

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Michele Doris Castro

## **Estudantes universitários cotistas do Rio Grande do Sul encontram seu lugar na UFRGS?**

Porto Alegre

2014

Michele Doris Castro

## **Estudantes universitários cotistas do Rio Grande do Sul encontram seu lugar na UFRGS?**

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

Linha de pesquisa:

Psicopedagogia, Sistemas de Ensinoaprendizagem e Educação em Saúde.

Orientador: Prof. Dr<sup>o</sup> Sérgio Roberto Kieling Franco

Capa: Estudantes cotistas chegam à Universidade (elaboração própria)

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

CASTRO, Michele Doris

Estudantes Cotistas do Rio Grande do Sul  
encontram seu lugar na UFRGS? / Michele Doris  
CASTRO. -- 2014.

89 f.

Orientador: Sérgio Roberto K. Franco.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Estudantes Cotistas. 2. Dificuldades. 3.  
Ensino Superior. 4. Autopercepção. I. Franco, Sérgio  
Roberto K., orient. II. Título.

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

# **Estudantes universitários cotistas do Rio Grande do Sul encontram seu lugar na UFRGS?**

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

Linha de pesquisa:

Psicopedagogia, Sistemas de Ensinoaprendizagem e Educação em Saúde.

Orientador: Prof. Dr<sup>o</sup> Sérgio Roberto Kieling Franco

Banca:

---

Prof. Dr. Luis Armando Gandin - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Alexandre Silva Virginio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Fernando Coutinho Cotanda - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Mariane Inês Ohlweiler - Universidade do Vale do Taquari

---

*Aos meus pais, César e Clair, que me incentivaram a acreditar na possibilidade de um dia estudar na UFRGS. E a Darci Flesch que nos deixou este ano – com quem compreendi que a simplicidade é a maior fonte de sabedoria.*

## AGRADECIMENTOS...

*Ainda que os teus caminhos pareçam inúteis, vai abrindo caminhos, como a água que desce cantando da montanha. Outros te seguirão. (EXUPÉRY).*

Agradeço a aceitação da orientação ao professor Sérgio K. Franco, com quem muito aprendi ao longo dos anos, inclusive a ter paciência e a enfrentar meus medos, tantos. Às colegas de pesquisa, Rute, Daniela, Evelyse e Cláudia que sempre opinaram e contribuíram com reflexões e sugestões para a construção da pesquisa.

Ao meu irmão Augusto pelo carinho e pelos conhecimentos de informática que possibilitaram o gerenciamento do meu computador e salvaguarda dos dados coletados na pesquisa.

Às sugestões de Demétrius, meu companheiro, quem sempre me apoiou e muito auxiliou na escolha da bibliografia.

À Simone Viscarra que muito auxiliou para a execução da pesquisa em campo. À bolsa de pesquisa FAPERGS/CAPES para professores mestrados sem a qual não seria possível financiar o deslocamento e a pesquisa de campo.

Ao NAE, Núcleo de Assessoria Estatística da UFRGS pela orientação estatística e auxílio na análise dos dados pesquisados.

Aos colegas da Escola Municipal Décio Martins Costa - Adriana, Clarice e Luís Fernando que, em momentos cruciais, permitiram a continuidade do mestrado.

Aos professores da Universidade pelo conhecimento e pelas bibliografias indicadas.

Aos entrevistados que gentilmente disponibilizaram tempo e vontade para responderem à entrevista.

Aos exemplos de Edeltraud Dörr, Prof. Vítor Krabbe, Ana Patrícia Bauer e Prof.<sup>a</sup> Mariane Inês Ohlweiler, que mostraram, a partir de suas trajetórias, a possibilidade real de saída do interior em busca de algo maior.

E à biblioteca, sem a qual nenhuma linha teria sido escrita.

## RESUMO

Essa dissertação busca compreender o complexo processo que acompanha a chegada dos estudantes cotistas à Universidade, bem como a autopercepção dos graduandos sobre seu sucesso na instituição. Como ponto de partida, a pergunta de pesquisa - *que elementos detectáveis levam o aluno cotista a estudar na UFRGS?* Para tanto, 409 estudantes cotistas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul responderam ao Questionário de Vivências Acadêmicas. A análise dos dados levou à formulação de dois grupos: estudantes cotistas do interior e estudantes cotistas da região metropolitana. Os grupos foram divididos conforme a região econômica de pertencimento e análise da trajetória universitária familiar. Posteriormente, 222 estudantes foram novamente contatados e responderam a novas questões. O estudo considera a interveniência das variáveis: idade, modalidade de ingresso na universidade, autodeclaração étnica, renda, região econômica de origem, trajetória familiar educacional, entre outras. Consultamos os trabalhos de Lahire (1997) e Bourdieu (1989), para a análise da influência da trajetória familiar acadêmica. O estudo mostra as heterogeneidades do universo formado pelos estudantes cotistas. Além da coleta de dados quantitativos, a análise engloba a autopercepção fornecida pelos estudantes quanto à adaptação, sucesso e análise de vida acadêmica. A amostra é formada por alunos dos cursos de graduação da UFRGS das diferentes áreas do conhecimento. Para a coleta de dados, o Questionário de Vivências Acadêmico Reduzido (QVA<sub>r</sub>) adaptado ao contexto brasileiro por Granado (2004) e Granado, Santos, Almeida, Soares e Guisande (2005) e a realização de entrevistas em profundidade.

**Palavras-chave:** estudantes cotistas, dificuldades, ensino superior, autopercepção.

## ABSTRACT

This dissertation aims to comprehend the complex process that accompanies the arrival of quota holder students to the University, as well as to consider the self perception of these undergraduate students regarding their success at the institution. The research question “Which detectable elements lead the quota holder students to study at UFRGS (Federal University of Rio Grande do Sul – Brazil)” was used as a starting point. Thus, 409 quota holder students from UFRGS answered to the Academic Experiences Questionnaire. The data analysis drove the formulation of two groups: quota holder students from the countryside and quota holder students from the metropolitan area. The groups were divided according to their economic region of belonging and analysis of family’s academic history. Thereafter, 222 students were once again contacted and answered new questions. The study takes into consideration the following intervening variables: age, type of admission into the university, ethnic self-identification, income, economic region of origin, educational history of the family, amongst others. The works of Lahire (1997) and Bourdieu (1989) were consulted in order to carry out the analysis of the influence of the family’s educational history. The study shows the heterogeneities of the universe formed by quota holder students. In addition to collecting quantitative data, the analysis encompasses the self perception provided by the students concerning their adaptation, success and assessment of their academic life. The sample is formed by UFRGS’ undergraduate students from different areas of knowledge. In order to collect data, the Reduced Academic Experiences Questionnaire (AEQ - Reduced Version), adapted to the Brazilian context by Granado (2004) and by Granado, Santos, Almeida, Soares and Guisande (2005), was used to collect data and in-depth interviews were conducted.

**Key-words:** 1. Quota holder students, 2. Difficulties, 3. Higher Education, 4. Self perception.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Estudantes cotistas e geração familiar universitária.....	60
Figura 2: Estudantes cotistas autodeclarados e geração familiar universitária .....	61

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Imigração no Brasil (1820-1975) .....	25
Gráfico 2: Panorama brasileiro da oferta e da demanda .....	32
Gráfico 3: Distribuição dos cursistas na UFRGS .....	39
Gráfico 4: Modalidade de ingresso e renda familiar per capita .....	45
Gráfico 5: Autoavaliação e frequência de visita a familiares .....	53
Gráfico 6: Coredes, PIB e Fluxo de Estudantes cotistas .....	56
Gráfico 7: Proporção das pessoas que frequentavam ensino superior, segundo a cor ou raça – Brasil 2000/2010.....	73

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Itens que compõem as cinco dimensões investigadas .....	23
Quadro 2: Questões adicionadas ao questionário original .....	24
Quadro 3: Profissão da mãe, renda e corede de origem.....	64

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Proporção das pessoas de 18 a 24 anos de idade com 11 anos ou mais de estudo, segundo estrato de rendimento familiar per capita - Brasil 2001/2011.....	34
Tabela 2 - Pessoas de 18 a 24 anos de idade, total e com 11 anos ou mais de estudo, total e respectiva, proporção, por sexo e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões - 2011 .....	35
Tabela 3 - Sexo e área do conhecimento .....	46
Tabela 4 - Faixa etária dos cotistas entrevistados.....	46
Tabela 5: Comparação, média de idade de cotistas e não cotistas .....	47
Tabela 6 - Média de idade e turno de matrícula .....	48
Tabela 7 - Renda e Curso .....	49
Tabela 8 - Média aritmética das dimensões.....	51
Tabela 9 - Frequência de visita a familiares .....	52
Tabela 10 - Cálculo médio da dimensão e opção por curso .....	54
Tabela 11 - Distribuição de cursos por coredes.....	57
Tabela 12 - Coredes e número de alunos entrevistados.....	58
Tabela 13 - Curso e estudantes que não declararam renda .....	62
Tabela 14 - Renda e circuito acadêmico: interior .....	63
Tabela 15 - Renda e circuito acadêmico: Corede Delta do Jacuí .....	65
Tabela 16 - Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por condição de indígena e situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões - Brasil - 1991/2010.....	70
Tabela 17 - Valor médio da cesta básica de Porto Alegre em 2013 .....	78

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
<b>1.1. O Caminho</b> .....	15
<b>1.2. Delimitação do problema</b> .....	16
<b>1.3. Justificativa</b> .....	18
<b>1.4. Objetivos</b> .....	19
<b>1.5. Caminho metodológico</b> .....	20
<b>1.5.1 Instrumentos de Coleta de Dados</b> .....	21
2. DESIGUALDADES E INJUSTIÇAS NO BRASIL.....	25
<b>2.1 Panorama da exclusão</b> .....	25
<b>2.2 As políticas de compensação no Ensino Superior</b> .....	31
<b>2.1 Histórico da reserva de cotas na UFRGS</b> .....	36
<b>2.1.1 A renda na seleção dos cotistas na UFRGS</b> .....	38
3. O INTERIOR MÍTICO.....	40
<b>3.1 O nosso interior</b> .....	41
4. QUEM SOMOS?.....	44
<b>4.1 A população observada</b> .....	44
<b>4.2 Nossa pesquisa</b> .....	45
<b>4.2 Renda e curso</b> .....	48
<b>4.3 A análise das dimensões</b> .....	51
<b>4.3. 1 Frequência de visita a familiares</b> .....	52
<b>4.3. 2 Dimensão pessoal e opção de curso</b> .....	53
<b>4.4 Deslocamento para estudo e os coredes</b> .....	55
5. POR TRÁS DA CORTINA.....	60
<b>5.1 Renda e circuito acadêmico</b> .....	62
<b>5.2 Os estudantes autodeclarados negros e a UFRGS</b> .....	66
<b>5.3 Os estudantes autodeclarados indígenas</b> .....	69
6. REFLEXÕES FINAIS.....	71
<b>6.1 A relatividade da pobreza</b> .....	77
7. ANEXOS.....	81
Anexo 1.....	81
Anexo 2.....	82
Anexo 3.....	84
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. O Caminho

A ideia de criar este projeto de pesquisa surgiu de uma observação cotidiana na Universidade. Observando os círculos e encontros formados em torno *não do ato*, mas *da ação cultural de beber café*, pela primeira vez compreendi que cláusulas e barreiras macrosociais mostram-se presentes também no âmbito das relações educacionais.

Para Giddens (2005), o simples ato de tomar café representa um processo complexo permeado por aspectos de natureza econômica, histórica e até mesmo, social. Na Universidade, reuniões, encontros entre orientandos e orientadores, momentos de discussão teórica e interação social, o encontro para a bebida pode ser classificado como um ritual que faz parte da ambientalização necessária. Beber café no “bar”, assim como as complexas teorias, não fazia parte da minha vida até então. Certa data, uma conterrânea comentava as dificuldades enfrentadas ao longo da vida acadêmica. As dificuldades tinham origem na impossibilidade de participação dos encontros cotidianos existentes no espaço universitário. Deparei-me, na universidade, com novos e desconhecidos códigos, comportamentos, falas, escritas desejadas, caminhos, interpretações teóricas, inúmeras barreiras.

Tais argumentos não desconsideram a fragilidade e a curta temporalidade das relações próprias à modernidade (Bauman, 2001), mas advertem para a existência de regras implícitas que continuam revelando a face das desigualdades entre classes e grupos ao longo do tempo, as quais são marcadas pela:

[...] Posição de um determinado agente no espaço social. Pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles, seja sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies -, o capital cultural e o capital social e também capital simbólico, geralmente chamado de prestígio (BOURDIEU, 1989, p. 134).

No Brasil, a existência de entraves ao acesso à educação formal é histórica. Nesse contexto, o acesso e a possibilidade de sucesso na educação (também superior) denotam distinções construídas e simbolizadas na vida social cotidiana.

Tentando diminuir os reflexos da exclusão educacional brasileira, o Estado brasileiro vem implementando políticas de acesso à universidade. Tais políticas são direcionadas aos grupos tradicionalmente marginalizados, os “*excluídos históricos da universidade*”.

No ano de 2012, o Supremo Tribunal Federal confirmou a constitucionalidade da reserva de cotas (cotas sociais e raciais) através da Lei 12.711/2012. (Brasil, 2012).

No que tange à reserva de vagas no ensino superior, a referida Lei obrigou as instituições federais de educação a reservarem no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes de graduação. Compõem o grupo de estudantes contemplados os que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentre as vagas reservadas, metade deverá ser destinada a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Ainda, dentre as vagas totais reservadas, as 50% (cinquenta por cento) iniciais, observa-se que cada instituição federal de ensino superior deverá preenchê-las, com alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção (no mínimo, igual) à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde esta se encontra. Como parâmetro para o cálculo, os dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013).

Dada a relevância social do tema, muitas pesquisas científicas vêm se preocupando com as especificidades em torno dos estudantes cotistas, acompanhando a trajetória de alunos que recebem o benefício por cota racial. Esses estudos, porém, não focaram suas análises na migração em busca do saber.

## 1.2. Delimitação do problema

*Pode ser que essa crença generalizada – de que o sucesso deva ser visto como um prêmio pela virtude – seja simplesmente um erro, um mito que deveríamos procurar derrubar. (SANDEL, 2014, p.221).*

O estudante cotista que chega à Universidade pública conseguiu abrir uma primeira porta fechada, a própria universidade. A justiça, contudo, não se dá no simples abrir da porta principal. Há outras tantas portas, portinholas, cofres e janelas internas a serem abertas... Muitas delas guardam segredos a serem revelados aos que, por mérito ou identificação, combinem com a ideia selecionada de mérito. As injustiças não nascem a priori, mas residem na maneira como as instituições lidam com os fatos, na visão de John Rawls.

Nesse sentido, na sociedade ocidental, “existe uma crença generalizada de que os empregos e as oportunidades são recompensas para aqueles que os merecem”. (SANDEL, 2014, p.221). E que a justiça ocorre no momento em que os moralmente merecedores teriam o direito às benesses e privilégios de sua condição.

A ideia da moralidade associada ao direito e à justiça já fora observada por Tocqueville no século XIX:

A opinião pública norte-americana é particularmente dura com a falta de moral, pois esta desvia a atenção frente à busca do bem-estar e prejudica a harmonia doméstica, que é tão essencial ao sucesso dos negócios. Nesse sentido, pode-se dizer que ser casto é uma questão de honra. (TOCQUEVILLE, 1990, p.44).

Tocqueville chegara à conclusão, observando a sociedade norte-americana, que a conduta moral dos indivíduos identificava-se com a possibilidade de progresso econômico individual. Esta conduta seria cultural, não natural como muitas vezes é apresentada na sociedade contemporânea.

A escolha do mérito revela-se como uma sorte que se pode ou não ter. Mas que nunca é oferecida a todos. Nessa escolha, as instituições criam padrões de excelência e qualidade.

As cotas na universidade nascem da tentativa de rompimento da exclusão social no tempo baseada no mérito pessoal. Pois se apresentam como reforços à solidariedade social ao diminuírem as mazelas históricas da sociedade brasileira. A desnaturalização da exclusão é importante para a compreensão de que todos podem produzir conhecimento.

Mas se as dificuldades são diferentes, não por natureza, mas pela organização da própria sociedade. Se a aprendizagem é um processo contínuo e perpassado por inúmeros elementos, dilemas e circunstâncias não indiferentes ao processo de aprender, por que não analisar as dimensões desse compreender-se (ser) *homo academicus*. Investigamos a partir da autopercepção as dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional e análise da trajetória educacional familiar.

Essas múltiplas dimensões, ainda acrescidas da análise da renda familiar e autodeclaração étnica colocaram-se como compreensão das possíveis dificuldades e singularidades dos estudantes cotistas.

Perguntava-se inicialmente em quais dimensões o estudante cotista apresenta maiores dificuldades de sucesso acadêmico na universidade considerando a adaptação, a

percepção e o rendimento universitário. À pergunta central, outras mais foram adicionadas, tais como: Quais seriam as possíveis dificuldades de aprendizagem dos estudantes migrantes que chegam à Universidade? Seria a busca pelo estudar na Capital parte de uma crença social, que atribui às grandes cidades qualidades educacionais não encontradas no interior? Qual o peso da trajetória educacional familiar na educação superior?

Depois de inúmeros questionamentos, definiu-se o problema de pesquisa: “Quais elementos detectáveis levam o aluno cotista a estudar na UFRGS?”

### 1.3. Justificativa

*Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003,p.53).*

O recorte escolhido, formado por estudantes universitários cotistas, forma um grupo específico na Universidade.

Esse grupo acabou sendo dividido em dois grupos: estudantes cotistas do interior e estudantes de Porto Alegre e região metropolitana.

Quanto ao primeiro grupo, a partir de Elias & Scotson (2000), poderíamos dizer que provavelmente esses estudantes sofrem os impactos do que o autor chama de *constante universal* expressa nos relacionamentos humanos. A constante pode ser tendência humana de um grupo, no caso, *o estabelecido*, de atribuir a si características humanas superiores. Esse grupo, nossos *cotistas outsiders*, caracteriza-se como “migrantes do saber”. Além de economicamente marginalizados, migram em busca de um saber e de um título. Enfrentam o deslocamento diário ou a necessidade de fixação em uma nova cidade. Muitos deles encontram-se pela primeira vez no meio urbano. Explica Carrano (2003), na cidade “os relacionamentos humanos no processo de desenvolvimento são efetivamente instituidores de práticas e ações transformadoras das pessoas e dos significados culturais.” (Carrano, 2003, p. 27). O afastamento físico do meio familiar pode ser compreendido por diversas óticas, muitas deles subjetivas. O

afastamento pode ser doloroso, mas também pode ser a oportunidade e o tempo necessários ao aprofundamento dos estudos superiores e a promessa de uma vida melhor.

Mas o segundo grupo, estudantes cotistas da região metropolitana, também é representado e enfrenta dificuldades. Também representa os segmentos economicamente desprivilegiados da sociedade. Muitos deles inauguram a entrada familiar na universidade. Também devem ser compreendidos a partir das especificidades de seu cotidiano. De certa forma, também são migrantes do saber sem deixar de serem, muitas vezes, *outsiders* em uma sociedade desigual e elitista.

#### **1.4. Objetivos**

Como planejar e executar políticas oficiais de educação sem questionar, interrogar e conhecer aqueles diretamente atingidos por elas? A intervenção sem conhecimento empírico corre o risco de dificultar a aprendizagem por parte dos grupos visados pelas políticas. O estudo pretende conhecer o rico universo formado pelos alunos cotistas em seu percurso em busca do saber.

