresso deste público. Portanto, a universidade é um ambiente novo aos estudantes cotistas. Tendo em vista este processo, o que ocorre quando o estudante cotista ingressa no ensino superior? De que modo ele percebe este ambiente novo?

Ao recorrer aos relatos, é possível compreender estas questões à luz da percepção dos estudantes entrevistados. Parte das narrativas evidencia uma distância social entre a posição original dos sujeitos e o ambiente universitário, que é frequentado, majoritariamente, por uma elite cultural. E esta distinção é nítida ao estudante cotista que ingressa no ensino superior. A diferença entre os mundos é tal que faz com que os estudantes não se sintam parte da universidade.

Eu tive que fazer até terapia, procurei ajuda no instituto de psicologia, ali no NAE (núcleo de apoio aos estudantes), fiz um acompanhamento porque eu não me sentia parte da universidade. Eu não conseguia, até hoje eu não tenho amigos na universidade. Até hoje eu tenho uns 3 amigos só, os quais eu me dou - e são cotistas também, tem mais ou menos a mesma base social do que eu. Eu me lembro que, quando eu entrei, eu não entendi o que os meus colegas falavam, na conversa de corredor assim. E eu comecei a perceber que, do lugar onde eu vinha, eu estava em

um lugar que só frequentava a nata do intelectual da sociedade, que é aquela questão do capital cultural que eu estava falando até agora pouco . “Entrevista realizada com Luciano, estudante de licenciatura em História, em 26 de julho de 2018”.

Em termos práticos, a distinção entre as posições sociais traz sofrimento ao estudante, uma vez que, ao entrar em contato com outro ambiente cultural, os estudantes compararam a sua posição com as demais. Artur, por exemplo, possuía colegas que viajavam com certa frequência e ele conhecia poucos lugares. Assim, por não ter condições iguais, o estudante comparava-se com eles e sentia-se frustrado.

Para mim, entrar na universidade foi um choque, porque psicologia é um curso muito elitizado. As pessoas têm uma história muito diferente da minha. Querendo ou não, a gente acaba se colocando em comparação com essas pessoas. Então, por exemplo, eu pouco tinha viajado, viajei pouco pelo Brasil, e havia colegas que já conheciam, praticamente, o mundo todo e que tinha uma condição financeira para continuar fazendo tudo. E isto é um pouco desgastante emocionalmente, porque tu acaba se comparando com essas pessoas. Elas vão ter dinheiro para sair, passear, fazer rolê no final de semana, e tu não pode, porque tu mora muito longe, não tem condições. Foi um choque de realidade, a ponto de eu não saber que existia gente com tanto dinheiro. “Entrevista realizada com Artur, estudante de Psicologia, em 03 de julho de 2018”.

O senso de distinção é transposto ao modo como cada um age dentro do ambiente universitário. Nesse sentido, agir de um modo faz com que o estudante seja diferente dos demais. Patrícia sente-se diferente dos outros dentro do seu curso. O estilo denominado por ela como grã-fino é dominante nos seus colegas de curso, e difere do estilo dos estudantes da educação básica pública, que é caracterizado pela estudante como humilde.

Eu não sei se é só na engenharia, mas as pessoas daqui são muito diferentes. No colégio as pessoas eram muito simples e humildes. Vamos se ajudar, queria sair e ia para um lugar simples. Aqui é diferente, pessoal muito metido a grã-fino. Ai tu vai perguntar algumas coisa, e a pessoa primeiro vai enaltecer o ego. Mas ai é que está, nem todas as pessoas que são assim são de colégios particulares, muita gente de escola pública é assim. Não sei se é a engenharia que torna as pessoas assim ou se eu que sou um et. “Entrevista realizada com Patrícia, estudante de Engenharia Civil, em 19 de setembro de 2018”.

As diferenças não causam entraves apenas em termos de comparação. Cassiane relata outro problema vivenciado no ambiente universitário. A estudante possui uma origem distinta de parte dos seus colegas. Enquanto a aluna faz parte de uma classe baixa, estes pertencem à classe média e elite cultural. E tal fato causa estranhamento aos colegas, sobretudo quando a estudante relata sua vida. Cassiane, inclusive, sofreu preconceito, já que, devido a sua posição social, alguns estudantes a chamaram de pobre e favelada.

Até teve uma situação que eu estava comentando com uma pessoa nesse final de semana que passou, de uma menina começou a falar, em uma roda de conversa, sobre o pai que era médico e a mãe que era advogada, todo mundo falando e eu fiquei lá quieta. Ela perguntou pra mim o que meu pai fazia, e eu falei e ela ficou me olhando com uma cara de desprezo, sabe. Eu não tive uma recepção vinda dos meus colegas, de alguns deles, teve uns que são super meus amigos, mas outros não, sabe. Outras não aceitam, como assim tu não tem isso? como assim tu nunca saiu do estado? Eu cheguei a sofrer muito racismo - eu não me considero negra, sou filha de uma mãe negra e pai branco, então isso acaba me afetando -, e eu sofri, tipo, ah, a favelada, a pobre e essas coisas. “Entrevista realizada com Cassiane, estudante de bacharelado em letras, em 15 de outubro de 2018”.

Além do preconceito explícito, há o preconceito velado. As narrativas evidenciam alguns casos destes. Um dos entraves diz respeito à organização de alguns cursos. Devido ao às notas do vestibular, há uma separação no que tange às disciplinas. Quem obteve nota maior no processo seletivo escolhia as disciplinas primeiro e, conseqüentemente, obtinha os melhores horários. Com isso, há uma nítida segregação, pois, para os cotistas, sobravam os horários e disciplinas menos concorridas.

Quando eu entrei, em 2012, meio que senti que foi a primeira vez que entrou muito cotista. E era muito bem delineado, era muito bem separado quem era cotista e quem não era. Nossa turma era dividida, e, por colocação, as pessoas iam escolhendo seus horários com os professores. Quem não era cotista ficou com horários muito bem encaixados e não tinham aula na sexta. E quem era cotista tinha um horário louco e tinha aula na sexta. E Eu tentava me entrosar e tinha colegas que me perguntavam quantas vezes eu tinha ido para a Disney, enquanto que eu nunca tinha saído do país. Essas diferenças ficaram muito claras por essa separação, os horários e isso só foi se acentuando, no primeiro semestre nós já estávamos bem separados, já sabíamos quem era cotista e quem não era. “Entrevista realizada com Tatiele, estudante de Publicidade e Propaganda, em 06 de agosto de 2018”.

Também há a distinção mediante o semestre que o estudante ingressa. Alguns cursos estabelecem a diferença entre barra 1 e barra 2. Enquanto esta se refere ao ingresso no segundo semestre, aquela é referente ao ingresso no primeiro semestre. O ingresso durante o primeiro semestre é destinado aos estudantes que tiveram as notas mais altas no vestibular. Já quem ingressa no segundo semestre tirou uma nota mais baixa. Com isso, cria-se uma divisão entre as turmas, e os cotistas são diretamente relacionados à barra 2, ou seja, aos estudantes que tiveram um desempenho menor do que os alunos da barra 1.

Mas o pessoal que entra no primeiro semestre é considerado nota 10, topo da meritocracia. E os que entram no segundo, que são os considerados cotistas, mas nem todos são, ficam em um segundo plano. A gente vê isso, pois muitos professores são a favor da meritocracia. Acaba rolando muito preconceito. Ouve falar que quem entra no primeiro é quem está fazendo a faculdade da maneira correta, os outros é como se estivessem atrás. Estas pessoas já entram na UFRGS com um ensino ruim. Assim, entrou como cotista, automaticamente, é associado a um ensino ruim. Ok, até pode ter tido um ensino ruim na prática, mas não quer dizer

que tu é ruim, que tu é menos esforçado. “Entrevista realizada com Bruna, estudante do curso de farmácia, em 02 de agosto de 2018”.

E a distinção entre turmas e semestres constitui certos estigmas dentro do ambiente universitário. Tatiele narra um caso ocorrido na sua turma. Durante uma disciplina, alguns estudantes não conseguiam entregar os trabalhos nas datas marcadas. Por dar aula para a barra 2, uma professora deduziu que os entraves eram devidos ao recorte social, pois, ao achar que os estudantes eram pobres e precisavam estudar, ela mencionou que isto não dava razão para o rompimento do prazo, já que há estudantes com a mesma condição que passam por problemas distintos. Além atenuar os problemas individuais, a professora estigmatizou os alunos a determinada condição social sem ao menos saber ao certo a origem de cada um.

E os professores, não sei se eles efetivamente sabiam, mas eles tratavam nós de maneira distinta, porque tinham várias pessoas que entraram com nós e trabalhavam, e a gente tinha uma disciplina que toda a semana a gente precisava entregar desenhos, em arquitetura né. Ai nessa disciplina a nossa turma entregava poucos desenhos, porque nem todos conseguiam fazer, e na outra turma tinham vários desenhos para corrigir. Ai uma professora falou uma vez para nossa turma: eu também vim de uma família pobre, eu também tive muita dificuldade, mas isso não é desculpa para entregar os trabalhos. Mas ninguém tinha dito pra ela que tínhamos dificuldades ou que vínhamos de família pobre, ela deduziu isso porque não conseguíamos entregar os desenhos. Em vez de readequar o plano, ela resolver intimidar a gente dessa forma. E, ao decorrer do curso, a gente sentia muito diferença no tratamento, ah, tinha que viajar, porque viajar era ter repertório arquitetônico. O aluno que conseguia viajar era mais valorizado do que o aluno que trabalhava. “Entrevista realizada com Tatiele, estudante de Publicidade e Propaganda, em 06 de agosto de 2018”.

Conforme evidenciado nos relatos, é possível observar um processo de frustração e segregação quando o estudante cotista ingressa no ensino superior. Há duas respostas negativas para esta questão: ou o estudante desiste do curso ou ele acostuma-se com o tempo. Tatiele, por exemplo, desistiu do curso, já Matheus, apesar de os problemas iniciais, começou a se acostumar conforme o tempo passava.

E toda essa frustração e segregação me fizeram desistir de arquitetura. Eu tive um tempo ruim, em que eu me matriculava em disciplinas e não conseguia ir. Ai eu decidi mudar de curso, ai eu pedi transferência interna, porque eu não queria fazer vestibular. Eu não sabia muito bem o que eu queria, mas queria sair da arquitetura. Aí consegui para publicidade, que é o que eu faço hoje. “Entrevista realizada com Tatiele, estudante de Publicidade e Propaganda, em 06 de agosto de 2018”.

Mas foi muito um choque assim, eu estava com o lugar de onde eu vim. Minha família não é rica nem nada, mas eu tinha um estilo de vida confortável digamos assim. Em alguns momentos passamos dificuldades, mas nada muito extremo e para mim aquilo é ser uma classe mais média. Mas entrando na universidade eu percebi que as pessoas tinham um nível social muito avançado do que o meu. Eu me deparei com umas coisas que eu não tinha ideia, como pessoas muito diferentes. Pessoas que

nunca tinham trabalhado na vida e que tinha tempo livre para fazer os trabalhos. Também vi gente que estava em situação bem pior com a minha e logo rolou uma identificação com pessoas que tinham uma trajetória semelhante. Não que eu não gostava ou me afastava dos outros, mas eram muitas gentes, tipos de pessoas, que eu nunca tinha convivido na vida. Teve uma dificuldade de integração porque essas pessoas também nunca tinham convivido com pessoas como eu, eles não compreendiam como era nosso cotidiano, as nossas dificuldades. Mas com o tempo tudo foi se ajeitando. “Entrevista realizada com Matheus, estudante de Serviço Social, em 02 de setembro de 2018”.