Estudamos a interveniência de fatores diversos no processo da aprendizagem e autopercepção desta aprendizagem no ensino superior - uma vez que os estudos ainda não contemplem o sucesso de uma adaptação e as consequências na trajetória acadêmica.

Enquanto seres vivos, de caráter próprio à aprendizagem, os homens têm como característica básica a realização de dois processos que são contínuos ao longo de sua existência: a organização e a adaptação.

A partir do estudo, pretendemos analisar sistematicamente o peso de inúmeras variáveis ao longo do percurso desses estudantes. Suspeitamos que o sucesso de uma trajetória é carregada por estímulos socialmente construídos. Nesse quesito, pretendemos acompanhar, ao longo dos próximos anos, a trajetória desses estudantes na universidade e nos primeiros anos de inserção profissional. Sobre a educação, Freire (2007) lembra:

[...] A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não

pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos (FREIRE, 2007, p.42).

### **1.5. Caminho metodológico**

A coleta de dados contou com o auxílio de uma equipe de entrevistadores devidamente treinados. Todo material foi coletado nas áreas próximas aos campi da Universidade. Tamanho trabalho deveu-se à dificuldade prévia de acesso à lista de telefones, *e-mails* ou de identificação prévia dos estudantes cotistas.

A procura por uma agulha no palheiro colocou-nos em prontidão dia e noite nos meses de outubro de 2012 a janeiro de 2013. A rotina de trabalho foi uma decisão conjunta para que pudéssemos contatar a maior diversidade de estudantes, perfazendo um total de 409 respondentes. Os horários de trabalho e a busca por estudantes em diversos locais visava a propiciar uma maior variedade de rotinas e perfis. A distribuição não igualitária de respondentes é consequência da omissão da instituição em permitir o acesso aos graduandos.

Desde o início pretendíamos verificar também a ótica de reflexão do entrevistado - por si próprio- sobre seu caminho na universidade. Após a coleta de dados realizada nos três turnos e em locais distintos, mas próximos à Universidade, fizemos uma primeira triagem dos questionários. Analisamos a relação entre frequência de visita a familiares e satisfação pessoal na universidade, procura por curso e renda familiar. Bem como a frequência a partir do sexo.

Esta análise inicial levou-nos a dividi-los em dois grupos: estudantes cotistas do interior e estudantes cotistas da capital e região metropolitana. Separamos os estudantes conforme pertencimento à região econômica do Estado. Nosso intuito era tão somente a organização dos dados, não o estudo das características econômicas de cada região, COREDES do Rio Grande do Sul.

Após a separação dos dois grupos, começamos a comparar semelhanças internas. Contatamos novamente os estudantes e obtivemos a resposta de 222 graduandos. Comparamos a modalidade de ingresso na universidade à renda, ao corede de origem e à trajetória de estudos acadêmicos de familiares da geração antecedente. Consideramos de grande importância o estudo da trajetória familiar acadêmica como fator de adaptação à rotina universitária. Assim como Lahire (1997) e Bourdieu (1989), acreditamos que a herança cultural aproxima ou distancia os sujeitos da universidade.

Nesta segunda triagem questionamos os estudantes quanto à percepção de seu papel na universidade. E pergutamos explicitamente a escolaridade dos pais e irmãos. Recolhemos frases elaboradas por eles, descrevendo seus sentimentos com relação ao acolhimento e problemas encontrados. Algumas destas frases estão apresentadas ao longo do presente texto.

Dada a restrição temporal, não nos foi possível explorá-las com maior preciosidade. Pretensão de um estudo doutoral posterior.

### **1.5.1 Instrumentos de Coleta de Dados**

A escolha de técnica de pesquisa, conforme FIGUEIREDO & SOUZA (2011):

Consiste também em investigações empíricas, porém o objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisado com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. (SOUZA & FIGUEIREDO, 2011, p.103).

Pinto & Guazzelli (2008) enfatizam a importância da historicidade para a interpretação de dados fenômenos sociais. Concordando, Bogdan e Biklen (1994) lembram que frequentemente os pesquisadores qualitativos tendem a ignorar a existência de uma realidade exterior à interpretação fornecida pelos entrevistados. Entendendo que uma análise qualitativa deve englobar várias perspectivas e complexidade inerente à pesquisa, opta-se pela análise a partir da triangulação de métodos. Nesse sentido, o cruzamento de múltiplos pontos de vista e técnicas de pesquisa é necessário (MINAYO, 2005). Analisamos as entrevistas e questionários à luz da teoria.

Como instrumento para a coleta de dados inicial, utilizamos o Questionário de Vivências Acadêmico Reduzido (QVA<sub>r</sub>). Este instrumento permite verificar em quais dimensões o graduando apresenta maiores dificuldades de desenvolvimento – considerando-se a autoatribuição. Adaptado ao contexto brasileiro por Acácia A. Angeli dos Santos e José Inácio Fernandes Granado, (2004) assumiu a consistência interna igual a  $\alpha=0,88$ .

Para a construção dos indicadores de autoatribuição ou autopercepção, o questionário utiliza a escala psicométrica de Likert. Nele as variáveis ordinais assumem papel primordial. Definem como variáveis ordinais (QUIVY & CAMPENHOUDT,1998).

É ordinal se as suas modalidades podem ser ordenadas, mas sem tomarem a forma de uma série contínua. É o caso de variáveis como a satisfação ou a concordância em relação a uma opinião cujas modalidades, seriam, por exemplo, completamente em desacordo, em desacordo, hesitante, de acordo, completamente de acordo. (QUIVY & CAMPENHOUDT,1998, p. 217).

Na autodeclaração, os estudantes optaram por cinco opções: **(1)** Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece; **(2)** Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece; **(3)** Algumas vezes de acordo comigo, e outras não, algumas vezes acontece, outras não; **(4)** Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes; **(5)** Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

A análise por dimensões sob a análise de Bogdan & Biklen (1994) remete às subjetividades dos entrevistados, conferindo melhor capacidade de análise de uma pesquisa social. As dimensões analisadas são formadas por indicadores de representação. Conforme Bogdan & Biklen (1994), cada dimensão deve ser composta pelo maior número possível de indicadores a fim de que existam condições satisfatórias para a compreensão possível dos diferentes níveis de desvios ou regularidades existentes em um grupo pesquisado.

As perguntas relacionam-se às cinco dimensões exploradas: **Dimensão Pessoal** com 14 perguntas, (questões 4, 6, 9, 11, 13, 17, 20, 23, 25, 27, 34, 40, 47, 50); **Dimensão Interpessoal** com 12 perguntas (questões 1, 18, 22, 24, 26, 29, 31, 33, 35, 37, 38, 54); **Dimensão Carreira** com 12 perguntas (questões 2, 5, 7, 8, 14, 19, 21, 32, 46, 49, 51, 55); **Dimensão Estudo** com 09 perguntas (questões 10, 28, 30, 36, 39, 42, 44, 48, 52) e **Dimensão Institucional** com 08 perguntas (questões 3, 12, 15, 16, 41, 43, 45,53).

As perguntas foram balanceadas na análise final com auxílio do apoio estatístico da Universidade a fim de evitarmos tendências na análise final.

**Quadro 1: Itens que compõem as cinco dimensões investigadas**

<b>Itens</b>	<b>Dimensão Pessoal</b>
4	Costumo ter variações de humor
6	Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma
9	Sinto-me triste ou abatido(a)
11	Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a)
13	Há situações em que sinto que estou perdendo o controle
17	Nos últimos tempos me tornei mais pessimista
20	Sinto cansaço e sonolência durante o dia
23	Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho
25	Tenho momentos de angústia
27	Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo
34	Penso em muitas coisas que me deixam triste
40	Sinto-me fisicamente debilitado(a)
47	Tenho dificuldades para tomar decisões
50	Tenho me sentido ansioso(a)
<b>Itens</b>	<b>Dimensão Interpessoal</b>
1	Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade
18	Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal
22	Acredito possuir bons amigos na universidade
24	Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso
26	Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal
29	Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos
31	Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa
33	Sou visto como uma pessoa amigável e simpática
35	Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas
37	Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair
38	Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes
54	Não consigo fazer amizade com meus colegas
<b>Itens</b>	<b>Dimensão Carreira</b>
2	Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi
5	Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso
7	Escolhi bem o curso que frequento
8	Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi
14	Sinto-me envolvido com o meu curso
19	Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais
21	Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional
32	Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades
46	Sinto-me desiludido (a) com meu curso
49	Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso
51	Estou no curso que sempre sonhei
55	Mesmo que pudesse não mudaria de curso
<b>Itens</b>	<b>Dimensão Estudo</b>
10	Administro bem meu tempo
28	Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer
30	Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia
36	Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo

39	Faço boas anotações das aulas
42	Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas
44	Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas
48	Tenho capacidade para estudar
52	Sou pontual na chegada às aulas
Itens	Dimensão Institucional
3	Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade
12	Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo
15	Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade
16	Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento
41	A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse
43	A biblioteca da minha Universidade é completa
45	Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade
53	A minha Universidade/Faculdade tem boa infraestrutura

**Fonte:** Questionário de Vivências Reduzido, Santos & Granado (2004)

Também acrescentamos ao instrumento original novas questões. Estas abordaram os aspectos: encontro com familiares, distância e localidade original, estratégias de residência (na capital). Bem como a inclusão de questões fundamentais para a compreensão dos estudantes cotistas na universidade: a repetência, o abandono de disciplinas, o contato familiar, a autopercepção de facilidade/dificuldade com disciplinas teóricas e práticas.

**Quadro 2: Questões adicionadas ao questionário original<sup>1</sup>**

<p><i>Pretende continuar o curso atual?</i>  <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p><i>Além de estudar, você exerce alguma atividade remunerada?</i>  <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p><i>Se exerce, esta atividade ocupa:</i>  <input type="checkbox"/> apenas um período do dia <input type="checkbox"/> é em tempo integral  <input type="checkbox"/> períodos alternados ou sem horário fixo</p> <p><i>Quantas vezes por mês costuma manter contato com familiares com os quais tem um bom vínculo?</i>  _____</p> <p><i>Para estudar na UFRGS, desloca-se ou deslocou-se de qual cidade?</i> _____</p> <p><i>Você já reprovou alguma vez em alguma série ou disciplina?</i>  <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Graduação</p> <p><i>Você já abandonou alguma disciplina na graduação?</i>  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p><i>Tenho maior número de notas:</i>  A( <input type="checkbox"/> ), B( <input type="checkbox"/> ), C( <input type="checkbox"/> ), D( <input type="checkbox"/> ) ou FF( <input type="checkbox"/> )</p> <p><i>Acredita ter maior facilidade?</i>  Nas disciplinas teóricas ( <input type="checkbox"/> ) ( <input type="checkbox"/> ) Nas disciplinas práticas</p>
--

<sup>1</sup> As questões acrescentadas ao Questionário de Vivências Acadêmicas Reduzido foram aplicadas já na fase inicial quando da aplicação do questionário. Ou seja, 409 estudantes responderam a elas.

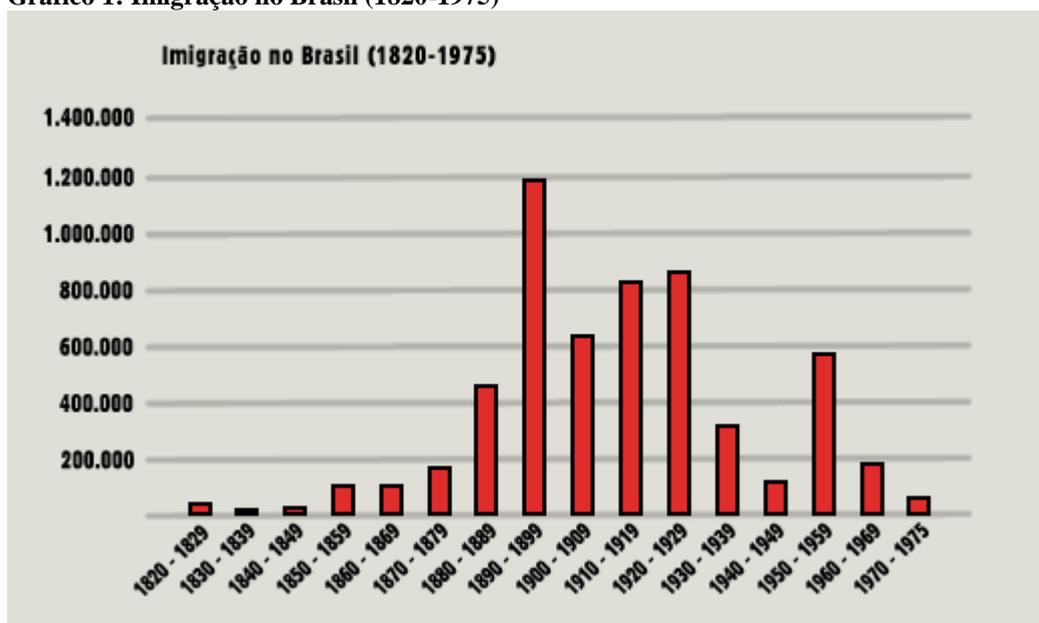
## 2. DESIGUALDADES E INJUSTIÇAS NO BRASIL

### 2.1 Panorama da exclusão

*Estamos passando de uma civilização baseada em uma autoridade externa para uma baseada na autoridade interna de cada um de nós.*  
(TEIXEIRA,2004, p.27).

A restrição ao acesso à educação é de longa data. Com a aclamada abolição da escravatura, em 1888, não se observou alteração inicial significativa das condições sociais da grande parcela da população brasileira. Os negros não seriam incorporados, após a reorganização das instituições sociais à economia brasileira – enfrentariam problemas bem maiores que os brancos. A opção política do governo primava pela vinda de imigrantes europeus, em sua grande maioria, alemães e italianos. Estas pessoas eram vistas como aptas à modernidade prometida (MARTINS, 1973). A população formada por ex-escravos aparece como um “entrave” à modernidade - não adaptada. Como solução, o estímulo à vinda de imigrantes europeus. No gráfico, a evolução da imigração no Brasil no período de 1820 a 1975:

Gráfico 1: Imigração no Brasil (1820-1975)



Fonte: Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Apêndice: Estatísticas de povoamento. p.225

É possível observar um expressivo aumento do número de imigrantes vindos ao Brasil no período subsequente à Lei Áurea (1888). De 1890 a 1929, chegaram ao País 3.482.843 imigrantes. Como trabalhadores livres, labutariam nas lavouras na condição de empregados, “parceiros”, meeiros ou pequenos proprietários de terra. Na nascente indústria também se fariam densamente presentes - o Brasil industrial iria se fortalecer com a chegada de Getúlio Vargas ao poder na década de 1930.

Para Sassen (2010), o recrutamento de imigrantes exemplifica uma tendência que segue “[...] uma dinâmica hoje clássica de recrutamento de trabalhadores pelo país receptor”. Construindo-se assim uma conexão que transforma certos países em exportadores de mão de obra. Nesse sentido, observa nas migrações (emigrações e imigrações) os indícios das desigualdades entre países a partir de uma economia internacionalizada e globalizada. Comumente, esse recrutamento daria-se entre países que estabelecem vínculos com suas ex-colônias: “países como a Holanda e a Bélgica também receberam um número significativo de imigrantes de seus antigos impérios coloniais e de países como a Itália, o Marrocos e a Turquia, que ficaram marcados como países exportadores de mão de obra.” (SASSEN, 2010, p.121).

No contexto brasileiro, sobretudo nas cidades, os negros permaneceram apartados da modernidade, ficando com seus resíduos – normalmente as piores colocações. Obviamente, não somente negros e pardos constituíram os setores marginalizadas da sociedade brasileira. Mas a preponderância desses grupos fora marcante. A modernidade no País seria seletiva, escolhendo camadas a incorporar (SOUZA, 2000). Ainda nas palavras de Jessé Souza, três anos após, comenta:

Ora, é precisamente o abandono secular do negro e do dependente de qualquer cor à própria sorte, a "causa" óbvia de sua inadaptação. Foi esse abandono que criou condições perversas de eternização de um "*habitus* precário", que constrange esses grupos a uma vida marginal e humilhante à margem da sociedade incluída. Por outro lado, é necessário ter-se clareza teórica e prática acerca das causas reais da marginalização. É precisamente o tipo de explicação que enfatiza o dado secundário da cor – que permitiria, supostamente, atribuir a "culpa" da marginalização unicamente ao preconceito – que joga água no moinho da explicação economicista e evolucionista de tipo simples, que supõe ser a marginalização algo temporário, modificável por altas taxas de crescimento econômico, as quais, de algum modo obscuro, terminaria por incluir todos os setores marginalizados (SOUZA; 2003, p. 57).

Nas cidades, a marginalização social acompanha a gradativa expulsão das populações para áreas menos favorecidas em termos de acesso a empregos e assistência de toda forma.

Retomando Sassen (2010), a ascensão de indústrias da informação e o crescimento da economia global ocasionaram a geografia da centralidade e da marginalidade. Nesta geografia as cidades globais acumulam poder econômico, uma vez que, “ao lado dessas novas redes globais e regionais de cidades existe um vasto território que está se tornando cada vez mais periférico e cada vez mais excluído dos principais processos econômicos que alimentam o crescimento econômico.” (Sassen, 2010, p. 96).

Nas áreas rurais, os pobres ficaram também alijados da sociedade capitalista. Esclarece Ferraro, (2010) que a elite agrária não faria surgir no Brasil homens letrados. Na literatura, a personagem Jeca Tatu criada por Monteiro Lobato expressaria a visão compartilhada por muitos autores de que o Brasil seria um país aparentemente incapaz de chegar à condição de *nação civilizada*.

Ao caracterizar Jeca Tatu, Lobato utiliza pejorativamente as expressões “funesto parasita da terra” e “caboclo”. Atribuindo as características de um ser desfigurado, desprovido de beleza e inteligência, nomeia-o como “espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças.” (LOBATO, 1951, p. 235).

Para Octávio Ianni (2002), caracterizações relativas ao “povo” brasileiro costumam abordar realidades existentes nas sociedades “o que está em causa, implícito, subjacente ou evidente, é a gênese da nova ética do trabalho, como atividade dignificante. E explica que é por isso que, além de seus defeitos, Jeca Tatu está condenado ao sofrimento, é “por isso é que ‘Jeca Tatu’ sofre tanto” (Ianni, 2002, p.4).

Politicamente coagido, passa a defender uma versão mais otimista a representação do povo brasileiro. Lobato (e parcela da intelectualidade) passam a compartilhar a crença de uma mínima possibilidade para o desenvolvimento Brasil. A partir da ação estatal, o povo brasileiro passaria a se desenvolver enquanto possível civilização. O Estado inativo passa a ser culpabilizado por não estimular a modernidade brasileira. Jeca Tatu passa a ser caracterizado como herói às avessas. Lobato (1918) apud, Pereira e Queiroz (2005, p.9). “A verdade é esta: Jeca é a única afirmação de individualidade não laivada de ridicularias que possuímos. [...] Jeca só trabalha para si: nunca virá ao país um conde montado no trabalho dele.” (Pereira e Queiroz, 2004-2005, p. 9).

De certa forma, Lobato traduzia a mentalidade comum na época. A difusão do ideário de tragédia nacional associada à formação étnica do Brasil, consequência de uma suposta inferioridade na formação da nação brasileira. A combinação de *raças*<sup>2</sup> formaria indivíduos inferiores, obstaculizando a viabilidade de desenvolvimento econômico e tecnológico. Essas crenças assombrarão as elites, tanto a intelectual quanto a econômica, a ponto de fomentarem em São Paulo a criação da USP, em 1934, como consta no decreto nº6283 de 25 de janeiro de 1934:

considerando que a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística constituem as bases em que se assentam a liberdade e a grandeza de um povo;

considerando que, somente por seus institutos de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre, desinteressada, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos;

considerando que a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes;

considerando que, em face do grau de cultura já atingido pelo Estado de São Paulo, com Escolas, Faculdades, Institutos, de formação profissional e de investigação científica, é necessário e oportuno elevar a um nível universitário a preparação do homem, do profissional e do cidadão. (USP, acesso em 2012).

A falta de bens culturais e dispositivos educacionais impossibilitaria o circuito de desenvolvimento *natural*<sup>3</sup> de uma civilização. Enquanto objetivo maior, somente o Estado poderia encarregar-se de tal façanha. A manutenção de um estado capitalista no Brasil dependeria da possibilidade de sua formação e reprodução. Para Dale:

(...) o empresariado, o grande empresariado, desfruta de uma grande vantagem no interior do sistema estatal, em virtude da composição e das inclinações ideológicas da elite estatal... e desfruta igualmente de uma superioridade massiva fora do sistema estatal, em termos das pressões imensamente mais fortes, que, em comparação com o trabalho e outros interesses, é capaz de exercer em busca de seus propósitos. (DALE, 1988, p.16).

---

<sup>2</sup> O termo *raça* encontra-se em desuso, mas no texto, refiro-me à literatura da época.

<sup>3</sup> A menção ao desenvolvimento natural pode ser atribuída à influência do positivismo no Brasil.

A partir dos anos 1950, o contingente de marginalizados nas cidades irá aumentar drasticamente, graças à intensificação do êxodo rural. Novamente, mesmo traduzindo os anseios de modernidade, o acesso à educação ficaria restrito à parcialidade da população, sobretudo, a localizada nos substratos mais elevados. O argumento de Jessé Souza, ao colocar a modernidade no Brasil como seletiva, parece mostrar com evidência o esquecimento proposital da massa populacional brasileira.

No caso brasileiro, historicamente, as decisões políticas ficaram restritas a grupos com maior acesso ao poder. Nesse sentido, a dificuldade de atendimento das demandas sociais, parece ter privilegiado o acesso de segmentos sociais determinados. Paralelamente ao reconhecimento do indivíduo, enquanto categoria analítica, verifica-se a tendência ao surgimento de novas demandas sociais.

Para Moretzsohn (2011, p.143), Marshall (1967) credita ao ocidente o estabelecimento de um caminho para a institucionalização de direitos. Sobre a evolução destes, “o ponto de partida para essas considerações costuma ser a conferência que Marshall proferiu em 1949, palestra intitulada *Citizenship and Social Class* (Cidadania e Classe Social), na qual estabeleceu uma classificação que se tornaria referencial, dividindo os direitos de cidadania em civis, políticos e sociais.” (MORETZSOHN, 2011, p.143).

Na visão de Marshall, a escala de desenvolvimento dos direitos acompanharia o nascimento de demandas sociais próprias a uma dada sociedade. O nascer desses direitos se relacionaria às necessidades histórico-sociais surgidas. A primeira onda de direitos, os direitos civis, teria surgido no século XVIII a fim de garantir o direito à vida, à segurança, e às liberdades individuais (liberdade de ir e vir), a liberdade de imprensa, de pensamento, de crença religiosa, de direito à propriedade, de livre escolha e de justiça. O segundo grupo de direitos a surgir, os direitos políticos, apareceria já no século XIX e estaria vinculado ao direito de participação no exercício e expressão do direito político, a exemplo da Revolução Francesa (1789) que introduziu no mundo ocidental o desejo do direito ao voto. E, por último, na escala evolutiva dos direitos, os direitos sociais no século XX, relacionar-se-ia à compreensão da necessária e universal assistência social, do acesso à educação pública e, no caso, europeu, acesso a benefícios existentes no Estado de Bem-Estar.

José Murilo de Carvalho (2002) observa que nem todas as democracias obedeceram a essa escala. Embora inclusos na evolução de direitos, não podemos conferir o

atendimento pleno da população brasileira quanto às demandas sociais existentes. No caso brasileiro, observa que a implantação dos direitos civis (somente) efetiva-se no ano de 1988 e pela via constitucional pós-regime militar. Assim, a ordem de evolução dos direitos brasileiros não corresponderia à descrita por Marshall<sup>4</sup>.

Ainda referente às democracias, observa Chauí (2001), que sociedades estão divididas em classes sociais. Nestas sociedades, muitas vezes, os princípios de igualdade e liberdade se confrontam com desigualdades reais. Dessa forma, sociedades são obrigadas a reconciliar seus princípios às necessidades existentes: “o princípio da igualdade e da liberdade e a existência das desigualdades. Dessa conciliação, surgem os direitos. “A partir desses novos direitos, os ‘desiguais’ conquistam a igualdade quando adentram o espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e, sobretudo, para criar novos direitos.” (CHAUÍ, 2001, p.11). Como dito, somente no ano de 1988, a Constituição Federal, a chamada Constituição Cidadã incorporou os direitos sociais no Brasil.

No que concerne ao contexto brasileiro, poderíamos encontrar o atendimento pleno aos três grupos de direitos?

A negativa como resposta à pergunta anterior pode ser verificada quando da opção pelas políticas afirmativas, amplamente discutidas nos cenários midiático, político e educacional. Ante a necessária diminuição das desigualdades sociais “apoiadas” no reconhecimento das exclusões de indivíduos historicamente abandonados, a tônica de desenvolvimento atual passa pela percepção da necessária diminuição de desigualdades históricas.

Teixeira (2004) acreditava que a solução para a educação brasileira passaria pela educação pública para todos. Ele ressaltava a necessidade da liberdade e da democracia no ambiente escolar. Sugeriu uma mudança para uma escola baseada no que denomina por *‘autoridade interna’*. Defendia que a educação deveria formar homens e que a escola não poderia se voltar à formação de intelectuais apenas. Pois, havia uma “massa de homens sem acesso e sem uma escola disposta a convidá-los ao estudo”. (Teixeira, 2004, p. 45).

---

<sup>4</sup> Quanto aos direitos, observa Bobbio a existência dos direitos de quarta geração. Para o autor, “*tratam-se dos direitos relacionados à engenharia genética.*” (Bobbio, 1992, p. 6). Quanto aos direitos de quinta geração, observa Bonavides (2006), que são representados pelo direito à Paz. Quanto aos direitos mencionados, os Novos Direitos, a bibliografia ainda não encontra consenso quanto sua existência e materialidade jurídica.

Sem dúvida, desejava aproximar a escola aos trabalhadores comuns. Defendia que o ensino secundário não deveria ser seletivo, mas voltado às necessidades dos jovens a partir de uma maior flexibilidade conforme interesses e vocações. Portanto, era necessária uma nova forma de pensar à elite.

No que concerne ao Ensino Superior, os dados do IBGE (2013), revelam que em relação ao total da população de 18 a 24 anos de idade, a proporção que frequentava o ensino superior, a qual era igual a 9,8%, em 2002, passou para 15,1% em 2012. Estes dados mostram que ainda hoje menos de 20% dos jovens têm acesso à educação superior no Brasil. Do total de estudantes de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior, apenas 37,4% dos jovens foram considerados estudantes pretos ou pardos.

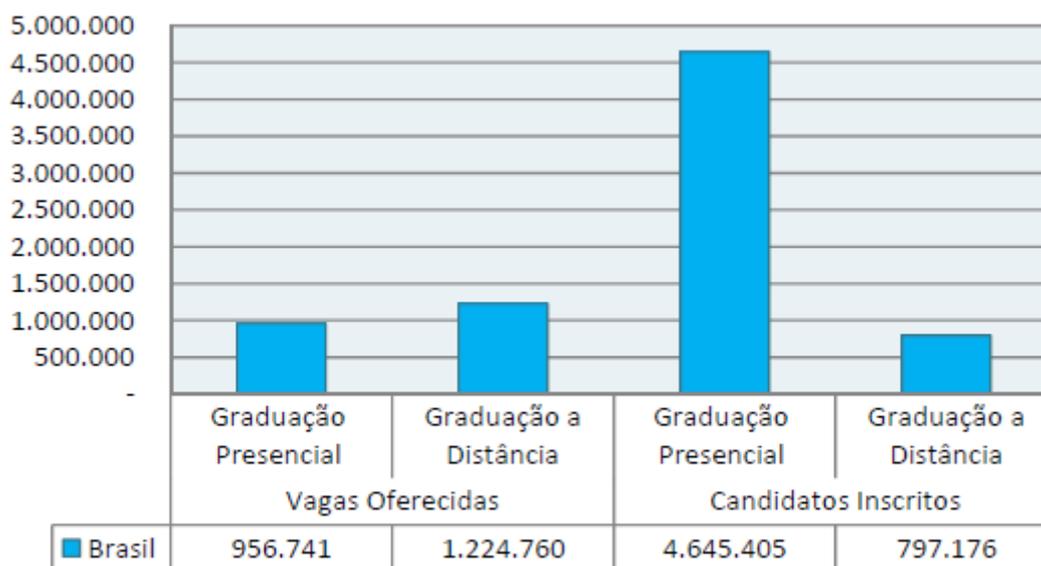
## **2.2 As políticas de compensação no Ensino Superior**

Conforme o relatório técnico elaborado pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2013, desde a década de 1990, o Estado, orientado por organismos internacionais e agências multilaterais passa a voltar-se à realização de ajustes estruturais focados em temas presentes nos debates sobre as políticas públicas. O documento sugere que o Estado passa a compensar ou reparar “sequelas do passado.” (CNE/UNESCO, 2013, p. 19).

Em outras palavras, o documento sugere que os pressupostos das políticas afirmativas orientam-se nas sugestões desses organismos. Pretende promover a representação de grupos subrepresentados, dada a constatação da impossibilidade de efetivação de grandes ajustes na estrutura social vigente.

Embora o número de matrículas siga aumentando, a perpetuação da restrição ao ensino superior é apresentada quando da insuficiência de vagas no ensino superior. A demanda, sempre maior que a oferta disponível, revela-se no gráfico apresentado pelo documento (CNE/UNESCO 2013, p44).

**Gráfico 2: Panorama brasileiro da oferta e da demanda**



**Fonte:** CNE/UNESCO

Mesmo com a expansão de vagas de cursos de graduação à distância, a oferta mantinha-se menor que a demanda.

De acordo com Sen (2000), o desenvolvimento de uma nação relaciona-se à liberdade nela existente. Para ele, o desenvolvimento pode vir a ser um processo atrelado intimamente à expansão e garantia de liberdade. Portanto, não pode ser compreendido como a simples falta de rendimentos, mas como privação das capacidades dos indivíduos. O desenvolvimento verdadeiro não é exclusivamente econômico, mas aparece quando existe a expansão das liberdades reais das pessoas. A expansão da liberdade chama de *fim primordial* e o *meio principal* do desenvolvimento.

Conseguir desenvolver e colocar em prática uma capacidade depende para o autor de múltiplos fatores, tais como, idade, papéis sociais, localização, condições epidemiológicas, entre outras. Não podemos considerar necessariamente que países ricos, possuidores de rendimentos maiores que os de países pobres, possuam elevados graus de liberdade. “Ser relativamente pobre em um país rico pode ser uma grande desvantagem em capacidade, mesmo quando a renda absoluta da pessoa é mais elevada.” (Sen, 2000 p.111). Entre as liberdades que considera relevantes, inclui a liberdade de agir como cidadão reconhecido e considerado em suas opiniões.

A expansão das liberdades ganha tônica no Brasil a partir da diminuição das desigualdades com a implantação das diferentes ações afirmativas em curso, pois alargam as possibilidades reais de atuação na vida em sociedade.

Em termos educacionais, em evidência, a política afirmativa de reserva de vagas nas instituições de ensino superior. Brandão (2005) explica que as políticas afirmativas tiveram como inspiração as ideias de John Rawls:

Os princípios da ação afirmativa são teoricamente baseados nas ideias de John Rawls, expostas, principalmente, no livro *Uma Teoria da Justiça*, publicado pela primeira vez em 1971, que se tornou um clássico da filosofia e do direito por se proporem a repensar, numa visão contemporânea, a ideia de contrato social, derivada de autores como Hobbes, Locke e Rousseau (BRANDÃO, 2005, p.17).

Para Brandão, Rawls (1971) teria objetivado tentar compreender como uma sociedade pode chegar a ser justa. Nessa sociedade, cada indivíduo deveria ter a maior liberdade possível em compatibilidade com a maior liberdade possível dos outros indivíduos da sociedade, atribuindo a Rawls a ideia de que a desigualdade é inadmissível. Brandão (2005) afirma que a reserva de cotas teria o objetivo de ampliar a liberdade dos desfavorecidos étnica e/ou socialmente.

Se pensarmos que as desigualdades apresentam faces de diferentes ordens, muitas vezes, adicionáveis; étnicas, religiosas, sociais, dentre outras, a medida compensatória tenderia a colocar quem esteja em situação desfavorável em condição de - igualdade de competição – grifo nosso.

Portanto, entendemos importante observar as formulações teóricas apresentadas para as políticas compensatórias em diferentes contextos a fim de pensarmos possíveis implicações para o caso brasileiro. Nos EUA, por exemplo, as políticas compensatórias foram formuladas para reconhecer os direitos de *minorias* em situação desfavorável. Tal ponderação deve ser pensada em relação às múltiplas realidades existentes - uma situação de desigualdade pode ou não ser necessariamente atribuída a uma minoria, muitas vezes. Se pensarmos na Índia, teríamos ainda hoje a maioria da população excluída culturalmente de direitos, mesmo após o fim político do sistema de castas.

O Estado brasileiro vem adotando uma política nacional que visa a ampliar o acesso ao ensino acadêmico a grupos excluídos. No caso brasileiro, constatado o elevado grau histórico de restrição ao Ensino Superior, somado aos baixos resultados nas avaliações internacionais em relação a outras nações, no ano de 2013, o Brasil ficou apenas atrás da Turquia, na proporção de jovens de 20 a 24 anos de idade com ensino médio completo; denotando a necessidade de incrementação de políticas para a educação.

Como mecanismo institucional, a reserva de vagas nas universidades públicas, abrangendo os diferentes estados federativos, seria possível compensar desigualdades de

diversas ordens: étnicas, socioeconômicas, raciais, entre outras. A admissão da necessidade de múltiplas compensações está relacionada às características histórico-regionais diferenciadas dos estados brasileiros. No âmbito nacional, a lógica de compensação das desigualdades começa nos primeiros anos do ensino formal/legal.

Prioriza-se o saneamento das lacunas emergenciais existentes ainda nos primeiros anos de ensino formal, vide programas como Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (Brasil 2012) e o programa Mais Educação (2010). Gradativamente, o foco de atenção das políticas oficiais ruma para os degraus mais elevados do ensino formal, o ensino médio, o técnico, o tecnológico e o superior.

De acordo com dados do PISA 2009, o Brasil é um dos 26 países com maior desigualdade de desempenho entre o ensino público e o privado, ficando atrás apenas de Catar, Quirguistão e Panamá. Os dados do IBGE publicados no ano de 2012, mas referentes ao ano de 2011, mostraram a permanência das desigualdades educacionais relacionadas à renda familiar, sobretudo na análise da relação entre as variáveis *anos de estudo e renda familiar per capita*.

**Tabela 1- Proporção das pessoas de 18 a 24 anos de idade com 11 anos ou mais de estudo, segundo estrato de rendimento familiar per capita - Brasil 2001/2011**

Indicadores	Proporção das pessoas de 18 a 24 anos de idade com 11 anos ou mais de estudo (%)		Variação percentual 2001/2011 (%)
	2001	2011	
1º quinto	9,0	26,9	201
5º quinto	71,1	84,4	19
(5º quinto) - (1º quinto)	62,1	57,4	(-) 8
(5º quinto) / (1º quinto)	7,9	3,1	(-) 61
Razão de chances	25,0	14,6	(-) 41

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001/2011.

Observando a evolução do sistema educacional, podemos constatar os possíveis reflexos da política de implantação de cotas; a citar, a conclusão do ensino médio era 7,9 vezes mais provável para os jovens pertencentes ao quinto mais rico em 2001. No ano de 2011 essa vantagem reduziu-se para 3,1, um decréscimo de 61% (IBGE, 2012).

Ainda conforme informa o IBGE (2012):

Os resultados do IDEB 2011 confirmam a desigualdade de desempenho entre os alunos, dependendo da rede de ensino cursada. Este índice, para as redes pública e particular, respectivamente, assumiu os seguintes valores: 4,7 e 6,5, nos anos iniciais do ensino fundamental; 3,9 e 6,0, nos anos finais do ensino fundamental; e 3,4 e 5,7, no ensino médio. O maior incremento de desempenho ocorreu para os alunos do 5º ano (antiga 4ª série) da rede pública, apesar de esse resultado ainda estar muito aquém daquele alcançado pela rede particular. Por sua vez, o diferencial de desempenho entre as redes diminuiu em 28% e 24%, de 2005 para 2011, nas séries inicial e final do ensino fundamental, respectivamente. A desigualdade de desempenho entre as duas redes, para o ensino médio, caiu apenas 9% desde 2005. (IBGE, Síntese de Indicadores Sociais, 2012, p.9).

A interpretação dos dados sugere uma forte correspondência entre idade de ingresso e probabilidade de conclusão do curso superior. Logo, o período correspondente, 18 anos a 24 anos de idade é indicado como apresentando maior probabilidade de conclusão do ensino superior. Por isso, as políticas oficiais pretendem “corrigir” esta “defasagem<sup>5</sup>” brasileira. Podemos observar ainda, que a distribuição da população com 11 anos ou mais de estudo tende a ser maior entre mulheres.

**Tabela 2 - Pessoas de 18 a 24 anos de idade, total e com 11 anos ou mais de estudo, total e respectiva, proporção, por sexo e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões - 2011**

Grandes Regiões	Pessoas de 18 a 24 anos de idade						
	Total (1 000 pessoas)	Total (1 000 pessoas)	Com 11 anos ou mais de estudo				
			Total	Proporção (%)		Cor ou raça	
				Homens	Mulheres	Branca	Preta ou parda
<b>Brasil</b>	<b>22 497</b>	<b>12 204</b>	<b>54,2</b>	<b>47,9</b>	<b>60,6</b>	<b>65,0</b>	<b>45,2</b>
Norte	2 098	875	41,7	36,0	47,4	54,4	38,2
Nordeste	6 399	2 813	44,0	37,1	50,6	54,1	40,1
Sudeste	9 114	5 709	62,6	56,5	68,9	71,1	52,7
Sul	3 129	1 799	57,5	51,4	63,8	62,8	39,5
Centro-Oeste	1 757	1 008	57,4	50,1	64,6	65,2	51,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011.

Ao que tudo indica, a comparação entre renda e escolaridade familiar apresenta grande correspondência. Mesmo assim, a característica que parece ter mais influência para a conclusão no ensino superior (de forma combinada) como um todo (público e privado), apresenta-se na relação idade de ingresso e renda familiar *per capita*.