Todavia, parte dos estudantes, ao passar por situações semelhantes às citadas anteriormente, inclinam-se a mudar o ambiente. Apesar de ter passado por situações de sofrimento quando ingressou na UFRGS, para Keysse, estar na universidade é um ato político, haja vista que ser cotistas na universidade é um modo de demonstrar que este espaço é possível de ser ocupado por estudantes providos de posições sociais análogas. Para que a universidade mude, portanto, é necessário que ela seja ocupada.

Quando se é cotista social, se tu quer, tu ainda consegue esconder um pouco. Eu falo como cotista social porque eu não posso sentir como cotista racial senti. Mas no momento em que tu descobre, as vezes tem uns comentários assim, que pra eles pode não ser nada, mas que para a gente machuca sabe do tipo: ah, mas tu não tem dinheiro pra isso; ah, mas é tão pouco; ah, mas tu nunca viajou? tu não fala inglês? ah, eu falo inglês e estou aprendendo francês e alemão agora; Bah, mas como é difícil pra ti ler tudo isso, para a gente é tão fácil, sabe, sendo que a gente as vezes nunca teve contato com uma carga de leitura e um tipo de leitura assim. “Entrevista realizada com Keysse, estudante de licenciatura em História, em 28 de setembro de 2018”.

Mas ser uma pessoa que, oriunda de família pobre, de escola pública, estar na universidade pública é um ato político. Estar ocupando aquele espaço e estar ocupando bem. Estar estudando ali e não só ocupando de faz de conta como ela, a faculdade, quer que a gente faça. Que a gente entre, dá um número, mas que a gente acabe desistindo para ela poder dizer: - olha só eles não conseguem, eles não querem, vamos acabar com as cotas porque eles não querem ou eles não podem. “Entrevista realizada com Keysse, estudante de licenciatura em História, em 28 de setembro de 2018”.

Para os cotistas, além do crescimento pessoal e intelectual, a universidade é vista como um projeto coletivo. O fracasso no ambiente universitário significa o fracasso do estudante como cotista, ou seja, o fracasso de um recorte social definido. Estar na universidade é demonstrar que é possível não só si, mas para os pares. E isto está presente no discurso de Milena. Para ela, estar na universidade é um projeto coletivo vindo de uma posição social, abarcando, sobretudo, a sua família. Apesar de todas as adversidades, a estudante continua estudando, visto que um hipotético fracasso seria também o fracasso de um projeto familiar. Nesse sentido, ela não se frustra com o ambiente universitário, uma vez que a estudante não pode fracassar. Entretanto, o que gera desconforto para a estudante são os

professores. Estes, conforme a entrevista, ocupam uma posição privilegiada para construir uma mudança no cenário universitário, só que, em vez disso, eles cumprem um papel meramente burocrático. E por querer ser professora universitária, isto gera um desconforto para a estudante.

Claro, antes de ser universitária, eu sou uma mulher - não branca, nordestina, que veio de uma periferia e que mora em uma invasão -, então, eu já entro na universidade e não deixo de ser isto, continuo sendo eu. Minha visão de mundo tem como base a minha vida socioeconômica. E por ser um projeto coletivo, o meu fracasso na universidade é o fracasso deste projeto coletivo, ele envolve meus irmãos e minha mãe, que sofrem, mas compreendem. O sonho dela é me ver com aquela roupa, por exemplo. Ela fala de mim de uma maneira, tipo, Milena na universidade. E estar na universidade, naquela época, era não trabalhar no comércio. E aqui é a materialização de tudo que foi negado para a minha família. É um projeto que tem tudo para ser bem-sucedido e vai ser, só que eu não posso fraquejar, né. Tipo, eu vivo sozinha aqui, quer dizer, agora não mais porque eu criei vínculos, mas, quando eu vim, era sozinha. Eu sofri muito. Entrei em depressão e tive transtorno de pânico. Eu, ao entender que tinha muita coisa em jogo, precisava me consertar sozinha. E a PRAE não auxiliou a ajudar, a pagar um psicólogo, a dar algum tipo de suporte. Frustrro-me com os professores. A frustração nos professores é porque eles estão na posição que quero estar. Ganhar um salário bom, pesquisar, ensinar. E você vê a pessoas que está no posto que você sempre quis, e a pessoa tem má índole, não acredita mais no que faz e não tenta mudar as coisas. “Entrevista realizada com Milena, estudante de licenciatura em Ciências Sociais, em 28 de julho de 2018”.

Portanto, devido à baixa representatividade da população cotista, estar na universidade é um movimento de resistência. Ocupar a universidade é um modo de demonstrar que é possível, para este recorte social, estar no ambiente universitário. Além disso, ser estudante da UFRGS é um modo de transpor barreiras. Conforme Gabriel, o conhecimento produzido deve ir além da universidade, ele deve ser transposto para a população. Com isso, instiga-se a população, e instigar é fazer com que as pessoas se interessem pela universidade.

Hoje eu vejo a universidade como resistência. Eu faço parte do movimento negro, estávamos, antes, em um encontro de recepção dos bixos. De resistência, mostrar que você está dentro da universidade, que você está nela. Como eu falei para você, só tem um professor negro na universidade. Precisa de representatividade. Depois que eu vim para o sul, comecei a me dar conta de quão negro eu sou. Querendo ou não, somo quase 50% da população brasileira, e quase não vemos negros na universidade. Há algo muito errado. É importante ter contato com a comunidade, levar conhecimento para essa população, não só produzir conhecimento para nós, mas para fora também. Ao levar o conhecimento para além daqui, instigamos as pessoas, elas nem sabem que aqui existe às vezes. Não dar coisas prontas, instigar. Você ir atrás e sanar sua dúvida. Olha o tanto de alunos que a UFRGS tem e compara com quantos projetos tem com a comunidade. É irrisório. E instigar é fazer com que as pessoas se interessem pela universidade. “Entrevista realizada com Gabriel, estudante de Medicina, em 02 de outubro de 2018”.

A narrativa da Tatiele vai ao encontro desse discurso. A ideia de universidade como um espaço público que deve produzir conhecimento para a comunidade está presente na sua

entrevista. Além de ocupar este espaço, a estudante também quer que sua família o usufrua. A aluna cita a mãe como exemplo, e quer que esta ingresse no ensino superior. Ao ser perguntada qual é a importância de estar na universidade:

Se apropriar deste lugar que é meu por direito. E, agora que eu estou sentindo essa influência na minha família, levar isso para outras pessoas também é muito importante. Mostrar que este lugar é possível, quer dizer, não é muito possível, mas não é impossível. Enfim, eu tenho medo de as coisas que eu falo parecerem com um discurso meritocrático, do tipo, ah, vai lá, você consegue, mas ainda sim eu tento levantar essa questão de que aqui é um ambiente para as pessoas, é direito delas. É muito difícil entrar, ficar e sair, inclusive eu não saí ainda, mas pretendo logo, mas é importante estar nesse lugar, ser visto, não deixar esquecer que a gente existe. Antes eu me escondia muito, principalmente quando a questão era com algum professor, agora eu sou a primeira a gritar, vão saber que eu existo sim, vão levar esse incômodo para casa, vão lembrar de mim de uma razoavelmente ruim sim. A gente existe, educação abre, minha mãe tem que entrar nesse ambiente. Pôr as pessoas em contato com a universidade, não necessariamente para ingressar, mas como um espaço público que é das pessoas. As pessoas precisam entrar em contato com a universidade, e a universidade não deve produzir só para si mesmo, precisa fazer coisas relevantes para a comunidade. É importante estar na universidade para produzir coisas para camadas sociais que não tem contato com a universidade, tornando o conhecimento mais acessível e dizendo que é possível entrar na universidade, que a universidade precisa ser ocupada. Universidade como lugar dos cotistas. Produzir para além da universidade. “Entrevista realizada com Tatiele, estudante de Publicidade e Propaganda, em 06 de agosto de 2018”.

Ter pares na universidade, ou seja, encontrar estudantes com perfil socioeconômico semelhante é algo frequentemente citado pelos entrevistados. A presença de mais cotistas significa que a universidade está sendo ocupada, e isto, na visão dos indivíduos é um ato político porque dá visibilidade a pessoas que, muitas vezes, são silenciadas e excluídas. Danieli experienciou esta vivência por meio da casa do estudante. Neste ambiente, a estudante ficou imersa com um público que possuía semelhanças com ela e, conseqüentemente, havia pautas em comum. E tal fato fez da sua vivência um ato político.

Eu levo a bandeira do pobre na universidade. Eu lembro que, quando eu entrei, eu tive um afastamento bem significativo das pessoas do curso, mas tive uma aliança bem forte com o pessoal que eu compartilhava o mesmo recorte social, que era o pessoal da casa do estudante eu tenho uma atuação política bem significativa com o pessoal da casa do estudante. Depois de um tempo eu fiquei visada, pois a pró-reitoria sabia que eu era da moradia, sabia que eu estava por dentro das demandas, que eu era uma interlocutora, tinha uma postura política de conversar e ouvir. Eu posso dizer que tive um diálogo conflituoso, mas amigável de certa forma, com grande parte do corpo técnico da pró-reitoria. “Entrevista realizada com Danieli, estudante do curso de bacharelado em Ciências Sociais, em 24 de setembro de 2018”.

O PET, consoante os relatos, também é um mecanismo de integração dentro da universidade, sobretudo os PET conexões de saberes, que possuem um cunho voltado à

inclusão. Foi num PET conexões de saberes que Júlia sentiu-se acolhida dentro do ambiente universitário. Além disso, o programa é um instrumento de diálogo com a comunidade. Segundo a estudante, há projetos voltados para a periferia. Dentre estes é possível citar o diálogo sobre as ações afirmativas nas comunidades carentes, abrindo a possibilidade de os pares ingressarem na universidade.

Eu vim da periferia. Entrei na Fabico (Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação), e era um clima muito malhação, galera do jornal, mais novinha. Eu entrei na biblioteconomia que, por sorte, era um povo de origem mais popular, grande maioria era de pessoas de escola pública. Eu entrei na UFRGS e logo entrei no PET. E, se não fosse o PET, eu não estaria aqui. Estaria, sei lá, trabalhando em algum lugar. Então a minha recepção na universidade foi muito boa porque eu me senti acolhida. Não me sentia acolhida na sala de aula, não me sentia acolhida na Fabico, mas me sentia acolhida pelo PET. Apesar de saber que a universidade tem limitações e não é da maneira que deveria ser, eu tive muita sorte de fazer essa rede de contatos. Individualmente eu não posso reclamar. Mas tomo as dores de quem não teve o mesmo tratamento que eu tive. Se eu não tivesse ingressado no PET, certamente não estaria aqui. “Entrevista realizada com Júlia, estudante de Serviço Social, em 05 de agosto de 2018”.

No PET, trabalhamos com a ideia de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Ai o nosso carro chefe é a extensão, é o que a gente mais faz e é o que eu mais amo fazer, que é fazer oficinas com estudantes de escola pública. É falar com meus pares, pessoal da vila e que estuda em escolas mais precárias. Ai a gente faz extensão falando da política de cotas, das ações afirmativas na universidade. “Entrevista realizada com Júlia, estudante de Serviço Social, em 05 de agosto de 2018”.

Há outros relatos que evidenciam a importância do PET para a transformação da vivência do estudante no ambiente universitário. O programa valoriza a autonomia do estudante para criar projetos, e isto se replica nos encontros nacionais e regionais do PET. Por ter autonomia para propor as pautas, possíveis mudanças no norteamento do programa partem dos bolsistas. Um exemplo de mudança foi a implementação de critérios socioeconômicos na seleção de bolsistas, que foi deliberada de maneira favorável e, paulatinamente, começa a ser implementada nos PET.