O caso da Universidade Federal da Bahia, UFBA, parece ser paradigmático: se, por um lado, a política de ação afirmativa aumentou a possibilidade de entrada de alunos

<sup>5</sup> Quando da correção deste documento, fomos surpreendidos pela divulgação que diminuiu o número de estudantes que concluíram seus cursos de graduação no País conforme Censo da Educação Superior. Dados divulgados pelo MEC.

negros nesta universidade, por outro, observa-se que com a expansão do número de cotas nas universidades privadas (cotas PROUNI), um esvaziamento do número de alunos negros mais pobres na Universidade Federal. Analisando esta situação, conclui Fernandes (2011): “aqui, entretanto, o efeito da maior oferta e da atratividade do Prouni se fez sentir mais fortemente. Desde 2007, por exemplo, o percentual de aprovados das escolas privadas volta a crescer, até atingir, em 2008, 53%” (Fernandes, 2011, p.33). Analisa a autora que alunos do sexo masculino, pobres e negros tenderam a migrar para as universidades privadas após a ampliação de cotas. Nas universidades privadas encontraram melhores possibilidades de trabalhar e estudar, o que não conseguiram na instituição federal.

## **2.1 Histórico da reserva de cotas na UFRGS**

Os primeiros debates sobre a possível implantação das cotas na UFRGS iniciam no ano de 2005. Nesse ano, a mobilização em favor das cotas raciais na Universidade ganha destaque. Debates promovidos por estudantes, técnicos, professores e movimentos sociais, principalmente, negros e indígenas.

No ano de 2006, a Universidade iniciou oficialmente o debate sobre a implementação da política de ações afirmativas. O resultado deste debate foi a constituição da Comissão Especial formada por membros do Conselho Universitário (CONSUN) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), cujo objetivo era formular uma proposta de política de ações afirmativas para adoção pela UFRGS. Em meio a críticas e oposições, em 2007, a aprovação da proposta do ingresso a partir da reserva foi aprovada pelo Conselho Universitário. Então, definiu-se que esta entraria em vigor no ano seguinte.

No primeiro semestre de 2008, 522 alunos foram matriculados pela modalidade de reserva de vagas. Deste total, 88 autodeclarados negros, 434 egressos do ensino público e 09 alunos indígenas. No segundo semestre, matricularam-se 795 estudantes através da reserva de vagas; 167 autodeclarados negros e 628 egressos do ensino público.

No ano de 2014, passados seis anos do início da implantação da política de cotas na UFRGS, 1.662 vagas foram ocupadas por estudantes cotistas. Sendo que deste total,

474 vagas ocupadas por estudantes do ensino público com renda inferior a 1,5 salário-mínimo; 358 vagas ocupadas por estudantes com renda superior a 1,5 salário-mínimo e autodeclaração; 519 estudantes com renda inferior a 1,5 salário-mínimo e 311 estudantes com renda inferior a 1,5 salário-mínimo e autodeclaração (negros, pardos e indígenas). Os números revelam o aumento gradativo no número de vagas oferecidas pela universidade.

Sobre o termo ação afirmativa observa Oliven (2007):

[...] um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando. (OLIVEN, Arabela, 2007, p.30).

Para a autora, a reserva de vagas tende a melhorar as oportunidades de camadas sub-representadas, minorias nas instituições ou sem possibilidade de ocupar posições de grande prestígio e poder na sociedade. Nesse sentido, percebo, hoje na universidade, uma maior pluralidade étnica e social do que em 2005, ano de ingresso na graduação em Ciências Sociais.

Oliven (2007) e Brandão (2005) concordam que a reserva de cotas surge dotada de natureza provisória. Deseja-se com a previsão da temporalidade acabar com uma realidade que oferece condições desiguais. Quando terminadas as desigualdades entre os grupos sociais, as cotas teriam seu término.

Na UFRGS a opção de reserva mescla o modelo norte-americano, reserva de cotas raciais à ideia das cotas sociais, com a inclusão da renda como critério de seleção de estudantes. Mas persegue o caráter provisório na lei de implantação, a Lei 12.711/2012 ou Lei de Cotas. A ocupação das vagas oferecidas para cada curso é feita a partir de dois sistemas de ingresso: acesso universal e reserva de vagas (cotas).

Mesmo optando pelo sistema de cotas, os candidatos ao vestibular concorrem à chamada classificação universal, ou seja, 70% do total de vagas de cada curso. Quando o candidato cotista não atinge a média para ocupar as vagas universais, passa automaticamente a concorrer às reservadas aos cotistas.

Não havendo número suficiente de negros vindos de escolas públicas, as vagas que sobram podem ser preenchidas por outros estudantes de escolas públicas. Se ainda assim sobrare vagas, elas serão automaticamente ofertadas à classificação universal.

A comprovação da condição de egresso do ensino público pelo candidato que foi classificado é feita mediante apresentação, quando do ato da matrícula, à Comissão de Graduação - COMGRAD do Curso - do certificado de conclusão e histórico escolar.

No período de 2008 a 2012 a UFRGS exigia o Ensino Fundamental e Médio cursado em instituição pública. A partir do vestibular de 2013, somente a obrigatoriedade de conclusão do ensino médio na rede pública.

Pode optar pelo sistema de reserva de vagas o candidato que tiver cursado o Ensino Médio em escola pública e o candidato que tiver cursado o Ensino Médio em escola pública autodeclarado preto, pardo ou indígena. Em caso de comprovado o recebimento de bolsa integral em escola privada, o candidato também poderá concorrer nesta modalidade. Os estudantes indígenas também concorrem à reserva de vagas.

Do total das vagas oferecidas aos candidatos egressos do Sistema Público de Ensino, no mínimo, a metade será garantida aos estudantes autodeclarados negros. Todos os candidatos, independente do sistema de ingresso, devem alcançar a pontuação equivalente a 30% de acertos no total das questões de escolha múltipla em cada prova e a 30% do peso da redação. Acertar, no mínimo, uma questão em cada prova e alcançar, para o curso ao qual estão concorrendo, a posição de ordenamento maior que 4 vezes o número de vagas oferecidas para ele.

### **2.1.1 A renda na seleção dos cotistas na UFRGS**

Desde o vestibular de 2013 a renda passou a integrar o critério de seleção dos cotistas. Metade dessas vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal igual ou menor a 1,5 salário mínimo (por pessoa) e a outra metade, com renda maior que 1,5 salário mínimo (por pessoa).

A autodeclaração é um procedimento no qual consta uma declaração pessoal de sua identidade étnica. Na UFRGS, a autodeclaração é assinada no dia da entrega dos documentos da matrícula.

A reserva de vagas é dividida em quatro modalidades:

a) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita;

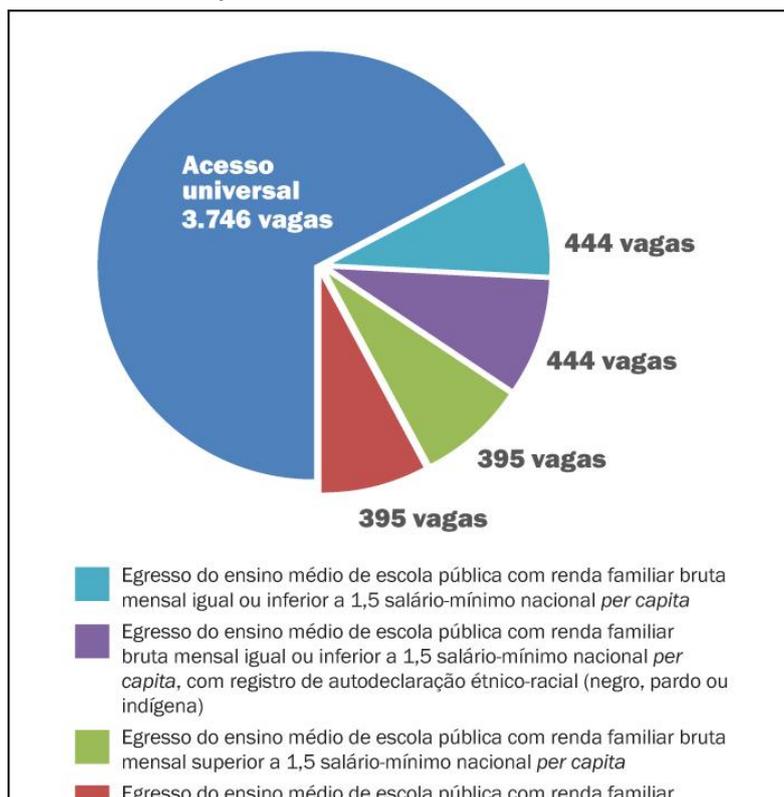
b) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, com registro de autodeclaração étnico-racial (negro, pardo ou índio);

c) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita;

d) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, com autodeclaração étnico-racial (negro, pardo ou índio).

Distribuem-se então os percentuais: 70% das vagas são destinadas ao acesso universal, 15% a estudantes de escolas públicas e 15% a estudantes de escola pública autodeclarados, totalizando 30% das vagas para estudantes cotistas.

**Gráfico 3:** Distribuição dos cursistas na UFRGS



**Fonte:** UFRGS

As mudanças no vestibular da UFRGS vêm ocorrendo para que a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) seja implantada integralmente. Conforme esta Lei, todas as Universidades Federais e os Institutos Federais devem destinar, até o ano de 2016, 50% do total de suas vagas para estudantes de escola pública e estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

### 3. O INTERIOR MÍTICO

*A minha casa fica lá detrás do mundo  
Mas eu vou em um segundo quando  
começo a cantar. E o pensamento  
parece uma coisa à toa.  
Mas como é que a gente voa quando  
começa a pensar*

*Felicidade foi se embora  
E a saudade no meu peito ainda mora  
E é por isso que eu gosto lá de fora  
Porque sei que a falsidade não vigora.  
(RODRIGUES, 1914 - Felicidade).*

Mas eu vou em um segundo quando começo a cantar... Uma questão muito desafiadora, apontada ainda quando da qualificação do projeto foi a recomendação da procura por um conceito que delimitasse a interpretação do interior e do estudante interiorano.

Como encontrar o interior na contemporaneidade? Não podemos mais pensar no interior como o local isolado. Há interior e interiores - o interior rico, o interior pobre; o interior rural e o interior na capital; o interior isolado geograficamente, mas conectado tecnologicamente; o interior conectado com uma região, empresa ou país longínquo.

Quando da caracterização da formação de dois grupos, alunos interioranos e não interioranos, havia uma percepção inicial da pesquisadora de diferenciar estes dois grupos. Inicialmente, esta percepção associava-se exclusivamente à localização geográfica. Contudo, tais percepções construía-se fragilmente e sem recorte teórico. Para José Marcos Pinto da Cunha (2005), a concepção do interior não é unívoca, mas permeada por ilustrações míticas múltiplas, muitas vezes atemporais, normalmente relacionadas a um passado de superação.

A respeito da migração e urbanização no Brasil, podemos dizer que, para o autor, tanto o tamanho quanto à densidade exigem significados distintos na concepção do rural. Cunha reforça que para dar conta do problema no Brasil seria necessário.

[...] promover pesquisas específicas que recuperassem as trajetórias migratórias das famílias ou indivíduos, a partir do levantamento de pontos como 'contatos estabelecidos', 'informações previamente obtidas', 'formas de inserção em termos de moradia', e 'existência de parentes ou amigos no destino', etc. - o que nem sempre é simples (CUNHA, 2005, José. p.10).

Observa ainda Cunha, no mesmo trabalho, que, no caso brasileiro, desde 1980, observamos uma migração de retorno ao interior. Desde então, a tendência é a saída das cidades acompanhada do retorno ao interior do País.

Para além da clássica dualidade campo/cidade, nossa pesquisa tratou de deslocamentos em busca da formação universitária. E sob este aspecto, defendemos nosso conceito particular de interior. Ao longo do trabalho, de fato observamos a constituição de grupos com características semelhantes nas localizações originários desses grupos. Possivelmente, como apontado por Cunha, o estudo por redes familiares garantirá uma melhor compreensão dos fenômenos da sociedade brasileira a médio e longo prazo. Este estudo pretendemos realizar ao longo dos próximos anos sob forma de avaliação-diagnóstica.

### **3.1 O nosso interior**

Para o momento, como critério para formulação do conceito interiorano, agrupamos os questionários tomando por base os Conselhos Regionais de Desenvolvimento - Coredes do estado do Rio Grande do Sul. Nossa organização com base nos coredes surgiu a partir das ideias contidas na obra de Marcos Pinto da Cunha (2005), *Migração e urbanização no Brasil: alguns desafios metodológicos para análise* – neste livro, o autor explica que a delimitação do interior no Brasil apresenta enorme dificuldade. As imprecisões na configuração e diferenciação do urbano e do rural brasileiro são o resultado de transformações de várias ordens: econômicas, mudanças na estrutura de preferências pessoais ou familiares; novas formas de uso e ocupação do solo, entre outras.

Quanto aos COREDES, o levantamento socioeconômico do RS por coredes é realizado pela Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser (FEE) desde 1994. Esta divisão obedece a critérios como, densidade populacional, nível educacional, renda e renda per capita. Os Coredes foram criados com o objetivo de estimular o desenvolvimento socioregional, através da integração de recursos e ações governamentais múltiplas. A criação oficial é dada pela Lei 10.283 de 17 de outubro de 1994. Em termos institucionais, os coredes são fóruns de discussão e promoção de políticas e ações para o desenvolvimento regional. Seus principais objetivos são:

promoção do desenvolvimento regional harmônico e sustentável, melhoria da eficiência da aplicação dos recursos públicos e das ações dos governos, melhoria da qualidade de vida da população e distribuição equitativa da riqueza produzida.

A divisão regional dos coredes no Rio Grande do Sul foi inicialmente composta por 21 coredes, mas alterada em 2008, pelo Decreto 45.436 quando passou a ter 28 conselhos regionais de desenvolvimento.

Definimos como estudantes cotistas interioranos os estudantes vindos de cidades pertencentes aos coredes:

Alto da Serra do Botucarái  
Alto Jacuí  
Campanha  
Campos de Cima da Serra  
Celeiro  
Central  
Centro-Sul  
Fronteira Noroeste  
Fronteira Oeste  
Hortênsias  
Jacuí-Centro  
Litoral  
Médio Alto Uruguai  
Missões  
Nordeste  
Noroeste Colonial  
Norte  
Paranhana-Encosta da Serra  
Produção  
Rio da Várzea  
Serra  
Sul  
Vale do Caí  
Vale do Jaguari  
Vale do Rio dos Sinos  
Vale do Rio Pardo  
Vale do Taquari

Foram considerados alunos não interioranos, os estudantes das 11 cidades integrantes do *Corede Metropolitano Delta do Jacuí*. Formam o corede metropolitano os municípios de Alvorada, Cachoeirinha, Eldorado do Sul, Glorinha, Gravataí, Guaíba, Porto Alegre, Santo Antônio da Patrulha, Triunfo e Viamão e Porto Alegre.

Justifica-se a observância à distribuição por COREDES dada a dificuldade já explicada para a definição do conceito interior, frente à diversidade (cultural, social, histórica...) própria dos diversos municípios do Estado do Rio Grande do Sul. Podemos encerrar a discussão do conceito interiorano, para efeitos deste estudo específico, o aluno que, *ao procurar graduar-se, sai de sua cidade original passando a vivenciar novas vivências na capital* – representada pelo Corede Metropolitano Delta do Jacuí.

## 4. QUEM SOMOS?

### 4.1 A população observada

*Deus é um cara gozador  
Adora brincadeira  
Pois pra me jogar no mundo  
Tinha o mundo inteiro  
Mas achou muito engraçado me botar  
cabreiro  
Na barriga da miséria  
Nasci brasileiro. (BUARQUE, 1972,  
Partido Alto.)*

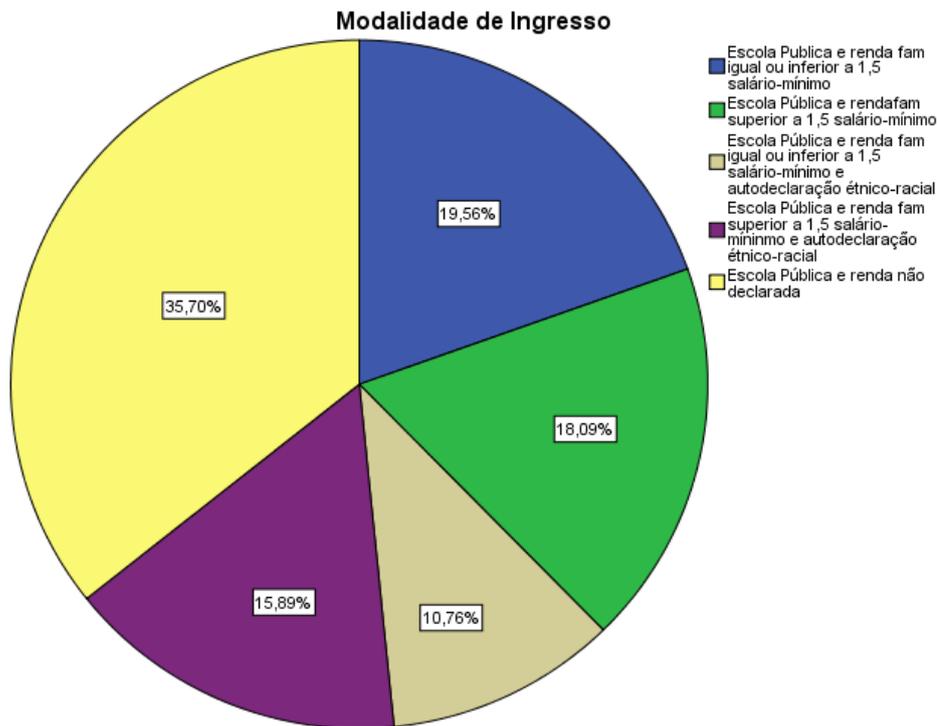
Todos brasileiros. Iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, diferentes perante a realidade. Peço desculpas por não poder falar de Antônio, Brian, Carolina, Luís Gustavo, Ismael e tantas outras crianças que deixaram a infância, ainda neste ano, passaram pela adolescência e, antes dela sair, com a morte vão duelando desde a infância. Precocemente, estas crianças estão ocupando as “vagas” oferecidas na marginalidade de um Estado desigual. Sim, neste ano perdi alguns destes meninos. Perderei outros? Possivelmente. Sobretudo, em nome de Antônio e Luiz Gustavo, apresento minhas sinceras desculpas - erramos todos enquanto nação. Então a lei que assegura a todos a igualdade, ignora as discrepantes diferenças reais.

Como educadores não soubemos como mantê-los na escola aprendendo; como governantes, não oportunizamos a realização de seus desejos, impossibilitamos o desenvolvimento de suas capacidades. Como consequência, ensinamos a violência, a covardia de nossos olhos, violentamos nossas promessas de paz. E o futuro, “A Deus Dará!”. Diferentemente dos jovens acima, na peneira da exclusão social, estes estudantes conseguiram ao menos romper com uma primeira grande barreira estrutural: chegaram à Universidade pública.

Resolvemos dividi-los conforme as modalidades de ingresso. Os estudantes cotistas foram agrupados em 5 grupos: estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimos (80 alunos); estudantes oriundos de escolas públicas com renda familiar superior a 1,5 salário-mínimos (74 alunos); estudantes

oriundos de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimos e autodeclaração étnico-racial (44 alunos); estudantes oriundos de escolas públicas com renda familiar superior a 1,5 salário-mínimos e autodeclaração étnico-racial (65 alunos) e escola pública e renda não declarada (146 alunos).

**Gráfico 4: Modalidade de ingresso e renda familiar per capita**



Fonte: elaboração própria

## 4.2 Nossa pesquisa

Participaram da pesquisa 409 estudantes de graduação, respectivamente 231 mulheres e 178 homens. A relação entre sexo e área do conhecimento na pesquisa manteve a preponderância do universo feminino nas áreas ciências da saúde e ciências humanas e sociais.

**Tabela 3 - Sexo e área do conhecimento**

		Área do conhecimento			Total
		Engenharias e Arquitetura	Saúde	Humanas e Sociais	
Qual seu sexo?	Feminino	48	65	118	231
	Masculino	68	34	76	178
Total		116	99	194	409

**Fonte:** elaboração própria

No que tange à área de conhecimento, a distribuição dos entrevistados seguiu a frequência: Engenharias e Arquitetura 28,4% dos estudantes, Saúde 24,2% dos estudantes, Humanas e Sociais 47,4% dos estudantes.

Quanto à distribuição por faixas etárias, a média de idade para homens foi de 24,38 anos e de 24,10 anos para as mulheres. Chama a atenção que 86,6% dos entrevistados encontravam-se na faixa de 18 a 27 anos de idade completos (na data da entrevista).

**Tabela 4 - Faixa etária dos cotistas entrevistados**

Faixa etária	Número de Entrevistados	%
[18-22]	187	45,3
[23-27]	167	41,3
[28-32]	31	7,5
[33-37]	11	2,8
[38-42]	4	0,9
[43-47]	4	0,5
[48-52]	1	0,2
[53-57]	1	0,2
[58-62]	1	0,5
Missing	2	0,7
<b>Total de alunos</b>	<b>100</b>	

**Fonte:** elaboração própria

Comparando as médias de idade dos cotistas aos que ingressaram por acesso universal, não verificamos grandes diferenças no que concerne às idades:

**Tabela 5: Comparação, média de idade de cotistas e não cotistas**

Faixa etária	Não cotistas	Cotistas	Porcentagem não cotistas	Porcentagem Cotistas
-18	635		2,07%	0%
18-22	13.367	187	43,62%	45,3
23-27	9.191	167	29,99%	41,3
28-32	3.545	31	11,57%	7,5
33-37	1.622	11	5,29%	2,8
38-42	857	4	2,80%	0,9
43-47	524	4	1,71%	0,5
48-52	460	1	1,50%	0,2
53-57	230	1	0,75%	0,2
58-	215	1	0,70%	0,5
<b>Total</b>	<b>30.646</b>		<b>100,00%</b>	<b>0</b>

**Fonte:** elaboração própria, cálculo em 31 de julho de 2014

A maior diferença entre os grupos é apontada na faixa entre 23 e 27 anos de idade, com variação de 11 pontos percentuais. Possivelmente acompanha o crescente número de vagas para estudantes cotistas na instituição.

A concentração maior de estudantes jovens aponta para uma tendência crescente nos cursos de graduação das universidades federais brasileira, conforme recomendação. Conforme o PNAD (2013), as nações devem fomentar o ingresso no nível superior no período de 18 a 24 anos. A Instituição sugere que esta idade tenha a melhor probabilidade de permitir a conclusão dos cursos de graduação.

Com o objetivo de atingir a meta, o governo vem ofertando uma variedade de programas voltados à educação como forma de correção dos “atrasos” que impossibilitaram a conclusão das diversas etapas escolares. Essas políticas integram um conjunto de práticas que se inauguram nos primeiros níveis da educação formal e seguem os estudantes até a chegada ao nível superior.

Ainda no que concerne, à idade, observamos que os alunos mais jovens declaram estudar nos três turnos, manhã, tarde e noite. À medida que observamos o aumento da idade, passamos a constatar que os graduandos tendem a estudar em um turno apenas. Tal situação revela-se ainda uma problemática para a universidade, pois

muitos estudantes são impedidos de optar por um curso desejado, dada a oferta das disciplinas obrigatórias em turnos irregulares.

**Tabela 6 - Média de idade e turno de matrícula**

	Turno de matrícula	Média de Idade	Distribuição amostral	Desvio Padrão
<b>Qual ou quais turnos em que você está matriculado? Qual a sua idade?</b>	Matriculado em um turno	25,38	69	5,670
	Matriculado em dois turnos	24,23	300	7,937
	Matriculado em três turnos	22,17	40	2,863
	<b>Total</b>	<b>24,22</b>	<b>409</b>	<b>7,276</b>

**Fonte:** elaboração própria

A mesma tendência revela-se quando da análise da idade média e ocupação laboral. A média de idade entre os entrevistados que declaram trabalhar foi igual a 25,05 anos. Para os mais jovens, a média etária de 23 anos de idade, ou seja, em média 2 anos menos que o grupo formado por estudantes que trabalham.

## 4.2 Renda e curso

Começamos a analisar, primeiramente, a existência de uma possível relação entre a renda familiar e opção por curso acadêmico. Acreditávamos que a escolha pelo curso não seria aleatória, mas produto relacionado aos desejos de inserção profissional e ganhos monetários futuros.

Conforme Bourdieu (1983):

O que é reconhecido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros. (BOURDIEU, 1983, p. 125).

Em realidade, Bourdieu lembra que as escolhas estão relacionadas a determinações sociais impostas aos sujeitos pela coletividade. Na disputa por poder e prestígio uma rede de relações e crenças ganha sentido. Relação entre renda e escolha por curso acadêmico obedece a uma investida baseada em hierarquizações e poder em que sujeitos buscam o prestígio. O desejo de investir em uma área relaciona-se com a importância do capital produzido e as chances concretas de “lucro” no campo científico ou acadêmico. Otimizam-se as chances disponíveis para a disputa em um determinado campo.

O sujeito em posição dominante opta por campos e formações de maior prestígio social. Na visão de Backzo (1991), o imaginário social é composto por um conjunto de relações imagéticas<sup>6</sup> que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade ou grupo. O imaginário social é bastante influenciado pela percepção, visto que depende da forma como as pessoas percebem o objeto e de como nós percebemos este imaginário.

Contudo, o imaginário social também é fruto do observado na realidade. De alguma forma podemos dizer que o senso comum e o imaginário oferecem interpretações para o mundo vivido, mas também refletem experiências observadas ao longo dos anos. O Senso Comum se refere a um conjunto de conhecimentos difundidos entre as pessoas (todos ou quase todos “ouvirem falar”), mas que não possuem necessariamente comprovação científica. Ressolvemos então investigar a possível relação entre a renda e a opção de curso dos estudantes.

**Tabela 7 - Renda e Curso**

		Área do conhecimento			
		Engenharia e Arquitetura	Saúde	Humanas e Sociais	Total
<b>Escola Pública e renda fam. igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo</b>	Casos	20	16	44	80
	% Modalidade de Ingresso	25,0%	20,0%	<b>55,0%</b>	100,0%
	Resíduo Ajustado	-,7	-1,0	<b>1,5</b>	
<b>Escola Pública e renda fam. superior a 1,5 salário-mínimo</b>	Casos	14	22	38	74
	% Modalidade de Ingresso	18,9%	<b>29,7%</b>	51,4%	100,0%

<sup>6</sup> Imagéticas enquanto signos que remetem a elementos objetivos na mente.

	Resíduos Ajustados	-2,0	<b>1,2</b>	,7	
<b>Escola Pública e renda fam. igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e autodeclaração étnico-racial</b>		13	7	24	44
	% Modalidade de Ingresso	29,5%	15,9%	<b>54,5%</b>	100,0%
	Resíduos Ajustados	,2	-1,4	<b>1,0</b>	
<b>Escola Pública e renda fam. superior a 1,5 salário-mínimo e autodeclaração étnico-racial</b>	Casos	16	17	32	65
	% Modalidade de Ingresso	24,6%	26,2%	49,2%	100,0%
	Resíduos Ajustados	-,7	,4	,3	
	% Modalidade de Ingresso	<b>36,3%</b>	25,3%	38,4%	100,0%
	Resíduos Ajustados	<b>2,7</b>	,4	-2,7	
<b>Total:</b>					<b>100%</b>

**Fonte:** elaboração própria

Os estudantes que declaram maior renda optaram por áreas de maior prestígio social.

Verificamos, a partir da análise local de associação entre renda e área de conhecimento escolhida, que, para estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, a evidência por cursos relacionados às ciências humanas e sociais é maior, relação igual a 1,5. Entre o grupo com a mesma renda, 55% desses estudantes eram graduandos das ciências humanas na data da coleta de dados.

Entre estudantes oriundos de escolas pública e renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e autodeclaração étnico-racial, 54% do total do grupo dos estudantes cursa cursos de graduação nas ciências humanas, e a maior associação entre renda igual a 1 encontra-se nesses cursos também. A mesma tendência é observada entre estudantes com renda familiar superior a 1,5 salário-mínimo e autodeclaração étnica, com 49,2% dos estudantes nos cursos das ciências humanas.

Mas quando observados os estudantes oriundos de escolas públicas com renda não declarada, a maior procura ocorre por cursos das engenharias e arquiteturas. Ressaltamos que um elevado percentual de estudantes 35,7% dos entrevistados (da totalidade) não declarou a renda. Entre os estudantes que não declararam a renda, a

maior demanda relaciona-se a cursos das arquiteturas e engenharias. Ou seja, estes estudantes tendem a procurar cursos relacionados à área do conhecimento.

Nossa suspeita parece confirmar o imaginário social da associação entre renda e opção por curso acadêmico. Contudo, ante a negativa da declaração da renda não é possível afirmar a natureza dessa relação para o último grupo de entrevistados. Não conseguimos, neste quesito, confirmar a realidade do senso comum e do imaginário social entre os estudantes que não declararam a renda. Mas parece-nos que, mais uma vez, a experiência e as impressões seriam comprovadas na teoria. Muitas vezes, a Ciência surge em oposição ou comprovação ao Senso Comum.

Também confirmam-se no trabalho as idéias de Bourdieu (1983), ao indicar que os estudantes seguiram as suas posições de prestígio no grupo. O capital condicionou a posição dos acadêmicos, revelando a força e os princípios de hierarquização internos ao jogo. Nem todos tiveram as mesmas chaves e oportunidades. Nem todos vieram de escolas públicas de excelência, muito menos tiveram o mesmo contato familiar com o mundo acadêmico, quebrando assim a ilusão de se perceber o acesso e a permanência no mundo universitário como resultado de competências técnicas ou intelectuais.

#### 4.3 A análise das dimensões

No estudo, utilizamos como indicadores cinco dimensões presentes em vivências acadêmicas. A opção justifica-se pela dificuldade para interpretação de constatações de grupo oferecidas a partir de dados subjetivos.

Dentre as dimensões citadas, a avaliação atribuída para duas das dimensões chamou a atenção, a *dimensão pessoal* e a *dimensão estudo*. Ambas apresentaram menores pontuações na autoavaliação dos entrevistados. Nas demais vivências acadêmicas, os alunos demonstraram satisfação com a instituição universitária.

**Tabela 8 - Média aritmética das dimensões**

<b>Dimensão</b>	<b>Média da dimensão</b>
Pessoal	3
Estudo	3
Interpessoal	5
Carreira	5
Institucional	5

**Fonte:** elaboração própria

Observamos que, dentre as dimensões investigadas, a dimensão pessoal diferenciou-se da dimensão interpessoal, ao investigar impressões dos sujeitos sobre si mesmos. A dimensão estudo abordou a autoavaliação dos entrevistados quanto à rotina de estudos. Não referencia conceitos ou resultados obtidos em avaliações (provas, conceitos, trabalhos...). A nota atribuída foi resultado do cálculo médio das dimensões.

Ante os resultados, passamos a procurar possíveis interveniências das menores atribuições para as dimensões estudo e pessoal relacionadas à frequência de visita a familiares. Suspeitávamos que o contato pessoal com familiar pudesse explicar esta avaliação mais baixa.

#### 4.3. 1 Frequência de visita a familiares

Dentre os alunos entrevistados, 66% não residiam com familiares, 19% declararam visitá-los nos finais de semana, 12% a cada 15 dias, 18% dos entrevistados visitam familiares uma vez ao mês, 7% declararam visitar parentes uma vez por semestre, 2% declararam visitá-los anualmente e, apenas, 1% declara não visitá-los.

**Tabela 9 - Frequência de visita a familiares**

	<b>Visita a Familiares</b>	<b>Frequência</b>
Com qual frequência costuma visitar familiares?	Mora com a família	141 34%
	Fins de semana	77 19%
	Quinzenalmente	49 12%
	Uma vez ao mês	75 18%
	A cada dois meses	11 3%
	A cada três meses	11 3%
	A cada quatro meses	3 1%
	Uma vez ao semestre	28 7%
	Anualmente	10 2%
	Não visita	4 1%

---

Total

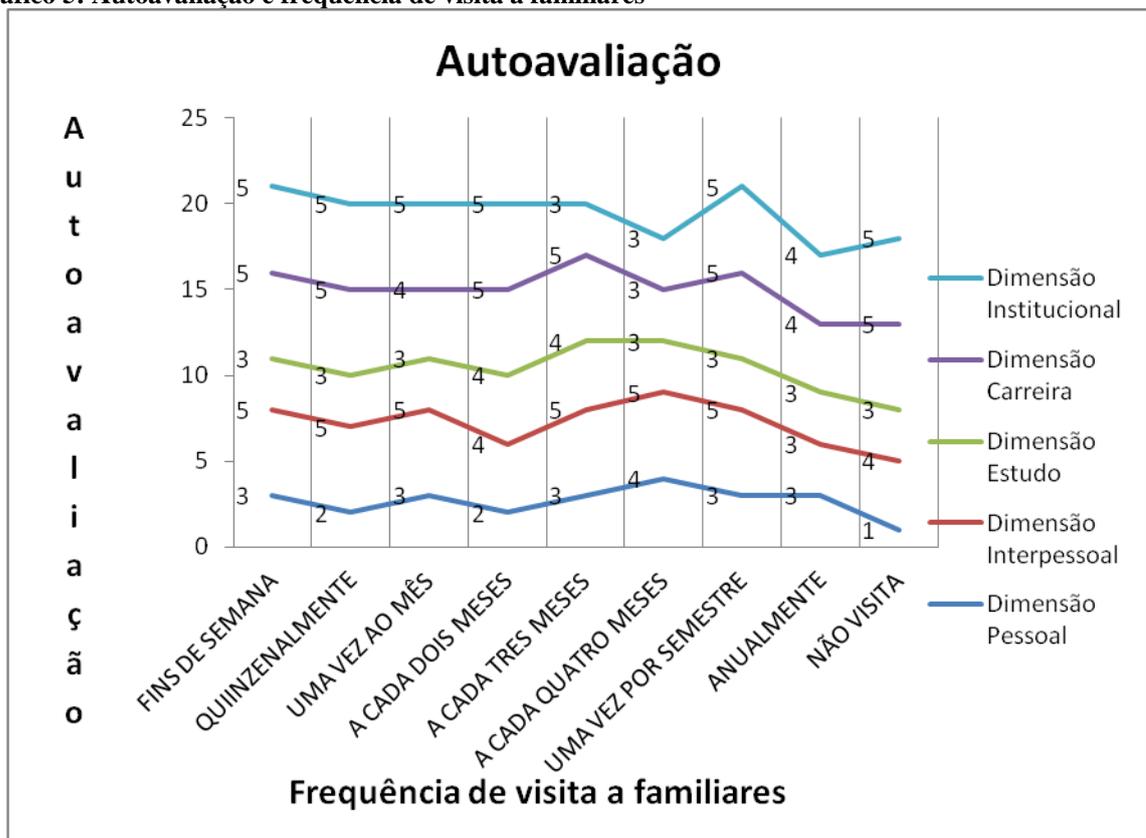
409  
100%

---

Fonte: elaboração própria

Não observamos forte impacto na autoavaliação relacionada ao contato pessoal com familiares.

Gráfico 5: Autoavaliação e frequência de visita a familiares



Ao observarmos o gráfico, não foi possível inferir fortes relações entre visita a familiares e *autoavaliação* negativa. Contudo, na dimensão pessoal, observa-se uma pequena variação.

#### 4.3. 2 Dimensão pessoal e opção de curso

Passamos então a relacionar a média da dimensão pessoal à opção de curso.

**Tabela 10 - Cálculo médio da dimensão e opção por curso**

Qual o seu curso de graduação?	Dimensão e opção por curso		
	CURSO	Medida da Dimensão	Desvio padrão
		peçoal	
	Eng. Alimentos	2,285714	,2258770
	Eng. Ambiental	3,035714	,7768517
	Arquitetura e Urbanismo	3,021429	,9243978
	Biomedicina	2,776786	,6781013
	Eng. Cartográfica	3,142857	,5050763
	Ciências Sociais	2,600000	,5341246
	Eng. Civil	2,582589	,7024619
	Eng. Computação	2,857143	.
	Eng. Controle e Automação	2,803571	,5096851
	Ciências Jur/Sociais	2,640927	,6920111
	Ed. Física	2,878571	,8806628
	Eng. Elétrica	3,619048	,5455447
	Eng. Energia	2,571429	.
	Enfermagem	2,595238	,4185332
	Farmácia	2,994505	,3431318
	Filosofia	2,619048	,6205111
	Física	1,964286	,2525381
	Fisioterapia	3,044643	,7980822
	Fonoaudiologia	2,817460	,6547619
	História	2,776498	,6569208
	Letras	2,587558	,6880194
	Eng. Materiais	2,542857	,4391550
	Eng. Mecânica	2,435065	,4083997
	Medicina	2,870536	,7004463
	Eng. Metalúrgica	2,404762	,2182179
	Eng. Minas	2,517857	,5357143
	Nutrição	2,660714	,5231520
	Odontologia	2,714286	,2020305
	Pedagogia	2,650000	,6643506
	Políticas Públicas	2,571429	0
	Eng. Produção	2,714286	,5846681
	Psicologia	3,000000	,4615303
	Química	3,010989	,5422978
	Rel. Internacionais	2,754464	,5866826

Serviço Social	2,625000	,6890967
Veterinária	2,452381	,5206615

**Fonte:** elaboração própria

Também não observamos grandes discrepâncias. Contudo, a média da satisfação pessoal foi maior nos cursos de Engenharia Ambiental, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Cartográfica, Engenharia Elétrica, Psicologia e Química. O curso de Física teve a menor média na dimensão pessoal.

No que tange à reprovação, 92 dos entrevistados, as ciências humanas representaram 48% das reprovações, seguida pela área das ciências da saúde com 27% e arquitetura e engenharias com 25% das reprovações.

#### **4.4 Deslocamento para estudo e os coredes**

O deslocamento para estudar em outro município pode estar relacionado à desigual distribuição das unidades de ensino e cursos no Território Nacional, às grandes concentrações urbanas contíguas existentes nas Regiões Metropolitanas ou mesmo às dificuldades de financiamento de estudo nas cidades originais. Muitas vezes, cursos mais básicos tendem a ser realizados mais próximos dos locais de residência, dada a capilaridade e vasta distribuição no território.

Mas nos níveis mais elevados, como os cursos superiores de graduação e de especialização - mestrado ou doutorado -, a necessidade de deslocamento para outros municípios eleva-se.