O PET para mim foi que eu me achei neste projeto, porque eu sempre fui contestador, esse processo de revolta que eu tive na adolescência foi algo que tentava mudar o que estava estabelecido. Procurar novas formas de organização. Não aceitar as opressões com algo naturalizado. E o PET é algo que valoriza muito os estudantes, valoriza a diversidade de cada um. Dá a liberdade de criar projetos. Trocamos ideias não só internamente, mas nos eventos dos PET's. Encontros da UFRGS, regionais e nacionais. Nos encontros tem gt's, assembleias, que a gente decide nossas decisões. O que é decidido no encontro nacional é encaminhado ao MEC. Acho interessante esse processo de autonomia e protagonismo dado aos estudantes. E a grande vitória que temos em nível nacional foi a implementação de cotas. Foi aprovado nos encontros regionais e agora no nacional (estudante se mostra empolgado com os Sulpet e o Enapet). No primeiro evento que eu fui, há

uns três anos atrás, houve a votação sobre a implementação de cotas, e votaram para não implementar. Só em 2018, em outra votação, que foi aceito. O programa acolhe as pessoas. Pessoas que não se encontram na universidade muitas vezes se encontram no pet. “Entrevista realizada com Guilherme, estudante de Psicologia, em 12 de agosto de 2018”.

Conforme constatado, há uma distância social manifesta dentro do ambiente universitário, o que evidencia a falta de pertencimento do cotista quando se insere em um novo ambiente. Lahire (2002) afirma que o ator plural possui um patrimônio de disposições múltiplo e, muitas vezes, contraditório. Ativar estas disposições ou deixá-las em estado de vigília depende da razão contextual em que os agentes estão inseridos. Esta relação, por vezes, pode gerar crises, uma vez que a inserção nos múltiplos contextos pode exigir a ativação de disposições que o indivíduo não possui ou que as possui só que de modo contraditório com outras disposições. Ou, nas palavras de Lahire (2002, p.49), a sociedade contemporânea gera: “crises de adaptação, crises da ligação de cumplicidade ou de convivência ontológica entre o incorporado e a situação nova, essas situações são numerosas, multiformes e caracterizam a condição humana nas sociedades complexas, plurais e em transformação”.

Há diversas situações de crises, mas, para esta análise, serão considerados os desvios entre certas propriedades dos indivíduos e as do seu meio social. Parte do sofrimento dos indivíduos se dá pela falta de afinidade entre as propriedades das disposições e do contexto (LAHIRE, 2002). Um advogado negro, por exemplo, sentir-se-á mais desconfortável em um ambiente de trabalho predominantemente branco. Assim, a falta de pertencimento dos estudantes relaciona-se com as propriedades destes e as do ambiente universitário.

Ao se inserir em outro contexto, há novas condicionantes aos indivíduos, uma vez que a razão contextual funciona como um filtro de seleção e potencializa a ativação ou inibição de disposições. Como consequência:

Isso significa muito concretamente- quase se poderia dizer: politicamente – que as situações sociais (das mais formais e institucionais às mais informais) nas quais vivemos constituem verdadeiros “ativadores” de resumos de experiências incorporados que são nossos esquemas de ação (no sentido amplo do termo) ou nossos hábitos e que dependemos assim fortemente desses contextos sociais (institucionais ou não institucionais) que “tiram” de nós certas experiências e deixam outras em estado de gestação ou de vigília. Mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar de amizade, religioso, político...) é mudar as forças que agem sobre nós (LAHIRE, 2002, p. 59).

Há novas forças que agem sobre os cotistas. O ambiente universitário, ao mesmo tempo em que exige novas disposições, também põe em vigília outras. Isto é nítido nas narrativas dos entrevistados. Devido à origem popular, existe um forte discurso de retorno

social. Se agora não é possível um diálogo profundo com a comunidade de origem, pois o ambiente universitário exige a ativação de outras disposições, as disposições de outrora ficam em estado de vigília e, constantemente, tentam ser reativadas pelos cotistas.

A reativação destas disposições de origem também se dá no contexto universitário. Lahire (2002) afirma que a ativação de disposições pode depender da microsituação social, como, por exemplo, a interação com outros atores e o contato com grupos sociais. Estes exemplos podem ser replicados nos relatos evidenciados pelos estudantes. Quando entraram em contato com os pares dentro da universidade – seja mediante colegas, grupos de pesquisa, bolsas ou movimentos sociais-, esta instituição tornou-se um local mais feliz, uma vez que, ao não se sentir sozinho neste novo ambiente, os cotistas passaram a se sentir pertencidos ao local.

Todavia, o entrave reside quando as disposições não são reativadas. Quando isto ocorre, para Lahire:

E essas forças exigem, às vezes, de nós coisas que não podemos dar, então geralmente não temos outras escolhas senão encontrar uma outra maneira de continuar a viver – o menos mal possível – no mesmo contexto (adaptação mínima, mudar de contexto (fuga) ou transformá-lo radicalmente para que seja mais suportável (reforma ou revolução) (LAHIRE, 2002, p.59).

O sentido de mudança institucional, para os cotistas, não vai ao encontro desta citação. O tácito do contexto universitário, ou seja, visar ao ensino superior como um instrumento de ascensão social pode ser verificado nas narrativas dos estudantes. Explicitamente, o que os estudantes almejam é que a universidade seja mais plural, que compreenda sua posição social. Não há, ao menos de modo sistemático, uma crítica que rompa com os princípios fundantes da universidade ou com a função desta. Logo, uma transformação radical não é sustentada em termos empíricos, haja vista que esta ideia não está presente nas entrevistas dos indivíduos.

Também não é possível dissertar sobre a fuga de contexto porquanto a evasão não é objeto de análise desta dissertação. A adaptação mínima é o que designamos, neste estudo, como disposições voltadas à renúncia de si. Esta pode ser contrastada a partir das disposições voltadas à liderança. Ao invés de tomar a iniciativa, o indivíduo tende a ser passivo mediante a realidade social. Um exemplo desenvolvido por Lahire (2004) é o de o indivíduo que não assume tarefas designadas a ele e torna-se um agente passivo perante estas. Neste estudo, a passividade não se sustenta em termos empíricos, já que a melhora institucional é visada pelos agentes.

Tendo em vista que a mudança radical e a renúncia de si não são sustentadas, é possível falar de disposições políticas a partir das narrativas dos entrevistados? Todavia, antes de iniciar o argumento, é necessário definir a noção de disposição política. Cunhou-se o conceito de disposição política a partir da definição de duas disposições, a disposição à atividade pública e coletiva e a disposição voltada à iniciativa e liderança. Esta, consoante Lahire (2004), diz respeito à disposição que, ao contrário da passividade, é voltada ao engajamento em atividades específicas, ou seja, faz com que o sujeito não seja passível aos fatos, mas que, com liderança e iniciativa, seja proativo perante estes. Aquela é relativa à inclinação a atividades coletivas, como participação em grupos, movimentos sociais e coletivos sindicalistas (LAHIRE, 2004). Portanto, a disposição política pode ser definida como a inclinação para o engajamento coletivo.

O engajamento coletivo se sustenta em termos empíricos, haja vista que, nas entrevistas, os relatos evidenciam que os estudantes visam tornar a universidade um ambiente mais plural e inclusivo. Além disso, o retorno social é algo constantemente afirmado nas entrevistas dos sujeitos. Assim, o sujeito aceita o que está em jogo quando ingressa na universidade – ou seja, vê o ensino superior como algo que pode transformar a sua realidade -, apesar de querer tornar o ambiente mais inclusivo e plural.

Esta constatação pode ser analisada à luz de dois conceitos desenvolvidos por Bourdieu, a ortodoxia e a heterodoxia. Os conceitos possuem relação com a conduta de um indivíduo dentro de um campo. A ortodoxia diz respeito à apreensão da ordem estabelecida como natural (BOURDIEU, 1998). Nesse sentido, não há uma discussão sobre os pressupostos que fundamentam o campo, mas uma aceitação do que é tácito dentro de uma determinada ordem. Já a heterodoxia visa combater o que está posto como natural (BOURDIEU, 1998). Assim, há uma tomada de consciência do arbitrário, daquilo que é imposto como tácito. Quem assume uma postura heterodoxa manifesta seu inconformismo mediante estratégias que visam subverter a ortodoxia (BOURDIEU, 1983). Todavia, apesar de tentar mudar a ordem ortodoxa, a heterodoxia não contesta os princípios básicos que fundamentam um campo, pois, para estes, há a crença de que o campo gera lucros simbólicos importantes.

Indo ao encontro do campo empírico, os entrevistados narraram a importância da educação como um instrumento de ascensão social. Por isso, o ensino superior é uma via importante para tentar concretizar esta estratégia de ascensão. Pode se pensar isto como um princípio que rege a crença no ensino superior, e não há tentativa de mudança desta máxima.

Todavia, os estudantes tentam mudar a ortodoxia, ou seja, visam subverter a ordem que estrutura a universidade como um instrumento de reprodução de elites.

Conforme constatado, há uma distância entre a posição social dos cotistas e o ambiente universitário, que, historicamente, cumpriu a função de reprodução de elites. Esta equação resulta em um processo de distinção social, que gera relatos que demonstram a falta de pertencimento do cotista neste ambiente novo.

O que rompe com a falta de pertencimento é o encontro de pares na universidade. Para o cotista, a universidade é um espaço possível não só para ele, mas também para os sujeitos que possuem uma posição análoga a sua. Ter sucesso na universidade é ser um exemplo, e o fracasso é visto como a falha de um processo coletivo. Os estudantes cotistas entrevistados têm consciência deste processo, e o fracasso não é concebido por estes. Tornar a universidade mais plural é fazer com que este ambiente seja voltado a ele, e a quebra da ortodoxia vai ao encontro da construção de um processo coletivo. Nesse sentido, estabelecer um discurso heterodoxo é uma via de pluralizar a universidade e, conseqüentemente, construir um ambiente mais auspicioso.

6.3 Socialização por inculcação ideológica-simbólica: o que você esperava do ambiente universitário?

As seções anteriores evidenciaram que há uma valorização da educação como instrumento de ascensão e transformação social, porém, existe uma discrepância entre a posição social dos estudantes e o ambiente universitário. Assim, o que os estudantes esperavam do ambiente universitário?

Esta distância social entre a posição social e a universidade reflete nas expectativas do estudante sobre a universidade. Apesar de haver a valorização da educação para a ascensão social, a distância é tal que os relatos evidenciam que não havia expectativas sobre o ambiente universitário. A universidade era algo inconcebível para parte do público entrevistado. Logo, não há expectativa sobre o que não está a seu alcance.

A gente não tem ideia do que é a universidade, porque é uma universidade federal. Então não existe expectativa nesse sentido. Acho que, se não tem expectativa, não tem frustração e nem sofrimento. Eu tive as expectativas mais baixas. Então é isso, eu entrei com as expectativas mais baixas.

Contudo, em algum momento os estudantes tiveram contato com a possibilidade de ingressar no ambiente universitário. Estas variáveis foram analisadas no capítulo que versava

sobre a socialização múltipla dos estudantes. Como alguns fatores, podem se destacar a influência de professores, de pessoas externas ao meio familiar e cursos pré-vestibulares.

Assim, o ato de encorajar um estudante a ingressar em um ambiente novo o leva a quebrar barreiras. Demonstra-se que é possível acessar um ambiente que, historicamente, não era voltado às camadas populares. Entretanto, romper barreiras não significa que não haja outras pela frente.

Ingressar na universidade é uma conquista e, ao mesmo tempo, um sonho que se tornou realidade. É romper barreiras que pareciam intransponíveis. Você pode viver aquilo também. É algo que não tem como definir. Mas, ao mesmo tempo, eu ainda veja algumas barreiras na universidade, que talvez não sejam barreiras internalizadas, mas que também sejam construções que são difíceis de quebrar. “Entrevista realizada com Guilherme, estudante de Psicologia, em 12 de agosto de 2018”.