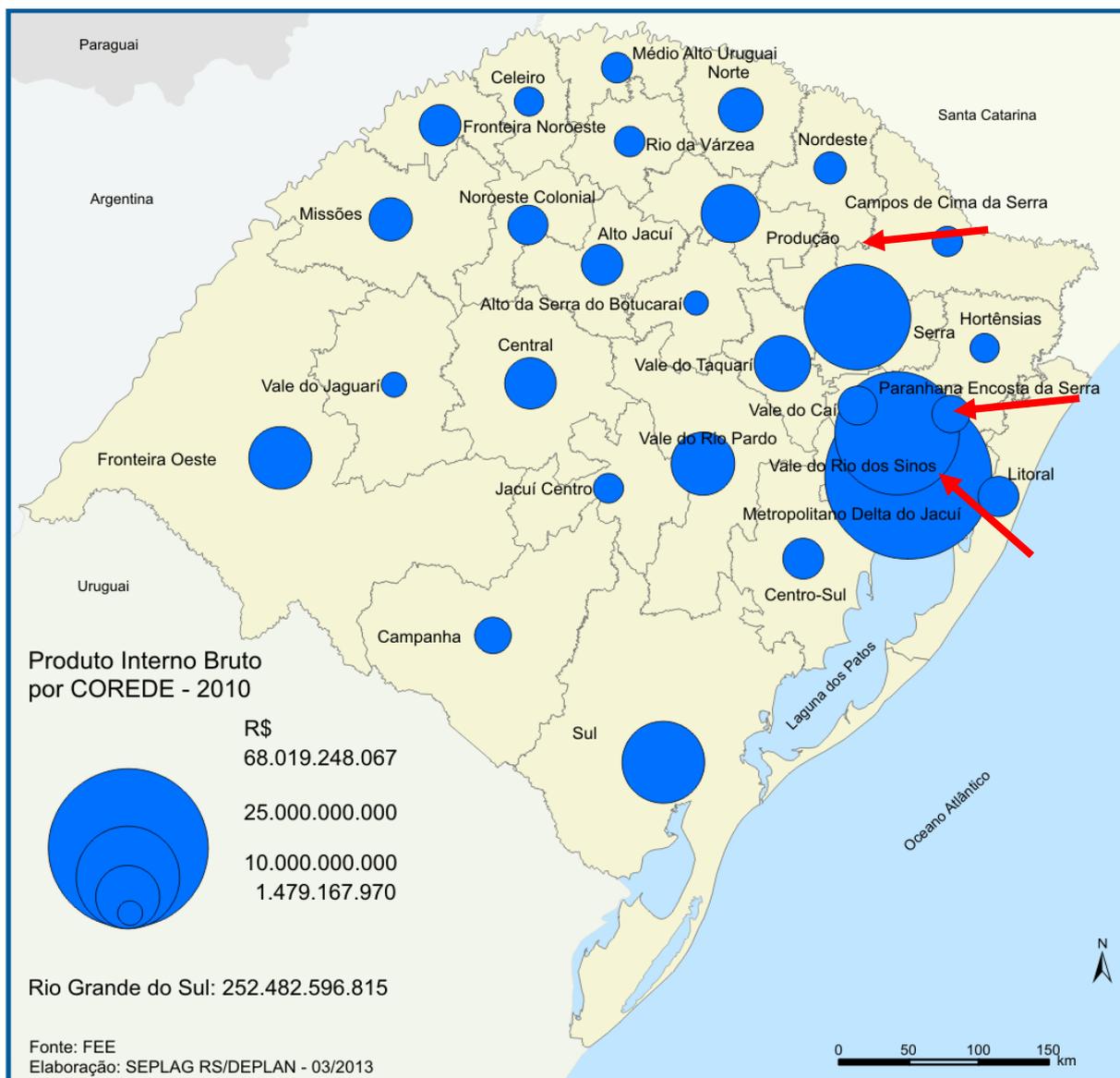
Consultado o Atlas Socioeconômico do Estado do Rio Grande do Sul e a base de dados sobre a educação gaúcha elaborada pela FEE, verifica-se uma relação entre número de cursos de graduação ofertados nos coredes e valor do Produto Interno Bruto anual da região. O Atlas Socioeconômico do Estado do Rio Grande do Sul é elaborado pela Secretaria do Planejamento Gestão e Participação Cidadã (SEPLAG) do Estado do Rio Grande do Sul.

A análise da oferta de cursos revelou a convergência entre altos valores para o Produto Interno Bruto e número de cursos de graduação ofertados. A convergência entre núcleos de implantação de faculdades e universidades e elevado PIB aparece, sobretudo, no caso de instituições de ensino superior privadas.

No caso das universidades e institutos federais, observa-se, diferentemente, uma tendência crescente à expansão no número dessas instituições para regiões mais longínquas. Este fenômeno visa a uma distribuição mais igualitária no interior dos estados da nação.

Esta característica é recente, uma vez que as universidades brasileiras nascem nas capitais brasileiras, como forma de resistência à remessa de estudantes para a Europa. Trindade (2000) explica que a educação superior brasileira diferentemente da hispano-americana, que constrói nas colônias espanholas desde o século XVI universidades; no Brasil somente no século XIX, “mediante um conjunto de faculdades e escolas estatais - Medicina de Salvador e Rio de Janeiro, Direito de Olinda/Recife e São Paulo, Faculdade de Farmácia e Escola de Minas de Ouro Preto, Politécnica do Rio de Janeiro etc”, foram criadas. (TRINDADE, 2000, p.123).

**Gráfico 6: Coredes, PIB e Fluxo de Estudantes cotistas**



Fonte: FEE/SEPLAG – 2013.

Como sabemos, o PIB (Produto Interno Bruto) é calculado a partir da soma de todos os serviços e bens produzidos num período (mês, semestre, ano) numa determinada região (país, estado, cidade, continente) ou outra configuração previamente delimitada. Este PIB elevado reflete a distribuição das faculdades e universidades do RS.

**Tabela 11 - Distribuição de cursos por coredes**

<b>Coredes</b>	<b>Estadual</b>	<b>Federal</b>	<b>Particular</b>	<b>Comunitária</b>	<b>Nr. Cursos</b>	<b>Nº</b>
Metropolitano Delta do Jacuí	3	136	101	135	375	1º
Vale do Rio dos Sinos	4	2	13	257	276	2º
Sul	-	137	23	42	202	3º
Serra	3	6	69	98	176	4º
Central	-	84	9	48	141	5º
Produção	-	1	25	107	133	6º
Fronteira Oeste	7	26	-	58	91	7º
Vale do Rio Pardo	2	-	3	70	75	8º
Norte	2	1	12	38	53	9º
Campanha	4	16	-	32	52	10º
Missões	5	-	-	42	47	
Vale do Taquari	2	-	-	45	47	
Noroeste Colonial	-	-	2	44	46	
Fronteira Noroeste	-	-	7	32	39	
Litoral	3	1	-	34	38	
Alto Jacuí	5	-	-	29	34	
Médio Alto Uruguai	2	7	-	22	31	
Centro-Sul	4	-	5	13	22	
Rio da Várzea	-	6	-	16	22	
Jacuí-Centro	5	-	-	15	20	
Vale do Jaguari	-	4	-	16	20	
Paranhana-Encosta da Serra	-	-	18	-	18	
Campos de Cima da Serra	5	-	-	12	17	
Hortênsias	3	-	1	11	15	
Nordeste	2	-	1	9	12	
Celeiro	2	3	2	2	9	
Alto da Serra do Botucarai	-	-	-	8	8	
Vale do Caí	4	-	-	4	8	

**Fonte:** Dados – FEE, 2009

Entre os cinco primeiro coredes com maior número de cursos de graduação no RS, todos pertenceram ao grupo de coredes que tiveram elevado produto interno bruto no

ano de 2010. Esta mesma relação manteve-se nos demais coredes. A convergência sugere que o fomento a instituições de ensino superior esteja relacionado à compreensão de desenvolvimento econômico dos coredes.

Curiosamente, com exceção do corede litoral, o qual não esteve entre os maiores produtos, ao analisarmos o fluxo de estudantes cotistas, pudemos observar que coredes com PIBs elevados e grande oferta de cursos de graduação atraíram número expressivo de estudantes cotistas, que saíram de suas localidades originais a fim de se graduarem na UFRGS. Esta análise contrariou a hipótese inicial de atração de estudantes de regiões econômicas pouco desenvolvidas para a capital.

A procura por cursos de graduação na UFRGS obedece à distribuição por coredes, seguindo a sequência: Corede Vale do Rio dos Sinos, Corede Serra, Corede Vale do Rio dos Sinos, respectivamente.

**Tabela 12 - Coredes e número de alunos entrevistados**

<b>Coredes</b>	<b>Número de Alunos entrevistados</b>
Corede Metropolitano Delta do Jacuí	168
Corede Vale do Rio dos Sinos	43
Corede Serra	39
Corede Litoral	34
Corede Vale do Rio Taquari	21
Corede Vale do Rio do Pardo	20
Corede Centro-Sul	10
Corede Sul	8
Corede Noroeste Colonial	7
Corede Paranhana-Encosta da Serra	7
Corede Norte	7
Corede Fronteira Oeste	6
Corede Vale do Caí	6
Corede Campanha	5
Corede Médio Alto Uruguai	5
Corede Hortênsias	4
Corede Campos de Cima da Serra	3
Corede Produção	3
Corede Fronteira Noroeste	2
Corede Nordeste	2
Corede Central	2
Corede Jacuí-Centro	2
Corede Alto do Jacuí	1
Corede Alto da Serra do Botucará	1
Corede Celeiro	1

Corede Missões	1
Corede Rio da Várzea	1
<b>Total</b>	<b>409</b>

**Fonte:** elaboração própria.

O fluxo de estudantes que buscaram na capital o sonho da graduação aparentemente inverte o fluxo dos migrantes do saber. A situação apresentada levou-nos a questionar o desenho de fluxo desses estudantes. Seriam alunos sem inserção nos coredes de origem? Não teria sido para este jovem mais fácil estudar nos coredes de origem?

Passamos a investigar o sentido do fluxo desta migração. Assinalamos que as instituições financiadas particularmente não são acessíveis a todos os estudantes. Mas também sabemos que o deslocamento e a manutenção desses jovens na cidade também tem um custo que para as famílias pode ser difícil de ser custeado. Anhaia (2013) estima que o custo semanal para a manutenção de estudos, do estudante cotista varia entre 100 R\$ e 600 R\$. “O que permite inferir que a realização de estudos no setor público ou o usufruto da isenção de mensalidades no setor privado não implicam na inexistência de gastos para os estudantes, uma vez que precisam despender recursos para a aquisição de materiais didáticos, para o transporte ou para a alimentação.”. (ANHAIA, 2013, p.155). Acrescento ainda, os gastos com moradia.

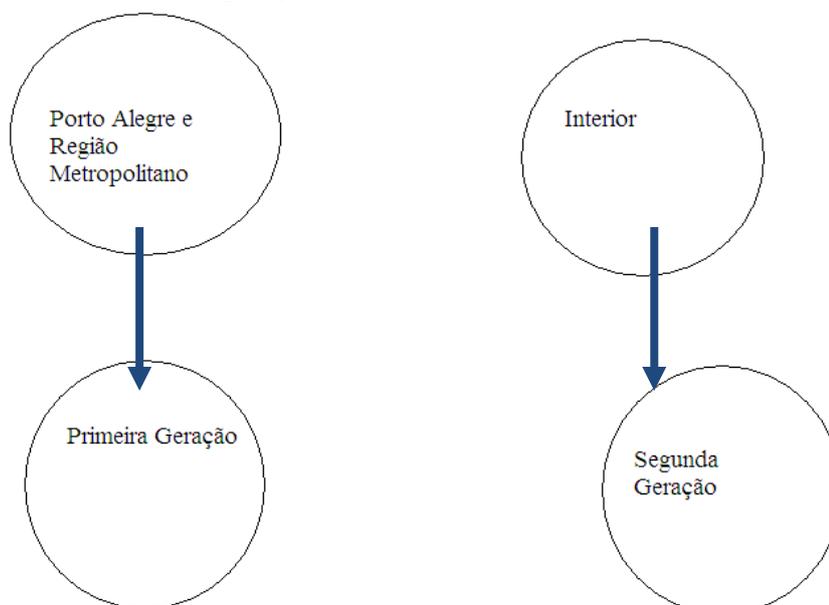
## 5. POR TRÁS DA CORTINA

*Quando você muda a maneira como olha para as coisas, as coisas para as quais você olha mudam. (DYER, p.2, 2012).*

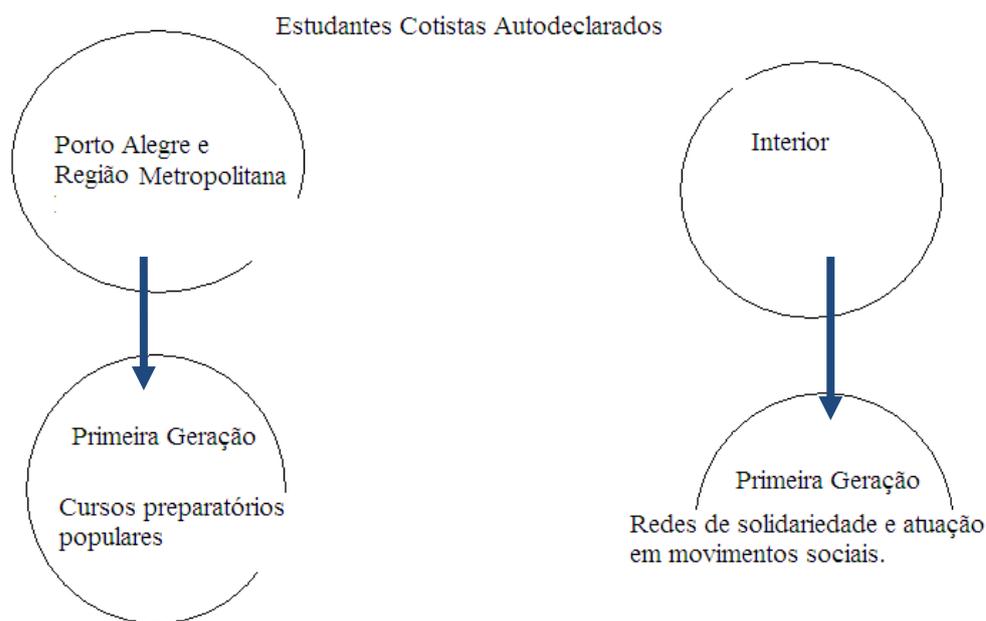
Ante a não declaração da renda de um elevado percentual de alunos, resolvemos mudar o rumo da pesquisa, quem seriam afinal os estudantes cotistas que entraram na universidade no período? Por que a renda não poderia ser revelada? A partir deste momento, enfrentaríamos uma verdadeira epopeia. Em curto prazo e sem possibilidade de financiamento de uma equipe para apoio, como prosseguir um estudo que desse conta da avaliação da trajetória familiar dos estudantes?

Resolvemos então contatá-los novamente. Conseguimos resposta de 221 estudantes e passamos a reinterpretar a população investigada a partir da análise aprofundada deste grupo. A esta altura de nosso estudo, vislumbrávamos a formação de grupos com particularidades homogêneas entre si, mas distintas dos demais grupos. Nosso desenho ainda hipotético e intuitivo recomendava a análise da formação de dois grupos.

**Figura 1: Estudantes cotistas e geração familiar universitária**



**Figura 2: Estudantes cotistas autodeclarados e geração familiar universitária**



O que mais chama a atenção na análise é a convergência de similitudes na formação de dois grupos distintos. Obviamente, constatamos histórias individuais distintas da composição geral dos grupos. Contudo, podemos sim, observar algumas semelhanças na formação dos estudantes. A análise aprofundada da trajetória acadêmica familiar de 222 estudantes possibilitou uma dimensão mais clara da realidade dos estudantes cotistas da UFRGS.

Entre os estudantes do interior, 19% do total, 27 alunos, declararam ter renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo; 10% ou 14 estudantes etnicamente autodeclarados com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo; 19% ou 26 estudantes afirmam ter renda familiar superior a 1,5 salário-mínimo; 12% ou 17 estudantes declararam ter renda familiar superior a 1,5 salário-mínimo com autodeclaração étnica; 40% ou 55 estudantes não quiseram declarar a renda.

Entre os estudantes que não declararam renda, destacamos dois cursos que tiveram o maior número de casos: o curso de Engenharia civil com 12 casos e o curso de História com 9 casos. Lembramos que os questionários não foram coletados por um único pesquisador, mas por vários, em locais e horários distintos.

**Tabela 13 - Curso e estudantes que não declararam renda**

<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E RENDA NÃO DECLARADA</b>
Eng. Civil	12
História	9
Arquitetura e Urbanismo	4
Veterinária	4
Ciênc. Jurídicas e Sociais	3
***Eng. Controle e Automoção, Letras, Eng. Materiais, Eng. Mecânica, Letras, Nutrição e Rel. Internacionais tiveram 2 casos em cada curso.	
***Ciências Sociais, Ed. Física, Filosofia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, ,Medicina, Metalúrgica, Odontologia, Eng. Produção, Química e Serviço Social tiveram 1 caso em cada curso.	

**Fonte:** elaboração própria

### **5.1 Renda e circuito acadêmico**

Popularizado pelas manifestações culturais ou políticas contemporâneas, o conceito de geração não é novo. Apresentado ao mundo acadêmico nos anos 1920, ele continha, inicialmente, a ideia de revezamento geracional. Ou seja, compreendia-se a geração a partir da sucessão e coexistência de uma geração mais velha e uma mais jovem. Na década de 1960, a sucessão passa a ser substituída pela noção de "problema geracional", isto é, nesta segunda acepção, inspirado erroneamente em referenciais de marxistas (luta de classes), o conflito entre gerações nunca pacíficas era inevitável. A partir de meados dos anos 1990, com a emergência da sociedade em rede, surge uma nova teoria em torno da noção de "sobreposição geracional". A nova geração, tecnicamente e tecnologicamente superior acabaria substituindo a geração mais velha. Para Bauman (2007), o conceito geração é uma expressão sempre "performativa" (que cria uma entidade).

Delimitando e separando uma entidade e outra, limites não seriam facilmente definidos. Esses limites, ambíguos e controversos, apresentariam seleções de formulações sociais e contextuais. (Bauman, 2007: 373). No presente trabalho, a noção de geração aproxima-se à primeira apresentada pois, pretende-se apenas demarcar abstratamente a diferença entre ser pai ou ser filho.

Ao analisarmos a geração dos estudantes, primeira ou segunda geração de universitários, observamos que, para a primeira faixa - Coredes do Interior e renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo -, somente 6% dos estudantes declaram pertencer a uma segunda geração de universitários. Esta mesma faixa permaneceu inalterada com o acréscimo da variável autodeclaração étnica, 6%. Para a renda familiar superior a 1,5 salário-mínimo, praticamente não encontramos alteração, mantendo-se em 9% o número de universitários de segunda geração. Porém, quando acrescida a variável autodeclaração, observamos queda para 3% dos universitários. Quando observamos a maioria dos estudantes, os 55% restantes, os quais não declararam a renda, o número de estudantes que pertenceram à segunda geração de universitários passou para 18% do alunato interiorano.