Se o estudante não sabia o que esperar da universidade, ao ser encorajado a ingressar neste novo ambiente, inculca-se certa projeção de como é a universidade. Os relatos evidenciam que os cotistas entrevistados possuíam uma crença distinta daquilo que a universidade realmente é. Devido às trajetórias, que, majoritariamente, não exigiam a ativação de uma rotina de estudos, os entrevistados imaginavam que a universidade seria mais fácil do que é, e isto faz com que não haja apenas flores no caminho, uma vez que estruturar uma nova rotina pode ser difícil e árduo.

Honestamente, eu não imaginei que seria tão difícil, sabe. Eu achava que seria tudo lindo e maravilhoso. Achei que seria um caminho só de flores, mas vejo muitas pedras. Acho que talvez seja uma questão de amadurecimento, porque nada é fácil. “Entrevista realizada com Tamires, estudante de licenciatura em Ciências Biológicas, em 06 de setembro de 2018”.

Os relatos dos estudantes cotistas entrevistados demonstram que os problemas não eram esperados. Conquanto haja o reconhecimento de que a universidade lhes abriu um novo mundo, há a afirmação de que novos sofrimentos são estabelecidos, visto que se criam problemas que as pessoas de fora da universidade não possuem.

Costumo dizer que eu era um asno antes da universidade, mas não era tanto. A universidade me trouxe muitos problemas. Eu sofro muito mais por coisas que não sofria antes. É uma faca de dois gumes. Ao mesmo tempo me trouxe um mundo de informação, um universo, e me trouxe muitos problemas que outras pessoas que estão fora da universidade não têm. “Entrevista realizada com Danieli, estudante de bacharelado em Ciências Sociais, em 24 de setembro de 2018”.

Os estudantes percebem que a universidade proporciona ganhos em termos educacionais – como, por exemplo, no sentido de ter mais disciplinas e ampliar a bagagem em termos de aprendizado. Além disso, é neste ambiente que os estudantes visam construir uma futura estabilidade financeira. Todavia, conforme os estudantes se aprofundam no ambiente universitário, suas decepções aumentam. E isto se dá devido ao fato de há uma crença inculcada de que a universidade vai concretizar ganhos em curto prazo. Entretanto, em longo prazo, aquilo que é projetado pode não acontecer. Como exemplo, a comparação com colegas que possuem mais capitais financeiros e simbólicos pode gerar decepções. Ao ver estes estudantes planejando e concretizando planos, os cotistas entrevistados espelhavam-se neles e, quando visavam ao futuro, sentiam-se mal e decepcionados por não conseguirem ganhos semelhantes. Estar na universidade é uma condição teoricamente igual, contudo, isto não cessa as desigualdades e a falta de oportunidade. E a crença construída fez com os estudantes cotistas não imaginassem tais entraves.

A universidade importante para mim porque eu quero ter uma estabilidade financeira, eu quero ter uma vida melhor. Se um dia eu quiser ter um filho - não é minha intenção, mas se um dia acontecer- que ele possa ter uma vida melhor e menos dificuldade do que eu, e eu acho que a educação é importante para nós como indivíduos. Por mais que seja falha, é importante para ti para ti conhecer coisas novas, aprender coisas novas, ter disciplina também, saber que tu precisa estudar, tu precisa fazer alguma coisa pra ti. Acho que é isso, eu sempre gostei muito de estudar e para eu está sendo uma experiência muito boa, sabe. Apesar de todos os pesares, está sendo uma experiência muito boa, eu amo muito, não consigo mais imaginar minha vida fora daqui. Apesar das dificuldades, acha a universidade importante para melhorar a vida, uma vez que acha a educação importante. “Entrevista realizada com Cassiane, estudante de bacharelado em Letras, em 15 de outubro de 2018”.

Eu tive mais decepções na universidade. Eu pensava que, quando eu entrasse para as o curso de letras, tudo seria maravilhoso, eu iria gostar de tudo, as disciplinas seriam legais. E até certo ponto foi, o primeiro semestre foi maravilhoso. Só que ai começaram as coisas que eu não gostava, eu comecei a pensar sobre ao futuro, tipo, é complicado tu ouvir dos colegas tipo, ah, depois eu vou morar na Alemanha quando eu me formar em alemão. Comecei a pensar no depois e comecei a ver que não era bem isso. As minhas expectativas começaram a se quebrar, sabe. Eu acho que foi isso. “Entrevista realizada com Cassiane, estudante de bacharelado em Letras, em 15 de outubro de 2018”.

Esta constatação é acentuada quando o assunto é a concretização de uma carreira. A crença construída faz com que os estudantes cotistas concebam que, mediante o ensino superior, o processo de concretização da carreira estaria finalizado. No entanto, a universidade não é um fim, mas um meio, e os estudantes não esperavam isto.

Há toda aquela expectativa que nós temos de entrar na universidade e ter a vida ganha, e está longe disso. Tem que pelear muito para ter a vida ganha, para ter uma carreira. Por isso que eu acho que eu mais decepcionei do que tive alegrias. “Entrevista realizada com Júlia, estudante de Serviço Social, em 10 de outubro de 2018”.

As diversas possibilidades que a universidade abre demonstram que ela é um meio e não o fim. Por não esperarem isto, os estudantes cotistas acabam se sentindo desorientados. Dentro de um curso, por exemplo, há diversos caminhos possíveis. Você pode se especializar em uma área ou em outra, e isto não é o fim do processo. Há uma estrada para seguir.

Eu achava que era outra coisa. Achava que eu iria entrar e aprender a psicologia, aí eu iria ser a psicóloga, sabe. Uma coisa mais simples, no sentido de: essa é a teoria da psicologia, isso, isso e isso, e agora tu sabe o que fazer. E não é isso. Tu tem mil opções e caminhos. E é uma profissão que os instrumentos são subjetivos e eu achei que seriam objetivos, então, é muito diferente, mas eu não sei te dizer se é bom ou ruim. É diferente assim, minhas expectativas não se cumpriram no sentido de ter sido outra coisa. “Entrevista realizada com Sofia, estudante de Psicologia, em 18 de agosto de 2018”.

Os estudantes cotistas entrevistados projetam que a universidade vai estabilizar suas vidas, seja em termos de aprendizado ou de fundamentação de uma profissão. Os estudantes entrevistados achavam que você entrava na universidade, aprendia, saía e conseguia emprego. Todavia, há todo um processo a ser construído e, com ele, diversas dificuldades. O racismo, por exemplo, é algo relatado pelos estudantes, e eles não esperavam que esta discriminação poderia ocorrer no âmbito universitário.

Não, não foram cumpridas. Eu achava que eu entrava, aprendia, saía e tinha emprego. E achava que era outro tipo de conhecimento. Eu não imaginava que tinha tanto preconceito. Eu não imaginava porque eu não frequentava este tipo de espaço, que tem uma diferença tão grande de classe e raça, que, até pouco tempo, era pouco habitado por pessoas deste recorte. Tem muita pessoa aqui que não vivência, que pode conviver com pessoas distintas. Falta muita vivência de base. Universidade não era o que esperava. Achava que saía e conseguia ingressar mercado de trabalho. Devido ao local que nasceu, não imagina uma diferença tão grande de posição social quando ingressou, e isso leva ao racismo. “Entrevista realizada com Tatiele, estudante de Publicidade e Propaganda, em 06 de agosto de 2018”.

As expectativas dos estudantes não eram somente voltadas ao ambiente universitário de um modo geral, mas também eram alinhadas à UFRGS. Por ser difícil de acessar, há um imaginário social que faz com que se crie uma expectativa muito grande sobre a UFRGS. Além disso, ingressar nesta instituição é um projeto concretizado, e, ao se deparar com a realidade, parte dos estudantes se decepciona. A UFRGS produz esforços para se adaptar às

demandas dos estudantes cotistas, contudo, ainda há problemas na instituição. Os estudantes não imaginavam que estes entraves existiriam, e isto os causa decepção.

Eu acho que, de decepções, tenha aquela coisa de que eu imagino, acho que muitas pessoas imaginam, de imaginar a UFRGS como um lugar perfeito. Muitas pessoas estão querendo ingressar e a UFRGS é o sonho de muitas pessoas, que deve ser muito bom estar lá. E eu acho que talvez crie uma decepção no sentido de não ser tudo isso. “Entrevista realizada Antônio, estudante do curso de Ciências Jurídicas e Sociais, em 06 de novembro de 2018”.

Conquanto sejam gratos à UFRGS, uma vez que esta as proporcionou ter novos sonhos e concretizar novas vivências, os problemas relativos ao suporte dado para a permanência de cotistas na universidade incomodam os estudantes. A estrutura da instituição está em processo de adaptação ao novo público, todavia, os problemas – que não eram concebidos pelos estudantes, pois achavam que a UFRGS era uma instituição que não possuía entraves - são relatos pelos estudantes.

E eu cresci muito como pessoa, me desconstruí muito aqui. Como pesquisadora e professora eu cresci muito também porque eu tive contato com coisas que eu nunca teria. Eu saí do estado pela primeira vez por conta da UFRGS, fui apresentar um trabalho e fui com o benefício da PRAE, senão não teria como. A PRAE deu 750 reais para eu ir ao Rio de Janeiro, mas foi a primeira vez que eu viajei, a primeira vez que eu peguei um avião, saí do estado, primeira vez que eu fui mais longe que Torres, que eu fui com 4 anos. “Entrevista realizada com Keysse, estudante de licenciatura em História, em 28 de setembro de 2018”.

Elas (as expectativas em relação à universidade) não foram todas cumpridas. Achamos que a UFRGS é um paraíso, que é uma coisa incrível-e não tem papel higiênico no banheiro. Na primeira aula eu queria saber como era a sala de aula da UFRGS, e era exatamente igual a do colégio - só que no colégio havia papel higiênico no banheiro. Mas eu acho que não seria. Eu seria muito ingrata de dizer que foram mais decepções. Por mais que houvesse muitas decepções - principalmente no que refere à permanência dos alunos cotistas -, ainda há muita coisa que pode crescer e conhecer aqui dentro. E dizer que a UFRGS é totalmente ruim seria muito injusto. Acho que ela tem uma parcela boa para a gente que é cotista. Acho que ela possibilita a gente sonhar com coisas que não poderíamos sonhar. “Entrevista realizada com Keysse, estudante de licenciatura em História, em 28 de setembro de 2018”.

A universidade pode não cumprir com aquilo que o imaginário social construiu. Isto faz com que os estudantes falem mal do ambiente universitário. Nesse sentido, há uma romantização do fracasso acadêmico. Contudo, a universidade produz ganhos significativos, e os estudantes que romantizam o fracasso não levam em consideração este fato. Ao contrário destes, os cotistas, por entenderem a importância da universidade, sabem que, apesar dos problemas, criticar a universidade pode levar à deslegitimação desta. Se há fracasso dos cotistas, logo a política de ações afirmativas não se torna válida. Assim, os estudantes buscam

não se frustrar com a universidade, pois sabem que as oportunidades sempre foram escassas e, quando elas aparecem, é necessário abraçá-las. A universidade, para eles, é um ambiente para se encantar todos os dias.

Acho que nós estamos muito em um movimento de romantizar o fracasso acadêmico, de romantizar a depressão, tipo páginas virtuais da UFRGS, tipo, eu vejo os alunos falando muito mal disso aqui. Pô, e é uma coisa que a gente corre o risco de perder aos poucos, que eu não vou me dar o luxo de falar isso. Eu vou me encantar diariamente com isso aqui e, se não me encantar, vou criar circunstâncias para me encantar de novo. Se frustrar não pode, Se frustrar não pode. “Entrevista realizada com Milena, estudante de licenciatura em Ciências Sociais, em 28 de julho de 2018”.

Por fim, a universidade pode criar uma quebra de expectativas em parte dos estudantes, o que pode frustrá-los. Mas a universidade é um ambiente que permite que o estudante se encante, uma vez que há sempre algo novo para se descobrir. Para Eric, a universidade o leva a novas perspectivas, e isto o faz ter crescimento pessoal e espiritual. Vislumbrar coisas novas é sinônimo de ter contato com o inesperado, algo que, anteriormente, não era possível. A universidade pode proporcionar novos conhecimentos, e isto, de fato, pode trazer ao estudante uma bagagem que ele não esperava ou, até mesmo, que nunca lhe foi permitida.

Ingressar na universidade é estar rodeado, agora que eu estou neste grupo de pesquisa, de pessoas excelentes, pessoas boas, pessoas capacitadas, pessoas motivadas, principalmente. Esse ambiente é excelente. Eu venho da produção, trabalho na linha de produção e eu não consigo sentir isso lá. Lá é outro ritmo, a galera está em outra sintonia, não tem perspectiva. Aqui todo dia é uma perspectiva nova, todo dia é um sonho novo, uma ideia nova, pessoas novas rodando, chegando, conhecendo, ter a oportunidade de poder viajar - ainda não viajei, mas quero viajar - estou escrevendo um artigo, quero terminar ele e vou viajar com ele. Então, é crescimento pessoal extremo assim. Quero melhorar o português, ter acesso à música, cinema, som, cultura, arte... aqui tem muito acesso a isso. No ambiente de trabalho e até no familiar, dificilmente eu poderia ter acesso. E até mesmo fazendo essa entrevista aqui. Saber que tem alguém preocupado com a questão do aluno, poder pensar essas coisas que eu acho que a universidade me dá essa oportunidade. No ambiente de trabalho e na família eu não teria. “Entrevista realizada com Eric, estudante de licenciatura em Ciências Sociais, em 15 de julho de 2018”.

Ao findar a seção, constatou-se que a distância social entre a posição dos estudantes e o ambiente universitário era tal que este não era concebido nem em termos de imaginário social. A universidade era algo distante, e o estudante cotista não podia imaginar nada sobre ela porque esta era distante da realidade daquele.

Todavia, houve um processo de encorajamento do estudante. A universidade tornou-se possível porque esta foi apresentada aos estudantes. Este processo inculcou certas crenças sobre como era o ambiente universitário. Verificou-se que, devido à baixa cobrança na educação básica, os estudantes não esperavam que a universidade fosse tão difícil. Além disso, os estudantes imaginavam o ambiente universitário como um lugar sem problemas, e, como qualquer local, há entraves. Um exemplo é o racismo. Os cotistas entrevistados não imaginavam que haveria este tipo de discriminação dentro da universidade.

Há relatos que demonstram que a crença construída sobre o ambiente universitário levou os estudantes cotistas a conceber a universidade como um fim e não um meio. Para eles, bastava ingressar, estudar e sair para conseguir um emprego. Todavia, a universidade abre um novo mundo, há um caminho a ser trilhado. E neste, existem flores e espinhos.

Em suma, apesar de não haver expectativa prévias sobre a universidade, esta foi inculcada à medida que o ambiente universitário tornou-se possível. Para compreender o modo como estas crenças são desenvolvidas e ativadas, é necessário voltar à teoria de Lahire.

O autor (2004) desenvolve a diferença entre disposições para crer e disposições para agir. Devido aos múltiplos contextos sociais, há, segundo o autor, uma multiplicidade de disposições de agir. Além da incorporação destas, há o processo de inculcação de crenças. Estas são discursos constituídos e legitimados por vias institucionais e que são confirmados mediante a experiência dos sujeitos. Como exemplo, há a crença de que a educação pode mudar a vida dos sujeitos, e esta pode ser confirmada na prática dos agentes quando estes empreendem estratégias que visam transformar ou reproduzir sua posição social via escolarização. E a diferença entre as duas disposições reside na afirmação de que nem toda a disposição para crer se concretiza em uma disposição para agir, o que leva um discurso a ser atualizado em termos verbais, mas não na prática.

Em termos práticos, as crenças incorporadas pelos agentes podem não se concretizar. Como exemplo, se é inculcada a crença de que a educação é uma via estruturante de ascensão social, cabe também analisar se o indivíduo possui disposições e meios materiais que o levam a concretizar tal crença, ou seja, a ter um aparato que de fato o leve a ascender socialmente por meio dos estudos. Outro exemplo pode ser baseado em Lahire. O autor exemplifica a distância entre as disposições para crer e as disposições para agir com a seguinte afirmação:

Por exemplo, viver sempre imerso num ambiente ideológico-cultural que valoriza os benefícios do consumo pode levar os atores de uma sociedade a sonhar em ascender ao consumo para “se sentir bem”, “ser feliz” ou “estar em cima do acontecimento”. Mas estes mesmos atores podem estar privados de meios econômicos que lhe

permitam agir no sentido da sua crença, vivendo essas situações como uma frustração temporária ou permanente (LAHIRE, 2005, p. 18).

Há, como principais consequências desta distância entre as disposições, os sentimentos de ilusão, frustração e culpabilidade. O indivíduo sente-se iludido com o sistema de ensino quando não possui disposições que o permitem decifrar os códigos transmitidos pela escola e universidade. Frustra-se caso não consiga fazer uma tarefa. Sente-se culpado quando, ao reconhecer a legitimidade da cultura escolar, não consegue se inserir nesta.

O sentimento de frustração é legítimo dentro da universidade, porquanto há um imaginário construído em volta desta instituição. A crença sobre o ambiente universitário não designa aquilo que ele realmente é. Assim, quando o indivíduo ingressa no ambiente universitário, este, muitas vezes, não era como ele esperava.

Todavia, apesar da não concretização das disposições para crer, os estudantes se deixam permitir para o inesperado. Nesse sentido, a universidade pode surpreender e trazer novas perspectivas ao estudante. Se ser o que não esperava pode causar frustração, paradoxalmente, permitir-se surpreender pelo novo pode trazer-lhes felicidade.

7 Considerações finais

Inserida na temática das ações afirmativas, a dissertação visou investigar de que modo o estudante cotista percebe o ambiente universitário. Tendo como universo de estudo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a amostra não probabilística foi constituída a partir do recorte voltado ao estudante egresso de escola pública. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada e questionário.

O perfil da amostra foi apresentado por meio dos dados quantitativos. Apesar de todos serem egressos de escola pública, os estudantes cotistas que responderam ao questionário correspondem a um perfil heterogêneo. Esta constatação vai ao encontro do desenho da política de ações afirmativas, que é definida por um diversificado rol de critérios, como renda, autodeclaração e escolaridade.

Um exemplo da heterogeneidade constatada é a renda. Não há um perfil de renda definido, uma vez que este varia dentro dos critérios de ingresso estabelecidos, ou seja, entre a renda de até 1,5 salários mínimos mensais e renda superior ou igual a 1,5 salários mínimos mensais. No que concerne aos vencimentos, cabe destacar que a maioria dos estudantes cotistas necessita de auxílio financeiro dos pais. Além desta composição, os estudantes complementam a renda por meio da participação em bolsas ou estágios. Como este

complemento muitas vezes é insuficiente, constatou-se que parte dos cotistas que responderam ao questionário são usuários de programas de assistência estudantil.

Outro dado que permite identificar a composição da amostra é a autodeclaração. A partir das tabulações, observou-se que a amostra é composta majoritariamente por alunos autodeclarados brancos. Esta constatação vai ao encontro da formatação histórica da política de ações afirmativas na UFRGS. Na decisão de 2007, 30% das vagas eram destinadas a alunos egressos de escola pública, e 15% destas eram voltadas ao acesso por critérios étnico-raciais. Já a de 2012 reserva 50% das vagas para estudantes de escola pública. Dentro deste rol, o critério voltado à autodeclaração é mesclado junto ao da renda. Portanto, percebe-se que - devido ao desenho da política, que não estabelece um critério voltado somente à autodeclaração - há a possibilidade de se ter, dentro do perfil de cotas, mais estudantes autodeclarados brancos do que negros.

Além do perfil do aluno, analisou-se a socialização dos indivíduos mediante os dados qualitativos. Constatou-se que a primeira instituição responsável pelo processo de socialização, a família, não se sustenta em um modelo de homogêneo. Há diversas configurações destas, que variam entre a família nuclear, a monoparental, a estendida e a reconstituída. A nuclear, conforme os relatos, não se configura como um modelo que institui privilégios. Devido à multiplicidade de modelos, não há uma via privilegiada de reprodução da posição social.

A escola, conforme a teoria clássica da socialização, é responsável por inculcar e reforçar valores transmitidos nas vias familiares. Por ser um instrumento de reprodução social, os privilégios instituídos no âmbito familiar são reproduzidos no ambiente escolar. Nos relatos, é impossível identificar esta via de reprodução por meio da discrepância na oferta do ensino público no Brasil. Por ser diverso, há escolas com um amplo rol de qualidade. Quem não é privilegiado, neste estudo, acaba ingressando em escolas menos estruturadas, o que corrobora com a reprodução da posição social inicial.

Todavia, para estes entrevistados, as condições objetivas não condicionaram, necessariamente, as possibilidades. Em vez de encerrar sua trajetória escolar no ensino médio, em algum momento, o ensino superior tornou-se possível. Assim, foi possível identificar alguns fatores que abriram as portas para o acesso ao ensino superior. A política de ações afirmativas, indubitavelmente, é o fator que abriu novas possibilidades aos indivíduos. Com ela, houve maior equidade no acesso à universidade. Outro fator é a influência de pessoas externas à família, como amigos, colegas de trabalho e parentes. Estas pessoas foram responsáveis por incentivar os estudantes a acessar o ensino superior. Outro fator importante

foi o incentivo dado por professores. Apesar de a instituição escola, de maneira sistemática, não incentivar o acesso ao ensino superior, este papel fora suprido por alguns docentes da educação básica. Por fim, cabe destacar a importância dos cursos pré-vestibular. Além de preparar para o vestibular – algo que, segundo os relatos, comumente não acontecia – em termos de conteúdo, estas instituições são um importante meio de transmissão de informações. Para acessar a universidade por meio da política de ações afirmativas, por exemplo, o futuro candidato precisa ter conhecimento desta.

Desse modo, verificou-se que o processo de socialização possui diversas variáveis que o constitui. Há a influência de diversas variáveis no processo de socialização, como a família – em suas distintas configurações -, atores fora da família, escola – nos seus distintos modelos hierárquicos -, docentes da escola, cursinhos pré-vestibulares, etc. Portanto, não existe uma socialização calcada unicamente na transmissão de um *habitus*, ou seja, da transmissão mais ou menos automática do modo de se portar, de agir e de perceber do indivíduo. Logo, as condições objetivas dadas pela família e escola não determinam as possibilidades futuras dos sujeitos.

Devido a essa multiplicidade, utilizou-se o conceito de socialização múltipla. A partir deste, usou-se a noção de disposições em vez de *habitus*. As disposições dizem respeito a um patrimônio adquirido pelo indivíduo. O modo de agir, perceber, se portar, etc. do indivíduo é resultante do passado incorporado e do contexto atual, que ativa, incorpora ou inibe determinadas disposições. O passado adquirido, além de múltiplo, depende da sua ativação no presente, ou seja, necessita de uma razão contextual para ativá-lo ou inibi-lo.

A fim de transpor a equação em termos empíricos, foram utilizadas três modalidades de socialização para pensar a relação entre a incorporação de disposições e a ativação e inibição destas no contexto do ensino superior: a socialização por treinamento ou prática, a socialização “silenciosa” e a socialização por inculcação ideológica-simbólica.

A socialização por treinamento ou prática é responsável pela incorporação de disposições ascéticas ou hedonistas. Averiguou-se que o hábito de estudo, majoritariamente, é novo em termos longitudinais. Para os estudantes, o primeiro contato com os estudos de maneira sistemática foi estabelecido nos cursos pré-vestibulares. A despeito deste mínimo preparo prévio, há relatos que evidenciam as dificuldades de estruturar uma rotina de estudos no ambiente universitário, uma vez que este, devido ao nível de excelência, requer a estruturação de uma nova rotina.