**Tabela 14 - Renda e circuito acadêmico: interior**

<b>Faixa salarial</b>	<b>1ª Geração</b>	<b>2ª Geração</b>	<b>% em relação ao total</b>
Coredes do Interior e renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	19 (14%)	8 (6%)	27 (19%)
Coredes do interior e renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e autodeclaração étnica	12 (9%)	8 (6%)	20 (14%)
Coredes do interior e renda familiar superior a 1,5 salário-mínimo.	14 (10%)	12(9%)	26(19%)
Corede do interior e renda familiar superior a 1,5 salário-mínimo e autodeclaração	13 (9%)	4 (3%)	17 (12%)
Corede do interior e renda não declarada	30 (22%)	25 (18%)	55 (40%)
<b>Total</b>	<b>88 (63%)</b>	<b>51 (37%)</b>	<b>139 (100%)</b>

**Fonte:** elaboração própria

Nesse sentido, observa-se um aumento significativo nas famílias que tiveram pais graduados para os casos de renda não declarada. Outra constatação interessante é observada quando da análise da relação entre profissão da mãe e chegada à universidade pública. No que concerne aos estudantes de segunda geração, 17 estudantes relataram que a formação da mãe foi a docência. Neste grupo, a maior parte dos estudantes declarou ter renda familiar superior a 1,5 salário-mínimo. A docência realiza-se no ensino básico. Muito embora a renda familiar declarada seja superior a 1,5 salário-mínimo, não é possível desconsiderar que estes estudantes sejam cotistas. O que se pretende dizer com relação a esta informação é que a universidade privada,

provavelmente, não seria uma possibilidade economicamente viável. Contudo, a barreira estrutural, que é a passagem pela universidade, foi rompida pela geração anterior.

Nesse sentido, muito embora cada história e momento histórico sejam únicos para estes estudantes, diferentemente dos estudantes que representam a primeira geração de universitários, a vida universidade já faz parte da vida familiar. Em apenas um caso de autodeclaração, verificou-se ligação materna prévia à universidade.

Esta mesma situação ocorrerá entre estudantes cotistas autodeclarados indígenas ou negros. Para este grupo, a chegada à universidade vem sendo a quebra de um paradigma até então praticamente impossível. E as disposições que os levam à universidade são distintas das existentes nas famílias cuja inserção na universidade ocorrera na geração anterior. O quadro abaixo exemplifica a relação entre mãe docente, renda familiar e relacionamento da geração anterior com o meio universitário.

**Quadro 3: Profissão da mãe, renda e corede de origem**

<b>Questionário</b>	<b>COREDE</b>	<b>Modalidade de Ingresso</b>	<b>Profissão mãe</b>
21	Corede Vale do Rio dos Sinos	1 - Escola Pública e renda fam. igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	Docente
22	Corede Vale do Taquari	1 - Escola Pública e renda fam. igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	Docente Ens. Fundamental
26	Corede Vale do Taquari	1 - Escola Pública e renda fam. igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	Docente Ens. Superior
156	Corede Vale do Taquari	1 - Escola Pública e renda fam. igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	Docente Ens. Fundamental
30	Corede Vale do Taquari	2 - Escola Pública e renda fam. superior a 1,5 salário-mínimo	Docente Ens. Fundamental
39	Corede Fronteira Noroeste	2 - Escola Pública e renda fam. superior a 1,5 salário-mínimo	Docente Ens. Fundamental
41	Corede Vale do Rio dos Sinos	2 - Escola Pública e renda fam. superior a 1,5 salário-mínimo	Docente Ens. Superior
115	Corede Vale do Caí	2 - Escola Pública e renda fam. superior a 1,5 salário-mínimo	Não Declarada
142	Corede Vale do Rio dos Sinos	2 - Escola Pública e renda fam. superior a 1,5 salário-mínimo	Docente Ens. Fundamental
155	Corede Missões	2 - Escola Pública e renda fam. superior a 1,5 salário-mínimo	Docente Ens. Fundamental
210	Corede Vale do Taquari	2 - Escola Pública e renda fam. superior a 1,5 salário-mínimo	Docente
72	Correde Serra	4 - Escola Pública e renda fam.	Docente Ens. Superior

		superior a 1,5 salário-mínimo e autodeclaração	
81	Corede Vale do Caí	5 - Escola Pública e renda não declarada	Docente Ens. Fundamental
131	Corede Central	5 - Escola Pública e renda não declarada	Docente Ens. Fundamental
214	Corede Serra	5 - Escola Pública e renda não declarada	Docente
216	Corede Serra	5 - Escola Pública e renda não declarada	Docente
218	Corede Vale do Rio dos Sinos	5 - Escola Pública e renda não declarada	Docente Ens. Médio

**Fonte:** elaboração própria

Enquanto entre estudantes cotistas oriundos de cidades interioranas a vida universitária é acompanhada por uma trajetória familiar antecedente, a mesma realidade não é observada quando da análise da região metropolitana e Capital, representada pelo Corede Metropolitano Delta do Jacuí.

**Tabela 15 - Renda e circuito acadêmico: Corede Delta do Jacuí**

Faixa salarial	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	Total
	Geração	Geração	e % do total
Renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	13 (16%)	7 (9%)	20(24%)
Renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e autodeclaração étnica	11(13%)	1(1%)	12(15%)
Renda familiar superior a 1,5 salário-mínimo	7(9%)	3(4%)	10(12%)
Renda familiar superior a 1,5 salário-mínimo e autodeclaração	13 (16%)	5(6%)	18(22%)
Renda não declarada	15(18%)	7(9%)	22(27%)
<b>Total</b>	<b>72(%)</b>	<b>28(%)</b>	<b>82(100%)</b>

**Fonte:** elaboração própria

A análise detalhada da trajetória de 82 estudantes cotistas do Corede Metropolitano Delta do Jacuí revela que entre universitários que declararam renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo - 9% dos estudantes encontram-se na primeira geração de universitários; mas quando observada a mesma renda com autodeclaração étnica, esta porcentagem cai para apenas 1% dos estudantes. Quando a renda familiar é superior a 1,5 salário-mínimo com autodeclaração, observa-se ligeiro aumento de estudantes da segunda geração, 6%. Mas para os estudantes que não

declararam renda, 7% pertencem a uma segunda geração de universitários, situação diversa dos coredes interioranos com renda não declarada.

Na análise global do Corede Metropolitano Delta do Jacuí, podemos dizer que 28% dos estudantes pertencem à segunda geração de universitários, contra 37% dos estudantes interioranos.

Diferentemente do interior, os estudantes do Corede Metropolitano Delta do Jacuí relatam a importância dos cursos populares e pré-vestibulares gratuitos como meio de inserção cultural e de preparação ao mundo acadêmico.

## 5.2 Os estudantes autodeclarados negros e a UFRGS

*O estudante morre no campus da UFRGS e a televisão acha de extrema relevância citar que ele era negro, mas NÃO havia entrado por cotas. Nossa, realmente importante isso.*  
(PORTO ALEGRE, 2013, Questionário 285).

A politização dos estudantes negros e a clareza das dificuldades enfrentadas pelo grupo, como as linhas acima, acompanha a denúncia da falsa ideia de democracia racial. O termo democracia racial fora utilizado pelos movimentos negros da década de 50 como sinônimo da luta pela ampliação de direitos políticos e sociais. Na década de 80, com o fim da ditadura, os movimentos negros retomaram a expressão “democracia racial” traduzida pela nova ideia do “mito da democracia racial”, revisitada, expressão da exclusão social real da população negra brasileira.

Comumente atribuída a Gilberto Freyre (1900-1987), a expressão democracia racial não consta em sua obra, apenas o semelhante “democracia étnica”, mas em referência à catequese jesuítica. Foi o norte-americano Charles Wagley (1952) quem apresentou o termo ao meio científico.

Contra-pondo-se à crença do racismo norte-americano, o Brasil apresentaria-se, no cenário intelectual europeu, como País sem discriminação racial e nulo de entraves legais discriminatórios.

Ainda na década de 50 o questionamento intelectual da democracia racial é colocada sob suspeita por teóricos como Abdias Nascimento, Florestan Fernandes e Roger

Bastide. Estes autores contestam a ausência do racismo entre os brasileiros e, em 1952, Florestan Fernandes inova com a ideia do “mito da democracia racial”.

Entre os grupos negros, a utilização da democracia racial significava que:

Por um lado, o valor declarado significava um direito que se poderia reivindicar a todo momento, e nisso residia seu lado progressista; por outro, o não estar materializado poderia ser interpretado como opinião subjetiva e não como fato, e nisso esteve sempre o seu aspecto conservador. (GUIMARÃES, 2001, p.151)

Com o governo militar de 1964, a ideia de democracia racial torna-se parte da propaganda política oficial combatida pelos negros. O conceito de “negritude”, defendido por Abdias Nascimento, reunirá negros e mulatos contra a ideia da democracia racial.

A partir da década de 70, o movimento negro busca uma aproximação com o continente africano a fim de reafirmar suas origens e singularidades afro-brasileiras. Na década de 80, a luta pela inclusão do negro à sociedade brasileira encontra destaque nos movimentos negros. Tal busca leva ao conceito de consciência negra e, posteriormente, à iniciativa de inclusão da história da África nos currículos escolares. Os movimentos sociais historicamente se utilizaram de formulações teóricas para defenderem seus direitos. Nesse sentido, é falsa a crença na passividade negra. Cada utilização conceitual remete a um contexto histórico e cada sentido atribuído, a uma opção construída socialmente.

Diferentemente da hipótese biológica, a qual defende a existência de grupos raciais com capacidades inatas e diferenciais, os estudantes negros que chegam à UFRGS reafirmam em grupo a ideia da raça negra. O conceito de raça, defendido pelos movimentos de estudantes autodeclarados negros, revela-se pela ideia de pertencimento e origem comum e com efeitos no campo da prática política.

A meio caminho do conceito etnia, o grupo étnico confunde-se com a comunidade e, por vezes, com a nação. Conforme Guimarães, 2001, a relação com o lugar remete à etnia. Ainda conforme Guimarães, a comunidade de origem e de destino caminham para a constituição do conceito de Nação. O movimento que transforma a *raça* e a *etnia* em *nação* abre a possibilidade para a reivindicação de direitos políticos. A cultura distingue-se do conceito nativo, quando deixa de julgar capacidades e incapacidades.

A autodeclaração dos estudantes cotistas revigora um posicionamento político no mundo. Essa declaração reafirmação um pertencimento e um direito a ser *pago* pelo Estado.

Entre os estudantes autodeclarados negros residentes na capital e na região metropolitana, a passagem pelos cursos populares pré-vestibulares possivelmente tenha relevância maior na formação e inspiração familiar de luta e busca pela universidade. Estas instituições, além de prepararem os estudantes, orientam-se por princípios libertários e de valorização do universo negro.

Entre o grupo de estudantes autodeclarados negros interioranos, dada a rara oferta desses cursos pré-vestibulares nessas localidades, a participação em movimentos sociais, como por exemplo, o movimento feminista e a atuação político-partidária, foram decisivos para o ingresso à universidade pública. Estas instituições apresentam-se como elos de ligação entre a cidade de origem e a universidade. Esses organismos personificam o direito de pertencimento à sociedade civil e a busca por direitos. Como exemplificado na escrita da estudante: “Pensei que nada seria. Hoje eu sei que nada sou. Mas guardo no fundo dos meus pensamentos que um dia fui ou que algum dia serei... alguém...” (Porto Alegre, *Questionário 361*).

Para os estudantes negros, a composição de redes de solidariedade e contato reavivam a construção do pertencimento ao locus universitário. Uma grande parcela dos estudantes negros interioranos tem origem comum em Santa Maria. A migração familiar comum dos estudantes com esta cidade é reveladora, conforme constatação da Universidade Federal de Santa Maria. Estas redes de contato e auxílio múltiplas, já na universidade, são reavidas pela atuação política.

Os formandos desta turma, ao longo do curso, lutaram para que a Faculdade retornasse, para que fosse devolvida ao uso e à propriedade dos alunos. Por este motivo, foram chamados de sacrílegos e os seus atos imputados profanos. Mas exatamente por isso exerceram de forma virtuosa aquilo que de mais nobre existe no saber e no agir acadêmicos: a rebeldia e a profanação. Vocês atravessaram a ponte, desnudaram o Príncipe, questionaram os ‘podres poderes’, desestabilizaram o status quo. Sem dúvida, deixaram um legado que ecoará por gerações no Castelo. Talvez um legado que possa, finalmente, transformar a Faculdade em um espaço democrático e de respeito à diversidade. Mas a virtude do agir passado não os exime de seguir na luta, resistindo contra a decadência do pensamento único. (Questionário 344).

Arrisco dizer que a aproximação da universidade à comunidade passa necessariamente pela atuação dos estudantes negros. Conforme Arroyo “os sujeitos ou ‘os outros’ trazem significados políticos que se revelam nessas presenças afirmativas dos diferentes.” (ARROYO, 2012, p.133). Explica que este significado pressiona o reconhecimento da sua diversidade. A diversidade de presenças afirmativas tem como

sujeitos concretos, históricos, os coletivos diferentes em classe, raça, etnia, gênero, campo, periferias, fortemente engajados em sua maioria e inauguradores de uma nova geração que chega à universidade.

Raramente, neste grupo, observamos entre pais ou tios a conclusão de curso universitário, sobretudo entre os estudantes da capital e região metropolitana. Os negros chegam à universidade compreendendo-a como um direito ou como uma dívida, muito diferente ainda da situação indígena.

### **5.3 Os estudantes autodeclarados indígenas**

*Cansada de viver todos os dias nessa floresta de concretos!!! — se sentindo sufogada.* (PORTO ALEGRE, 2013, Questionário 309).

A partir da década de 70, em meio à onda de contestação e organização de diferentes movimentos sociais, os indígenas passaram a reivindicar o direito à identidade, direitos e educação própria. Em toda a América Latina, nessa década, surgiram movimentos defensores da etnoeducação indígena, respeito e reconhecimento cultural.

O movimento indígena acabou impactando a Constituição Federal de 1988 ao garantir o reconhecimento à diversidade cultural. Comparativamente aos negros e pardos, verifica-se um aumento significativo (mais rápido) nos índices alfabetização e escolarização indígenas, confirmados pelos censos de 1991, 2000 e 2010.

Diferentemente do retorno mítico ao interior, os indígenas buscam o reconhecimento de sua existência e identidade étnica no mundo exterior ao seu. A universidade legitima a voz indígena não ouvida anteriormente. Mas, diferentemente dos negros que buscam o pertencimento à universidade, os indígenas a compreendem como elo de ferramenta na dignidade e respeito cultural.

**Tabela 16 - Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por condição de indígena e situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões - Brasil - 1991/2010**

Grandes Regiões	Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por condição de indígena e situação do domicílio								
	Total			Urbana			Rural		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010
	<b>Indigenas</b>								
<b>Brasil</b>	49,2	73,9	76,7	75,2	86,2	88,1	37,6	54,5	66,6
Norte	39,0	56,8	68,0	67,3	83,6	85,3	35,4	46,9	62,4
Nordeste	40,6	74,3	76,4	68,0	83,7	84,6	26,3	54,0	65,5
Sudeste	79,5	87,2	89,7	82,9	89,2	92,5	57,4	69,6	73,2
Sul	60,8	80,1	84,2	74,9	85,8	89,7	49,7	67,0	77,6
Centro-Oeste	50,1	72,4	78,4	71,8	84,8	89,9	45,0	61,8	72,2
	<b>Não indígenas</b>								
<b>Brasil</b>	80,7	87,1	90,4	86,3	90,3	92,7	60,8	71,9	77,0
Norte	76,4	84,7	89,1	84,6	89,4	92,1	63,1	71,9	79,6
Nordeste	63,5	75,2	81,0	74,6	81,6	85,7	44,3	59,3	67,2
Sudeste	88,2	92,3	94,6	90,2	93,3	95,2	72,0	82,0	85,3
Sul	88,8	92,8	94,9	90,7	93,8	95,6	83,2	88,6	91,1
Centro-Oeste	84,0	89,9	92,9	86,7	91,0	93,7	71,9	82,0	86,0

Fonte: IBGE, Censos Demográfico 1991/2010.

A carência de dados de sua trajetória na universidade é fruto da curta temporalidade - enquanto fenômeno reconhecido socialmente – de sua entrada no meio acadêmico. Gostaria de retornar à epígrafe inicial que mostra o esforço de superar a vida na floresta de concreto, as dificuldades advindas de um mundo seu, mas diferente essencialmente de seu universo mítico original.

Cansada de viver todos os dias nessa floresta de concretos!!! — se sentindo sufogada. (Questionário 309).

Os múltiplos *os concretos* sublinham os desafios múltiplos e diários de uma vida a ser suportada como forma de audição de uma voz renunciada. Semelhante, mas diferente da voz negra e da voz do interiorano mítico. Uma voz cuja tradução deve merecer uma releitura pela especificidade de sua natureza. O pertencimento à universidade não antecede, mas será o próximo processo a ser naturalizado se desejado.

## 6. REFLEXÕES FINAIS

Passados cinquenta e sete anos da publicação de “educação não é um privilégio”, constatamos que os principais sonhos de Teixeira ainda não foram concretizados. Mesmo assim, se por um lado a porta do saber universitário está fechada a vácuo, abre-se uma fresta. Muitos problemas estruturais ainda não foram resolvidos. Possivelmente o mais importante deles não ganhando a atenção merecida: a baixa oferta de vagas no ensino superior público; situação que mostra que a demanda é maior do que a oferta de vagas. Diferentemente de outros países, a opção do Brasil foi a universidade privada.

Os estudos de NEVES (2012) mostram que, mesmo com a expansão do ensino superior brasileiro no período de 1990 a 2011 em termos absolutos, quando analisadas as necessidades da população, o crescimento mostra que não atende estas demandas quando observadas as expectativas da população. “Um aspecto relevante a ser considerado é o crescimento das vagas e a relação candidatos/vagas. No período 1998-2010 o número de vagas no setor público cresceu 116,4 % enquanto no setor privado o crescimento foi de 369,02%” (NEVES, 2012, p.8). Explica que as universidades privadas concentram 70% das vagas em cursos noturnos. Nas universidades públicas a concentração das vagas está no turno diurno. Somente com o programa REUNI as universidades públicas aumentariam o número de vagas oferecidas.

Até o ano 2000, o crescimento das vagas no setor privado parecia consistente com o aumento da demanda. No entanto, em meio ao processo, começou a se dar um descolamento entre um e outro. No setor privado esta razão vem diminuindo sendo de apenas 1.2 candidatos por vaga em 2010. Também no setor público a razão candidato/vagas é decrescente desde 2000, mas alcançando em 2010, 7,6 candidatos por vaga. Aqui é preciso apontar para o crescimento constante da oferta de vagas, o que resulta num aumento crescente de vagas não preenchidas no setor privado, chegando em 2010 a 56% das vagas e 8,26 % em IES públicas. (NEVES, 2012, p.8)

Na pesquisa que realizamos com os estudantes cotistas, observamos que o aumento da idade acompanha a escolha por cursos noturnos. A escolha do alunado ainda é seletiva, mesmo assim observávamos algumas diferenças. A universidade pública abre com as cotas uma possibilidade mínima de oportunizar a novos sujeitos

uma entrada na universidade. A elite continua a ser pensada sob o ponto de vista do intelectualismo, tão combatido pelo Educador. Ela ainda não se localiza em todas as classes e esferas sociais. É verdade que, sob um caráter modificado em alguns aspectos, a sociedade valoriza como nunca a elite que consome, mas, ainda assim, a restrição intelectual é para grupos específicos. Lembrava que a tradição brasileira tencionava a selecionar somente grupos, desmantelando, dessa forma, o sistema de ensino ao longo dos anos.