Um importante passo para reestruturar a rotina de estudos é compreender as suas dificuldades e entender o processo de defasagem do ensino a partir da educação básica.

Compreender o que falta é o primeiro passo para um entendimento sistemático. O estudante cotista passa a entender as dificuldades não sob a ótica do fracasso individual, ou seja, culpando-se, mas pelo olhar sistemático. Os entraves vieram por falta de oportunidades e de base, que não foi transmitida durante sua educação básica. Mediante o diagnóstico, começa-se a buscar o que faltava, estruturando, assim, uma nova rotina de estudos. Nesse sentido, as dificuldades não são individualizadas, mas compartilhadas. Os cotistas, por terem certos pontos em congruência – como baixo incentivo aos estudos e baixa qualidade da educação básica - possuem trajetórias análogas no que tange ao acesso de oportunidades.

A partir das trajetórias, é possível observar certo distanciamento com aquilo que se exige no ambiente universitário. Devido ao nível de excelência, aprender a estudar é um processo, e isto leva tempo. Ter maturidade é compreender as dificuldades nas suas trajetórias, ou seja, entender a falta de oportunidade que a sociedade proporcionou e, assim, tentar preencher lacunas. Paulatinamente, o estudante, com muito esforço e tempo, começa a entender o funcionamento de uma graduação e, conseqüentemente, inicia um processo de estruturação de uma rotina de estudos, o que o leva a ativar disposições ascéticas. Todavia, há dificuldades para que se ativem estas disposições.

Um empreendimento dado em direção à compreensão das dificuldades é entender quais são os fatores que dificultam o estudante cotista a ativar disposições ascéticas. Estes entraves foram divididos em dificuldades externas e internas ao ambiente universitário. Quanto a estas, os estudantes relatam uma série novidades a serem enfrentadas. Antes do ingresso, por exemplo, não havia uma carga de leitura muito elevada, assim como não tinha a necessidade de ler em outro idioma. Isto só foi começou a ser cobrado na universidade. Além disso, o turno dos cursos foi citado como um problema para os estudantes que não possuem uma rotina mais flexível.

Quanto às dificuldades externas ao ambiente universitário, um dos entraves citados foi a situação financeira. O estudante cotista precisa se sustentar e, ao trabalhar, há a diminuição da carga horária voltada aos estudos. Além disso, há o gasto com materiais, passagem e alimentação. Há relatos que apontam a maternidade e atividades domésticas como fatores que dificultam o estudante a estruturar uma rotina de estudos. Diferentemente de classes com maiores condições, parte dos estudantes cotistas entrevistados precisa realizar outras tarefas e não se dedica integralmente aos estudos.

O que atenua algumas dificuldades relativas à ativação de disposições ascéticas é a possibilidade de participar de bolsas e de programas de assistência estudantil. Para estudar, o cotista precisa de mecanismos institucionais que o ajudam a se manter na universidade. Os

programas de assistência auxiliam os estudantes com o básico, como moradia, alimentação, auxílio saúde, passagens, etc. As bolsas permitem atenuar as dificuldades financeiras. É com elas que os estudantes cotistas entrevistados complementam a renda. Todavia, não é toda bolsa que agrega em termos acadêmicos. Uma bolsa administrativa, por exemplo, pode não auxiliar em questões voltadas ao curso. Diferentemente de bolsas que, além do auxílio financeiro, agregam em termos acadêmicos, como a bolsa PET, que foi citada com um complemento ao curso de graduação.

A socialização “silenciosa” é a resultante das disposições políticas e das disposições voltadas à renúncia de si. O estudante cotista, ao ingressar na universidade, insere-se em um novo ambiente. Observa-se uma distância social entre a posição original dos sujeitos e o ambiente universitário. A universidade foi historicamente estruturada para a reprodução de elites, o que faz a universidade ser uma novidade para a camada social que o cotista pertence.

Por não ser um ambiente historicamente voltado ao público alvo das ações afirmativas, há uma distância entre a posição original dos sujeitos e o ambiente universitário. Este fenômeno fomenta um processo de distinção social dentro deste espaço de convivência, uma vez que há uma relação social entre o público que historicamente teve acesso ao ensino superior e o público alvo das ações afirmativas.

Este contato faz com que os estudantes cotistas se comparem com público estabelecido dentro da universidade. E, ao se comparar com a elite, os estudantes relatam certas frustrações. Como exemplo prático, há estudantes que possuem condições de viajar ao passo que os cotistas conhecem poucos locais.

Além disso, as diferenças geram distinções em termos estruturais. Alguns estudantes relatam questões voltadas ao preconceito, seja ele social ou racial. A distinção também é estabelecida de maneira velada dentro dos cursos. Ao ingressar, há a separação entre barra I e barra II. A primeira barra é voltada ao ingresso no primeiro semestre e a segunda barra ao segundo semestre. Os estudantes do acesso universal ingressam na barra I e os cotistas na barra II. Os estudantes cotistas entrevistados, ao analisar este sistema de ingresso, percebem um processo de exclusão social, uma vez que diferencia quem é cotista e quem não é.

Os estudantes cotistas entrevistados, em vez de pensar em evadir ou a se acostumar com a situação, inclinam-se a mudar o ambiente universitário, o que os leva a ativar disposições políticas. Apesar de passar por situações de sofrimento, estar na universidade é um ato político, haja vista que ser cotista na universidade é um modo de demonstrar que este espaço é possível de ser ocupado por estudantes providos de posições sociais voltadas ao

público alvo das ações afirmativas. Para que a universidade mude, portanto, é necessário que ela seja ocupada.

Ocupar a universidade é ver este espaço como possível. É entender a universidade como um espaço de construção coletiva e, para mudá-la, é necessário que mais pares ingressem. Como consequência, para que isto ocorra, é necessário estar na universidade. O fracasso no ambiente universitário significa o fracasso do estudante como cotista, ou seja, o fracasso de um recorte social definido. Estar na universidade é demonstrar que este espaço é possível não só para si, mas para os pares. Ter pares na universidade é algo frequentemente citado pelos entrevistados. A presença de mais cotistas significa que a universidade está sendo ocupada, e isto, na visão dos indivíduos é um ato político porque dá visibilidade a pessoas que, muitas vezes, são silenciadas e excluídas.

Por fim, a socialização por inculcação ideológica-simbólica é responsável pela transmissão de disposições para crer, que, devido à razão contextual, podem não se transformar em disposições para agir. Os relatos evidenciam que a distância entre a posição social e a universidade era tal que não havia uma crença estabelecida sobre como era o ambiente universitário.

Porém, a universidade tornou-se uma possibilidade para os estudantes. Devido à influência de professores, agentes externos à família, familiares e cursos pré-vestibulares, criou-se a possibilidade de ingressar na universidade. E, conforme este ambiente tornava-se possível, criava-se uma expectativa de como seria a universidade.

É possível observar que os estudantes cotistas entrevistados, graças à falta de rotina de estudos previamente estabelecida, não imaginavam que existiria tanta cobrança na universidade. Por ser um ambiente de excelência acadêmica, a universidade exige uma estrutura mais regrada de estudos, e isto não era esperado por parte dos estudantes entrevistados.

As ações afirmativas agem no sentido de dar a possibilidade de ingresso ao estudante. E isto, teoricamente, faz com que o estar dentro deste ambiente seja uma condição de equivalência para todos os estudantes. Porém, a falta de oportunidades e as desigualdades não são cessadas, e o estudante cotista, conforme parte dos relatos, não esperava por isto. Há estudantes com mais capitais financeiros e simbólicos dentro da universidade. A inevitável comparação com este público faz com que o cotista se sinta mal. Se o público privilegiado pode viajar pelo mundo, por exemplo, quem não têm possibilidade de viajar sente-se frustrado. Além disso, a distinção social pode levar a discriminações como o racismo, e o

estudante cotista entrevistado não imaginava que pudesse haver situações como esta dentro da universidade.

A universidade era previamente imaginada como o fim de um processo. Em outras palavras, pode se observar que os estudantes cotistas entrevistados tinham a crença de que, ao ingressar na universidade, suas carreiras já estariam previamente estabelecidas. Contudo, a universidade é um meio. O ambiente universitário abre um novo mundo de possibilidades. Em vez de trazer a concretização de uma carreira, novos caminhos são apresentados aos estudantes.

O imaginário criado sobre a universidade pode não condizer com o que ela realmente é. Com isso, há a possibilidade de o aluno se sentir frustrado. Entretanto, há um paradoxo no processo. Se ser o que não esperava pode causar frustração, permitir-se surpreender pelo novo pode trazer felicidade, uma vez que a universidade pode abrir um novo mundo aos estudantes cotistas. É por meio da universidade que o cotista conhece um novo público. A universidade abre as portas para o conhecimento e permite a produção deste.

Estar na universidade é ter contato com a produção de conhecimento. A sociedade vem antes do indivíduo, e tudo que foi produzido por esta também é anterior ao sujeito. Esta afirmação vai ao encontro da tese de socialização de Durkheim (1973). Para o autor, tudo que foi produzido pela humanidade só estará à disposição do indivíduo quando este se inserir na sociedade. É somente nesta, quando transcende seu estado de natureza, que o sujeito constitui a autonomia. Analogamente, o estudante cotista, ao se inserir no ambiente universitário, abre um novo mundo. As ações afirmativas, nesse sentido, ampliam novos horizontes, que, se fossem visados a partir da posição social inicial do indivíduo, estariam eclipsados.

Todavia, inserir-se em um novo ambiente pode causar estranhamento. Em *mal-estar na civilização* (2019), Freud advoga que, quanto maior o progresso humano, maior é o afastamento deste com a sua natureza. A cultura, nesse sentido, causa mal-estar, pois freia os impulsos dos indivíduos. De forma análoga, podemos traçar um paralelo com a inserção dos cotistas no ambiente universitário. Este processo traz a inserção de um público em um novo ambiente. A nova cultura, apesar de abrir um novo mundo, pode causar mal-estar no indivíduo.

A relação entre os cotistas e a universidade é uma via de mão dupla. O estudante cotista necessita se adaptar ao novo ambiente, contudo, a universidade também deve se adaptar ao novo público. Para que não haja mal-estar, este duplo empreendimento deve ser estabelecido.

O cotista é um ser plural, uma vez que o seu passado incorporado ainda age neste ator. Antes de ser estudante, o cotista é trabalhador, mãe, morador de periferia, do interior, das grandes capitais, participante de movimentos sociais, etc. Este ator deve considerar sua trajetória para que compreenda suas dificuldades dentro do ambiente universitário. Só há garantia do acesso à universidade, mas as faltas de oportunidades podem não cessar. Por outro lado, a universidade deve estar atenta ao novo público. Os esforços para adaptar sua estrutura são empreendidos, porém, é necessário ouvir o que este público tem a dizer. É com a participação e o diálogo que há a possibilidade de estruturar um ambiente que permite a ativação plena das disposições dos atores.

8 Referências

- ANHAIA, B. C. **Educação Superior e Inclusão Social- Um Estudo Comparado de Duas Ações Afirmativas no Brasil: Dos Debates à Prática.** Dissertação de mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- ARENHALDT, Rafael. **Vidas em conexões (in) tensas na UFRGS: o Programa Conexões de Saberes como uma Pedagogia do estar-junto na Universidade.** Tese de doutorado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- BABBIE, EARL. **Métodos de Pesquisa de Survey.** Belo Horizonte: editora da UFMG, 2005.
- BAGGI, Cristiane A. S.; LOPES, Doraci A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. In: **Avaliação (RAIES – Revista da Avaliação da Educação Superior)**, Campinas/Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355- 374, jul. 2011.
- BARROS, Clarissa Fernandes do Rêgo. **As Ações Afirmativas na UERJ: Trajetórias Sociais e Perspectivas dos Estudantes Cotistas no Desafio do Acesso à Universidade.** Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.
- BONFIM, Edmar Ferreira Souto Mourão. **Avaliação do rendimento e evasão de alunos cotistas e não cotistas da Universidade de Brasília.** Trabalho de conclusão do Curso: Universidade de Brasília, 2014.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: **Revista eletrônica dos Pós-graduandos em sociologia política da UFSC**, vol. 2n° 1(3), janeiro-julho/2005, p.68-80.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** Porto Alegre: Zouk, 2007a.
- _____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: perspectiva, 2015.
- _____. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2007b.
- _____. **Homo Academicus.** Florianópolis: Editora UFSC, 2011.
- _____. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** São Paulo: Papirus, 2008.
- _____. **Sociologia.** Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. The forms of capital. **Cultural theory: An anthology**, v. 1, p. 81-93, 2011.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1996.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, v. 149, n. 169, 2012.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL–PET. **Manual de Orientações Básicas**. 2006.

BRUM, Ceres Karam; SOARES, André Luis Ramos. Programa de Educação Tutorial indígena ñande reko UFSM: relato da construção de uma experiência de inclusão universitária. In: **Século XXI–Revista de Ciências Sociais**, v. 3, n. 1, p. 149-184, 2013.

BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. **Políticas Públicas na educação superior – as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas**. Dissertação de mestrado: UFRGS, 2015.

CAREGNATO, Célia Elizabete; OLIVEN, Arabela Campos. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. **Educar em revista**. Curitiba, PR. N. 64 (abr./jun. 2017), p. 171-187, 2017

CARRIERI, Sandra; ESPÍNDOLA, Corina Martins. Sistema de Cotas Para Pessoas Com Deficiência: Ação Afirmativa Para Promoção do Acesso à Universidade. In: **XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas**, 2012.

CATANI, Afrânio Mendes et all. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CLADIS, Mark.S. Emile Durkheim and moral education in a pluralistic society. In: **Durkheim and modern education**. London: Routledge, 2003a

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. **Lopes, EMT et al**, v. 500, p. 151-204, 2000.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, 2003.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na Educação Superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil**. Dissertação de mestrado: UFRGS, 2010.

DA COSTA, Marcio; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 246-266, 2013.

DE OLIVEIRA, Débora et al. Impacto das configurações familiares no desenvolvimento de crianças e adolescentes: Uma revisão da produção científica. **Interação em Psicologia**, v. 12, n. 1, 2008.

DOEBER, Michele Barcelos. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada- tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes negros na UFRGS**. Dissertação de mestrado: UFRGS, 2011.

DORNELES, Renata Gomes. **Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/; análise das adaptações organizacionais**. UFRGS: Trabalho de conclusão, 2016.

DOUGLAS, Mary. **Como As Instituições Pensam**. São Paulo: Editora da USP, 1998.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

_____. **Educação e sociologia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1973.

_____. **Lições de sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, p. 16-32, 1999.

FREUD, SIGMUND. **O mal-estar na civilização**. LeBooks Editora, 2019.

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

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.

GIDDENS, Anthony. As famílias. In: **Sociologia**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, Sisu e desafios**. Brasília: Câmara dos deputados, 2016.

GOMES DE JESUS, Jaqueline. O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008). In: **psicologia ciência e profissão**, vol.33, nº1, 2013, p. 222-233.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. **In: Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-58, 2003.

GONÇALVES, F. G. **Sucesso no Campo Escolar de Estudantes Oriundos de Classes Populares: estrutura e trajetórias**. Dissertação de mestrado: UFRGS, 2015.

GRAY, E. David. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre, Penso: 2012.

GRISA, Gregório Duirlo. **As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação.** Dissertação de mestrado: UFRGS, 2009.

HAECHE, Anne Van. **A Escola à Prova da Sociologia.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. Acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de pedagogia da UFRJ. In: **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes.** Rio de Janeiro: Viveiros de Castro editora ltda, 2015.

HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. In: **38º anais da anpocs.** Caxambu, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da educação superior 2017.** Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 23/10/2018

KERN, Maria Cristina Lunardi. **Universidade pública e inclusão social: as cotas para autodeclarados negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Dissertação de mestrado: FEEVALE, 2011.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.41, n. especial, p. 1393-1404, dez, 2015.

_____. Diferenças ou desigualdades: que condições sócio-históricas para a produção de capital cultural?. In: **Forum Sociológico. Série II.** CESNOVA, 2008. p. 79-85.

_____. **Homem Plural: os determinantes da ação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. In: **Sociologia, problemas e práticas**, nº49, 2005, pp. 11-42.

_____. **Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Variações de contextos nas ciências sociais: observações epistemológicas. In: **Dossiê Bernard Lahire.** Belo Horizonte: editora UFMG, 2017.

LENZA, Pedro. **DIREITO CONSTITUCIONAL ESQUEMATIZADO.** São Paulo: Saraiva, 2017.

MARTIN, Maria da Graça Moraes Braga. **O programa de educação tutorial –PET: Formação ampla na graduação.** Dissertação de mestrado: Curitiba, 2005.

MARTINS, Alcir Luciany Lopes. **A Expansão Universitária e As Ações Afirmativas: A Experiência das Cotas Afro na Universidade Federal de Santa Maria.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.30, n.106, p. 15-35, jan/abr 2009.

_____. Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo. *Revista USP*, n. 39, p. 58-82, 1998.

_____. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

MARTINS, Carlos Benedito; NEVES Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In: **Jovens universitários em um mundo em transformação uma pesquisa sino-brasileira**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – ipea, 2016.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, p. 31-36, 2005.

MARTINS, Iguatemy L. Educação Tutorial no ensino presencial: uma análise sobre o PET. PET–Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, Ana Lúcia Aguiar; FILHO, José Luiz de Moura; MELLO, Rosane Brum. Reflexões sobre acesso e a permanência no programa de ações afirmativas de inclusão racial e social da UFSM. In: **Anais do XIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas: Buenos Aires, 2013**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114879>. Acesso em: 02/08/2017.

MILLER, W. Watts. Teaching Autonomy. In: **Durkheim and modern education**. London: Routledge, 2003b

MORCHE, Bruno. **A expansão do sistema de educação superior no Brasil, na China e na Índia: uma análise comparada**. Dissertação de mestrado: UFRGS, 2013.

MORCHE, Bruno; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. As transformações recentes no ensino superior brasileiro: acesso, diversificação e inclusão. In: **LASA2015 – XV International Congress Latin American Studies Association**. San Juan, Puerto Rico Caribe Hilton: May 27 – 30, 2015.

_____. A questão racial no acesso ao ensino superior: políticas afirmativas e equidade. In: **Seminário Fazendo Gênero**. Florianópolis, 2010.

NEVES, C. E. B. Diversity in higher education in Brazil: Practices and challenges. In: **Diversity and inclusion in higher education: Emerging perspectives on institutional transformation**, p. 102-127, 2014.

_____. Universidade Brasileira: Equidade, Qualidade e Cidadania. In: **VII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, 2004.

_____. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. In: **LASA2012/XXX International Congress of the Latin American Studies Association**. 2012.

_____. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: Romanelli, G.; Nogueira, M.A.; Zago, N.. (Org.). **Família & Escola: Novas perspectivas de análise?** Petrópolis: Vozes, 2013, v. 1, p. 278-311.

NEVES, C. E. B; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Feline. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**. Porto Alegre. Vol. 9, n. 17 (jan./jun. 2007), p. 124-157, 2007.

NEVES, C. E. B.; ANHAIA, B. C.. Políticas de Inclusão Social no ensino superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências em IES do Rio Grande do Sul. In: Maria Lígia de Oliveira Barbosa. (Org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: Letras, 2014, v. , p. 371-401.

NOGUEIRA, Claudio. M. M. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. In: **Reunião nacional da anped**, v. 36, 2013.

_____. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**. Tese de doutorado: UFMG, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria " família" na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Revista Inter-Legere**, n. 9, 2011.

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

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, 2006.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

_____. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, 2015.

OLIVEN, Arabela Campos. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 111-135, 2005.

_____. Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. In: **Educação (UFSM)**, v. 34, n. 1, p. 65-76, 2009.

_____. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. In: **Educação**. Porto Alegre: v. 30, n. 1, 2007.

_____. Histórico da educação superior no Brasil. **A educação superior no Brasil**, p. 31-42, 2002.

ONO, Leonardo Tadashi Pereira; TONON, Leonardo. Aplicação da política de assistência estudantil em uma instituição da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. **Revista Brasileira de iniciação científica**, v. 3, n. 3, 2016.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Inclusão e universidade: análise das trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio grande do Sul**. Dissertação de mestrado: UFRGS, 2007.

ROSA, Chaiane de M. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. In: **Póiesis Pedagógica**, Catalão (GO), v. 12, n. 1, p. 240-257, jan/jun. 2014).

ROSENFELD, C. L et al. Entrevista: Bernard Lahire. In: **Sociologias** vol.17 no. 38 Porto Alegre Jan./Apr. 2015.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. Dissertação de mestrado: UFRGS, 2009.

RODRIGUES, Elaine Wainberg; RIES, Bruno Edgar; Psicologia e educação: fundamentos e reflexões. EDIPUCRS, 2004.

SANTOS, Patricia Vaz Sampaio. **Adaptação à universidade dos estudantes cotistas e não cotistas: relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão**. Dissertação de mestrado: UFB, 2014.

SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos Negros, Educação e ações afirmativas**. Tese de Doutorado: UNB, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. In: **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, Dermeval. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**. *Póiesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SCHLESENER, Anita Helena; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Expansão do ensino superior: notas sobre seus limites e possibilidades. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 2, n. 3, p. 518-531, 2016.

SCHULTZ, THEODORE. **O Valor econômico da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, Dec. 2006.

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. In: **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

TERRAY, EMMANUEL. Proposta sobre a violência simbólica. **Pierre encrevé y Rose-Marie Lagrave, coordenadoras, Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: uma teoria da prática. In: **Rev. Adm. Pública vol.40 n°.1**. Rio de Janeiro: Jan./Feb 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). In: **Simpósio Avaliação da Educação Superior**. Porto Alegre: 17 e 18 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/avalies/anais-do-evento/artigos-1/145895>. Acesso em: 21 de novembro de 2017.

TRINDADE, Hélio. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: **Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas**. Buenos Aires: Clacso, 2003.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Evasão na educação superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília. In: **Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2008.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. In: **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, Dec. 2010 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122010000200003&lng=en&nrm=iso>. acesso 03 Apr. 2018.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017005001103&lng=en&nrm=iso>. acesso 22 nov. 2017

WEBER, Max. A Objetividade do Conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política. In: **Metodologia das ciências sociais: Pt. 1**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

9 Anexos

Anexo I: lista detalhada da estrutura organizacional da UFRGS

Conselhos

- CONCUR - Conselho de Curadores
- CONSUN - Conselho Universitário
- CEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

Pró-reitorias

- PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
- PROEXT - Pró-Reitoria de Extensão
- PROGESP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
- PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
- PROPESQ - Pró-Reitoria de Pesquisa
- PROPLAN - Pró-Reitoria de Planejamento e Administração
- PROPG - Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Câmaras

- CAMGRAD - Câmara de Graduação
- CAMPG - Câmara de Pós-Graduação
- CAMPESQ - Câmara de Pesquisa
- CAMEXT - Câmara de Extensão

Comissões

- CIS - Comissão Interna de Supervisão
- CPPD - Comissão Permanente de Pessoal Docente
- COPERSE - Comissão Permanente de Seleção
- CPA - Comissão Própria de Avaliação

Coordenadorias

- CGA - Coordenadoria de Gestão Ambiental
- COSEG - Coordenadoria de Segurança

Secretarias

- SAI - Secretaria de Avaliação Institucional
- SECOM - Secretaria de Comunicação
- SEAD - Secretaria de Educação a Distância
- SEDETEC - Secretaria de Desen.Tecnológico
- RELINTER - Secretaria de Relações Internacionais

Órgãos Suplementares

- BC - Biblioteca Central
- CPD - Centro de Processamento de Dados
- CTE - Centro de Teledifusão Educativa
- CESUP - Centro de Supercomputação
- ILEA - Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados
- CME - Centro de Microscopia Eletrônica
- IpaHC - Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural
- Editora da UFRGS
- Museu da UFRGS

Superintendências

- SUINFRA - Superintendência de Infra-Estrutura

Centros

- CECLIMAR - Centro de Estudos Costeiros, Limnológicos e Marinhos
- CBIOT - Centro de Biotecnologia
- CEPAN - Centro de Estudos e Pesquisa em Agronegócios
- CME - Centro de Microscopia Eletrônica
- CNANO - Centro de Nanociência e Nanotecnologia
- CINTED - Centro de Novas Tecnologias na Educação
- CPD - Centro de Processamento de Dados
- CEPSSM - Centro de Sensoriamento Remoto e Meteorologia
- CESUP - Centro Nacional de Supercomputação
- CTE - Centro de Teledifusão Educativa

Associações

- Associação de Docentes da UFRGS
- Associação dos Antigos Alunos da UFRGS
- Associação dos Servidores da UFRGS
- Associação Brasileira de Engenharia de Produção
- Associação Brasileira de Estudos Canadenses
- AIESEC em Porto Alegre
- AILC/ICLA - Association Internationale de Littérature Comparée / International Comparative Literature Association

Diretórios

- DCE - Diretório Central de Estudantes da UFRGS
- CAEA - Centro Acadêmico da Escola de Administração
- CAAR - Centro Acadêmico André da Rocha
- CEABI - Centro Acadêmico da Arquivologia e Biblioteconomia
- CEUE - Centro de Estudantes Universitários de Engenharia
- DACOMP - Diretório Acadêmico da Computação
- DAEFI - Diretório Acadêmico da Educação Física
- DAFA - Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura
- DAFF - Diretório Acadêmico da Faculdade de Farmácia
- DAELE - Diretório Acadêmico da Faculdade de Engenharia Elétrica
- DAFV - Diretório Acadêmico da Faculdade de Medicina Veterinária
- DAGE - Diretório Acadêmico da Geografia
- DAECA - Diretório Acadêmico de Economia, Contábeis e Atuariais
- DAQ - Diretório Acadêmico dos Estudantes de Química
- DAOS - Diretório Acadêmico Othon Silva da Faculdade de Odontologia
- PETCIVIL - Programa de Educação Tutorial da Engenharia Civil
- SEQUI - Subcentro de Estudantes de Engenharia Química

10 Apêndice

Apêndice I: roteiro de entrevista

Parte I: questões contextuais

Quem são as pessoas que você considera como sua família? Você mora com elas? Se não, você mora com quem?

Sobre a profissão dos seus pais (ou das pessoas que considera da família), você poderia fazer um breve resumo da carreira deles? Qual é a atual profissão e qual(is) são as profissões anteriores? (perguntar formação acadêmica, se houver)

Parte II: Inserção no Ensino médio

Você pode falar um pouco sobre a estrutura e organização da escola que você estudou no ensino médio? Era uma escola de bairro ou recebia alunos de diversos locais? Você estudava em turmas grandes ou pequenas? Como era a oferta das disciplinas, faltavam professores de determinadas matérias? A escola costuma fazer greves?

Você tinha alguma rotina diária de estudos? Você costumava fazer as tarefas de casa? Precisava de ajuda para fazê-las? Você tirava boas notas nesse período? Você teve alguma repetência?

Nesse período do ensino médio, você já almejava ingressar no ensino superior? Por quê? Se sim, teve alguma pessoa que o encorajou a tomar essa decisão? Se não, em qual momento você tomou a decisão de ingressar no ensino superior? teve alguma pessoa que o encorajou a tomar essa decisão?

Gostaria que você falasse um pouco sobre sua preparação para ingressar no ensino superior. Quais foram as principais dificuldades e motivações para ingressar no ensino superior? Você acha que o ensino da educação básica foi suficiente para sua preparação? Como foi o processo de escolha do seu curso de graduação?(explorar se a pessoa fez mais de um ingresso)

Como foi o processo seletivo? O que você achou do nível das provas? Você trocou a opção de curso caso não tenha ingressado nas suas tentativas?

Parte III: Inserção no Ensino superior

Por que você escolheu a UFRGS? Alguém influenciou nessa decisão?

Como você ficou sabendo da política de ações afirmativas?

Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua chegada à universidade. Como você avalia a recepção dos alunos e da instituição? Quais foram as suas principais facilidades e dificuldades iniciais?

Você já vivenciou alguma situação de preconceito na UFRGS (tanto pessoal como com outras pessoas)? Se sim, fale um pouco sobre ela(s)? você acha que a universidade proporciona mais exclusão ou inclusão social?

Gostaria que você falasse sobre sua rotina de estudos. Como você organiza sua rotina de estudos? Quais são as principais facilidades e dificuldades de aprendizagem que você enfrentou? Você gosta das suas aulas? Como você avalia o currículo do seu curso? O que você acha da oferta de horários e de turno das disciplinas do seu curso?

Você utiliza algum programa de assistência estudantil? Se sim, Como você ficou sabendo desses programas? Como você os avalia? Qual a importância desses programas para você? Você acha que esses programas são suficientes?

Você já participou de alguma bolsa na universidade? Como você ficou sabendo do processo de seleção da bolsa? Gostaria que você avaliasse a sua experiência como bolsista do programa? Quais atividades você exerce na bolsa? (se for bolsa PET, de pesquisa ou alguma afim, explorar a questão relacionando com a questão do ensino, pesquisa e extensão. Verificar também os possíveis impactos dessa participação no curso do aluno)

Você poderia falar sobre os seus gastos para se manter na universidade, sobretudo dos gastos relativos ao seu curso? Seu curso exige muito gasto com materiais, transporte, equipamentos e etc? Sua renda ou auxílios de custos cobrem todos esses gastos?

Parte IV: Percepção sobre o ensino superior

Qual é a importância de estar na universidade? O que mudou na sua vida após ingressar na universidade?

Você saberia me dizer como sua família avalia a sua presença na universidade?

Você poderia falar sobre os aspectos positivos ou negativos da sua vivência na universidade?

Que expectativas você tinha quando entrou na universidade? Elas foram concretizadas? Se sim(ou não), por quê?

Por fim, quais são suas expectativas em relação à conclusão do curso? Quais são suas expectativas em relação ao período após a universidade?

Apêndice II: questionário

O COTISTA PLURAL: ENTRE A POSIÇÃO SOCIAL E O AMBIENTE ACADÊMICO

Gênero: *Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Faixa de idade: * Marcar apenas uma oval.

Até 25 anos

De 26 a 35 anos

- De 36 a 45 anos
- De 46 a 60 anos Acima de 60 anos

Eu me autodeclaro: * Marcar apenas uma oval.

- Negra(o)
- Branca(o)
- Amarela(o)
- Indígena
- Parda(o)
- Preta(o)

Qual é a sua cidade natal? *

Quanto é sua renda mensal (familiar ou individual) ? * Marcar apenas uma oval.

- Até 01 salário mínimo (até R\$937)
- De 01 até 02 salários mínimos (R\$937 até R\$1874)
- De 02 até 03 salários mínimos (de R\$1874 até R\$2811)
- De 03 até 04 salários mínimos (de R\$2811 até R\$3748)
- De 04 até 05 salários mínimos (de R\$3748 até R\$4685)
- De 05 até 06 salários mínimos (de R\$4685 até R\$5622)
- Superior a 06 salários mínimos (superior a R\$5622)

Qual é o grau de escolaridade da sua mãe? Marcar apenas uma oval.

- Analfabeta
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Mestrado
- Doutorado

Qual é o grau de escolaridade do seu pai? Marcar apenas uma oval.

- Analfabeto
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Mestrado
- Doutorado

Durante o ensino fundamental você estudou: * Marcar apenas uma oval.

- Todo em escola pública Todo em escola particular
- Todo em escola particular com bolsa
- Maior parte em escola particular
- Maior parte em escola particular e com bolsa
- Maior parte em escola pública

Durante o ensino médio você estudou: * Marcar apenas uma oval.

- Todo em escola pública Todo em escola particular
- Todo em escola particular com bolsa
- Maior parte em escola particular
- Maior parte em escola particular e com bolsa Maior parte em escola pública

Você concluiu o ensino médio em qual modalidade? * Marcar apenas uma oval.

- Regular
- Profissionalizante
- Supletivo
- Ensino de Jovens e Adultos (EJA)

Você concluiu o ensino médio em qual cidade? *

Você levou quanto tempo para ingressar no ensino superior após ter concluído o ensino médio? *Marcar apenas uma oval.

- Ingressou logo após o término do ensino médio
- Até 1 ano após o término do ensino médio
- De 1 a 2 anos após o término do ensino médio
- De 3 a 4 anos após o término do ensino médio
- De 5 a 6 anos após o término do ensino médio
- Mais de 6 anos após o término do ensino médio

Você fez algum curso pré-vestibular? * Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Se sim, qual foi a modalidade do curso pré-vestibular? Marcar apenas uma oval.

- Todo em curso pré-vestibular público todo em curso pré-vestibular privado
- Todo em curso pré-vestibular privado com bolsa Maior parte em escola particular
- Maior parte em escola pública
- Maior parte em escola privada e com bolsa

Caso tenha feito algum curso pré-vestibular, quanto tempo de curso você fez? Marcar apenas uma oval.

- Até 6 meses
- Até 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 3 a 4 anos
- Acima de 4 anos

Você ingressou na UFRGS de que modo? * Marcar apenas uma oval.

- Vestibular
- SISU
- Outro:

Você ingressou na primeira tentativa? * Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Caso não tenha ingressado na primeira tentativa, quantas tentativas foram necessárias até ser aprovado(a)? Marcar apenas uma oval.

- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco
- Mais de cinco

Qual é o seu atual curso de graduação?

Você está em qual semestre? * Marcar apenas uma oval.

- Primeiro
- Segundo
- Terceiro
- Quarto
- Quinto
- Sexto
- Sétimo
- Oitavo
- Acima do oitavo semestre

Você possui outra graduação ou pós-graduação concluída? Se sim, indique qual(ais).

Você é bolsista? Se sim, você possui qual tipo de bolsa? * Marcar apenas uma oval.

- Não possuo bolsa
- Bolsa de pesquisa
- Bolsa de extensão
- Bolsa de auxílio da PRAE
- Bolsa de iniciação à docência (PIBID) Bolsa PET
- Outro:

Você depende de algum auxílio financeiro de familiares? * Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Você utiliza algum programa de assistência estudantil (como restaurante universitário, casa do estudante e etc)? Se sim, indique quais. *

Você participa de algum movimento social (grupo religioso, movimento estudantil, movimento negro, movimento indígena, movimento feminista e etc.)? Se sim, qual(is)?

Você ingressou na UFRGS por qual modalidade de acesso dentro da reserva de 50% das vagas voltada ao Sistema Público de Ensino? * Marcar apenas uma oval.

- Modalidade L1 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita
- Modalidade L2 – candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena
- Modalidade L3/L5 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar
- Modalidade L4/L6 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena

- () Modalidade L9 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita e Pessoa com Deficiência
- () Modalidade L10 – candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena e Pessoa com Deficiência
- () Modalidade L13 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar e Pessoa com Deficiência
- () Modalidade L14 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena e Pessoa com Deficiência
- () Não lembro por qual modalidade ingressei