Analisando a classe média brasileira ou como chama, os *trabalhadores brasileiros*, Jossé Souza (2012) provocativamente questiona o suposto arcaísmo patriarcal e a instrumentalidade conservadora comumente atribuída às chamadas “classes populares e explica o autor que a figura patriarcal representada pelo pai, com a modernidade, gradativamente vai cedendo lugar ao “filho talentoso”. Estes filhos passam a garantir a reprodução da classe no tempo. Portanto, a modernidade traz consigo o apelo familiar e a centralidade da reprodução social focada nos filhos e não nos pais.

Nesse panorama, o aprendizado prático cede lugar ao formal – a formação escolástica, baseada no conhecimento abstrato e especulativo, será responsável pela ocupação de postos de privilégio na estrutura social. A burguesia passa a incentivar os estudos de seus filhos e a família nuclear (pai, mãe e filhos) torna-se o modelo familiar universal.

A família na modernidade se torna, em todas as classes, a instituição mais próxima dos corpos, a instituição que liga de forma mais intensa os indivíduos afetivamente. Portanto, cabe a ela uma dupla função, que outrora coube a outras instituições: reproduzir, em cada indivíduo – de forma durável e inconsciente – a ordem do mundo, ou seja, a dominação impessoal, que ultrapassa sempre os limites da própria família; e, ao mesmo tempo, dotar o indivíduo da racionalidade prática, de um sentido prático da classe, capaz de antecipar a ordem do mundo, ou seja, a capacidade de agir no mundo em compatibilidade com suas estruturas, antecipando essas estruturas e sobrevivendo a elas (SOUZA, 2012, p.127).

A disposição dos estudantes cotistas que chegaram à Universidade é carregada não só pela oportunidade efetiva oferecida pelas cotas sociais e raciais, como também por uma compreensão social prévia dos requisitos sociais necessários às posições de prestígio.

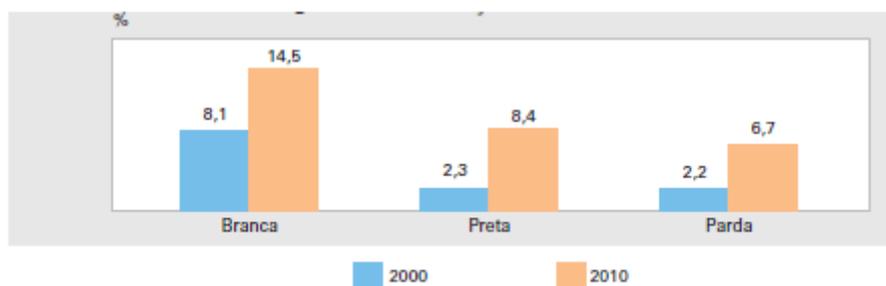
Sobretudo nas cotas raciais e étnicas, a compreensão antecede à possibilidade real de inserção no ambiente universitário. A implantação das cotas revela não somente

seu efeito estimulador, com a possibilidade real de inserção em colocações privilegiadas na sociedade, mas a possibilidade real de entrar para a universidade. Esta análise permite possivelmente auxiliar-nos na definição da política de quotas para o Rio Grande do Sul. Como sabemos, conforme a legislação nacional, os estados devem observar a representação por quotas conforme a distribuição dos estados quanto ao número de negros e indígenas. Contudo, nossa análise coloca em xeque esta posição, uma vez que, de forma clara, os dados complexificam a análise ao apontar para a especificidade do contexto.

A percepção da necessidade de antecipação e a constatação da imprevisibilidade da vida no capitalismo contemporâneo, explica Jessé Souza (2012), coloca-se como característica marcante das classes populares na atualidade. Os alunos de primeira geração de universitários rompem com uma barreira estrutural geracional agregada à barreira econômica, inauguram na família o *habitus universitário continuum*. Entre os entrevistados de primeira geração autodeclarados negros, apenas 7 tinham irmãos em processo ou graduados e somente 2 indígenas irmãos graduados. No trabalho de Anhaia também é visível que o primeiro irmão a chegar à universidade “leva” os demais na esteira da inserção familiar cultural. A mesma tendência mostra-se entre estudantes cotistas brancos, negros e indígenas.

A entrada dos negros (pretos) e pardos na Universidade acompanha a tendência crescente nacional apontada pelo Censo da Educação de 2010. Se observarmos a proporção das pessoas negras que frequentavam ensino superior em 2000, podemos perceber um considerável aumento para pretos e pardos de 2000 a 2010.

**Gráfico 7: Proporção das pessoas que frequentavam ensino superior, segundo a cor ou raça – Brasil 2000/2010**



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Em 2000, apenas um a cada 50 negros estavam na universidade e para brancos este valor era quatro vezes maior. Em 2010, constatou-se uma redução na desigualdade

relativa entre os grupos raciais, mas também a persistência da distância entre os que frequentam universidade, de 6 a 7 pontos percentuais favoráveis aos brancos. Como efeito dessa desigualdade, o Censo Demográfico 2010 mostrou que quase 13% das pessoas de 10 anos ou mais de idade, de cor ou raça branca, foram as que mais completaram o ensino superior, enquanto apenas 4% da população de pretos e pardos dessa faixa etária tinha alcançado o mesmo nível de estudo. Dessa maneira, verificou-se que 73% das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com ensino superior completo, eram brancos e menos de 25%, pretos e pardos.

No que se relaciona aos estudantes de segunda geração de universitários, somente 2 indígenas e 5 negros revelaram ter irmãos em processo ou formados no período das entrevistas. Ou seja, para estes grupos específicos, a chegada à universidade realmente inaugura um processo familiar novo, o que reforça a necessidade de reserva de vagas para estes dois grupos sociais específicos. Em outras palavras, a necessária reserva acompanha a constatação de restrições étnicas a postos de prestígio. No que tange aos estudantes interioranos de segunda geração, a inserção no meio acadêmico ocorreu na geração anterior.

Conforme Ferraro (2009), entre as décadas de 20 e 40, as mulheres brasileiras apresentavam taxas de analfabetismo maiores que as dos homens. Porém, na década de 40, o analfabetismo entre mulheres mais jovens, de 10 a 19 anos de idade, tornava-se equivalente ao masculino. Na década de 50, em grupos de 5 a 9 anos de idade, as mulheres passavam a ter taxas de alfabetização maiores que as dos homens. Mesmo assim, a equiparação de rendimentos não era observada: homens continuavam a receber maiores salários, causando uma “ilusão de igualdade”.

Entre as mulheres negras, a constatação ainda mais perversa da persistência da exclusão educacional da mulher (pobre e negra) persistia. Enquanto a mulher branca passava a estudar, a negra continuava excluída do sistema de ensino.

Entre os alunos de segunda geração vindos dos coredes interioranos, observa-se a triste constatação da maioria eminentemente branca.

Com relação à renda, salvo os casos de omissão – renda não declarada -, as mães dos estudantes cotistas de segunda geração que chegam à Universidade pública - profissionalmente inseridas nas redes de escolas de ensino primário e secundário, não romperam com a “ilusão de igualdade”, muito menos ocupam capitais econômicos de destaque. A possibilidade necessária de inclusão de seus filhos na relação de estudantes

cotistas aprofunda a questão. Mesmo assim, diferenciam-se pela rede de capitais simbólicos a serem transmitidos.

O retorno mítico glorioso ao interior imaginado, imbuído do espírito da superação, somente tem possibilidade e sentido quando realizado fora da localidade de origem. O retorno glorioso confunde-se com a ética do trabalho e com a moralidade familiar. A família reproduz a dedicação ao trabalho duro, mantendo o circuito de reciprocidade repassado no tempo.

A mãe que rompe, a muito custo, a histórica exclusão educacional familiar não pode esperar menos de seu filho, para que prossiga a reprodução de um ciclo. O sacrifício e a renúncia do meio habitual são comparáveis, à dádiva de Marcel Mauss (1974). Mauss, ao analisar as sociedades primitivas, reconhece nelas a obrigatoriedade de reprodução das trocas simbólicas como forma de solidariedade total para união do grupo humano. A analogia remonta à percepção cultural geracional transmitida maternalmente nessas famílias imbuídas da superação e identificação com a cidade mítica original. A renúncia à terra natal, o esforço individual em favor da família dão continuidade a história familiar.

O retorno glorioso é acompanhado não somente pela família, mas pela comunidade mítica original. A classificação do feito é atribuída conforme a realização atingida. “Ou seja, o circuito de reciprocidade é a condição de possibilidade para a sobrevivência dos batalhadores como classe trabalhadora.” (SOUZA, 2012, p.147). Neste circuito, a moralidade reaviva-se na transmissão geracional das conquistas obtidas. O sacrifício é distribuído hierarquicamente, inicialmente atribuído aos pais, depois filhos maiores e, por estes, transmitidos aos menores.

Os filhos maiores têm a obrigatoriedade de transmitir as conquistas familiares aos menores. Dentre os estudantes de graduação selecionados para recorte de estudo, 22 tinham irmãos em processo de formação universitária ou formados por universidades. Ou seja, tanto o filho que inaugura ou aquele segue o percurso cultural familiar deve repassar as conquistas aos irmãos menores, garantindo neles o desejo de seguir o percurso observado.

Os migrantes do saber, ao inaugurarem o percurso cultural dantes não possível, colocam-se na disputa de colocações moralmente vitais na sociedade contemporânea, estas somente possíveis pela “aquisição” de bens de capital cultural outorgados pelas universidades de prestígio.

A história objetivada, institucionalizada, só se torna 'atuada' e actuante se o posto – mas também o instrumento ou o livro, ou até mesmo o 'papel' socialmente designado e reconhecido, 'assinar uma petição', 'participar numa manifestação', ou ainda a 'personagem' historicamente reconhecido, o intelectual aventureiro ou a boa dona de casa, o funcionário íntegro ou o 'homem de palavra' – encontrar, como se de um fato ou de uma casa se tratasse, alguém que o ache interessante e nele veja vantagens, alguém que nele se reconheça quanto baste para se responsabilizar por ele e o assumir. (BOURDIEU, 2009, p. 87).

O acréscimo da variável renda inaugura a tentativa cautelosa de proibição de falsas migrações. Neste estudo, o grande o percentual de estudantes que negaram declarar a renda familiar, 40% dos estudantes interioranos e 27% dos estudantes de Porto Alegre e região metropolitana, parece-nos minimamente preocupante.

Acredita-se que exista a possibilidade real da formação da migração familiar planejada de estudantes que abandonam a rede privada de ensino, ocupando matrículas na rede pública com vistas ao ingresso por cotas. Sobretudo no interior, esta migração vem ocorrendo desde a implantação da política de cotas na Universidade em 2008. Esta fala surge do conhecimento empírico observado.

Entre estudantes interioranos, muitos demonstram em redes sociais apresentar condições econômicas amplamente favoráveis, como casas e carros luxuosos, viagens constantes, frequência a restaurantes e bares de alto padrão na capital onde se graduam.

Entende-se que condições estruturais são mais amplas que apenas a análise da renda integrando uma rede ampla de relações, tais como, custo de vida regional, culturas locais, relações de apadrinhamento, organização e incentivo comunitário, a natureza orgânica ou harmônica da localidade de origem, localização da escola de estudos secundários. Todas estas características operariam como dispositivos de formação e estímulo anteriores à chegada à graduação, anteriores à vida universitária.

Um dos problemas da adoção do modelo de cotas no país, as políticas afirmativas, é que o modelo vem ocupando e redimensionando vagas já existentes, sem, contudo, aumentar significativamente o número de vagas oferecidas. Esta situação possivelmente possa levar candidatos, que antes disputariam as vagas na universidade, a instituições de ensino privado. Também nos preocupa a possibilidade de que com a alteração na seleção de 2013, quando somente torna-se obrigatória a conclusão do ensino médio em escola pública acrescida da renda – a tendência à migração concentrada de estudantes da entre redes de ensino (público/privada).

A baixa localização de estudantes negros na UFRGS vindo dos coredes do interior revela não somente a composição étnica dessas regiões, mas a persistência de barreiras sociais locais e disputas desiguais dessas camadas nas localidades originais.

Nesse sentido, o interior mítico universalista pode ser seletivo, escolhendo a direção de quem irá escolher para representá-lo.

Quanto aos estudantes indígenas, na pesquisa, aparecem em número reduzido. Com 4 estudantes não foi possível a realização de maiores considerações. Contudo, os dados do IBGE de 2000 mostram que os indígenas apresentam uma média de 5,5 anos de estudo formal. Esta média equivale às populações negra (5,8) e parda (5,8) anos de estudo. Os dados medidos foram comparados aos de 1991.

Enquanto tiver aluno bolsista passando fome pra fazer faculdade. Não me calarão. (Questionário, 189).

Para que haja expansão da Democracia Brasileira, temos que atribuir características necessárias, tais como: soberania popular ativa, respeito integral aos direitos humanos, inclusão social e representação coerente com as demandas dos representados.

Ou seja, apenas caminhamos o primeiro passo....

## **6.1 A relatividade da pobreza**

Entendendo-se a pobreza numa perspectiva relativa e que atende, ao mesmo tempo, a uma dimensão objetiva e outra subjetiva. Em termos concretos, é relativa, porque tem sua especificidade demarcada pela maior ou menor capacidade de cada qual acumular bens e satisfazer suas necessidades em sua relação com os níveis de vida considerados dignos em uma sociedade.

Sua estatura subjetiva é definida pelo capital cultural utilizado pelos indivíduos, seja para perceber-se em sua realidade, seja por sua incapacidade em dispor de oportunidades para desenvolver suas potencialidades.

Nos termos de Estivill (2003, p. 46), “a ausência ou a limitação dos direitos são um sinal evidente da exclusão, tal como as dificuldades e mediações para aceder a esses

direitos.<sup>7</sup> Portanto, à insolvência dos recursos econômicos, individuais e familiares, acrescente-se, além da inobservância dos direitos sociais, as implicações sociais, políticas e culturais na compreensão da pluridimensionalidade da pobreza (ESTIVILL, 2003).

A fim de ponderarmos os valores reais para a menor e a maior renda, passamos à reflexão do ganho real das famílias. Tomando como referência o ano de 2013, é possível afirmar que elas tiveram uma renda mínima familiar *per capita* que oscilou entre 678 R\$ e máxima de 1017 R\$.

Conforme pesquisa de Neri (2012), quanto ao ano referenciado, 2012, podemos distribuir as classes sociais no Brasil em cinco grupos. A classe A é representada pelas famílias cuja renda supera R\$ 9.745. A classe B tem renda familiar entre R\$ 7.475 e R\$ 9.745. A classe C tem uma renda entre R\$ 1.734 e R\$ 7.475. A classe D, uma renda entre R\$ 1085 a R\$ 1734 e a classe E, uma renda de R\$ 0 a R\$ 1085. Há que se pensar na grande amplitude interna às classes. Contudo, se agregarmos à análise das classes, os dados apurados pelo DIESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, que mede o valor médio da cesta básica de Porto Alegre em 2013, a qual foi igual a 318,79 R\$, podemos chegar a uma maior aproximação na renda real dessas famílias.

**Tabela 17 - Valor médio da cesta básica de Porto Alegre em 2013**

Mês	Cesta	Carne	Leite	Feijão	Arroz	Farinha	Batata	Tomate	Pão	Café	Banana	Açúcar	Óleo	Manteiga
Jan	309,33	17,43	1,83	4,06	2,31	1,72	2,25	4,75	6,49	14,29	3,17	2,02	3,46	20
Fev	318,16	17,09	1,83	4,18	2,29	1,85	2,38	6,19	6,44	14,53	2,75	1,99	3,4	20
Mar	321,95	16,92	1,87	4,17	2,26	1,9	2,67	6,15	6,53	14,43	3,18	1,94	3,29	20
Abr	312,28	16,7	1,96	4,19	2,23	1,92	2,63	4,93	6,46	13,93	3,73	1,85	3,14	19
Mai	323,17	16,72	2,08	4,44	2,23	1,94	3,41	5,42	6,45	13,87	3,7	1,8	2,9	20
Jun	329,16	16,7	2,18	4,68	2,23	1,97	3,8	5,83	6,46	13,56	3,54	1,74	2,76	20
Jul	305,91	16,8	2,33	4,7	2,22	2,07	3,61	3,17	6,52	13,41	3,5	1,7	2,69	20
Ago	311,5	16,95	2,44	5,02	2,26	2,22	3,32	3,42	6,69	13,66	3,51	1,69	2,67	20
Set	311,34	17,11	2,4	5,12	2,25	2,23	2,36	3,39	6,9	13,57	3,88	1,67	2,75	21
Out	324,87	17,33	2,36	5,06	2,24	2,26	2,6	4,27	7,08	13,58	4,24	1,66	2,69	20

<sup>7</sup> Mais do que isto, o conceito de pobreza é multidimensional estando associado à privação, exclusão, miséria, indigência, penúria, periferia, marginalização, segregação, fragmentação, discriminação, estigmatização, desprezo, rejeição, isolamento, insegurança, desqualificação, precariedade, vulnerabilidade, em suma, 'ter pouco' e 'valer pouco' são expressões que se complementam, tanto quanto os conceitos de pobreza e exclusão.

Nov	328,72	17,57	2,27	4,88	2,23	2,26	2,48	4,67	7,35	13,06	4,11	1,78	2,64	21
Dez	329,18	18,06	2,13	4,99	2,17	2,25	2,65	4,65	7,36	13,3	3,73	1,79	2,66	20
Valor médio da cesta básica de Porto Alegre													318,79	

**Fonte:** DIESE-2014

Agregadas às demais despesas como, moradia, educação, vestuário, higiene, transporte e lazer, o valor do salário mínimo necessário para a sobrevivência estipulado pelo DIESE seria igual a R\$ 2.748.

O cálculo do DIESE não leva em consideração a renda *per capita*, mas a renda familiar. Também devemos observar que o levantamento dos custos de vida é calculado com base nas capitais brasileiras. E que este custo pode sofrer alterações nas diferentes cidades do País. Contudo, considerando os valores calculados, uma família nuclear (pai, mãe e dois filhos) com renda familiar *per capita* de 678 R\$, o valor do salário mínimo em 2013, seria inferior ao valor mínimo para o salário estipulado pelo DIESE.

Podemos então dizer que, em termos de classe social, estes estudantes, ao apresentarem uma renda média per capita entre 678 R\$ e 1017 R\$, encontram-se na classe E. Ou seja, conforme a Data Folha (2013) representam 46% das famílias brasileiras.

Marcelo Neri questiona a ideia de pobreza baseada apenas na renda:

[...] pobreza é um conceito relacional que não existe no indivíduo tomado isoladamente. Não podemos dizer que uma pessoa é, ou não é, pobre. O Brasil não é um país pobre, mas tem muitos pobres, pois somos desiguais. Muitos têm pouco, enquanto poucos têm muito. (NERI, 2012, p.49)

Assim como a felicidade e a violência são relacionais, a pobreza não pode ser apenas compreendida como a ausência de renda. A pobreza é relacional: sou pobre em relação a alguém ou alguma situação; mas posso ser rica em relação a outra pessoa ou outra coisa de que disponho. Na escola onde trabalho, os alunos costumam perguntar: professora, a senhora é rica, mora em apartamento, tem carro? Quando respondo que ainda não possuo carro, eles respondem: ah! Então é pobre! Quando respondo que moro em apartamento, respondem: ah! Então é rica!

Mesmo ante a não existência de conceitos únicos para a pobreza, não podemos desprezar a contribuição da renda na delimitação da pobreza e da riqueza. Darci, meu tio, morreu herdando 23 hectares de terra, mas sobrevivia com um salário mínimo, produto de sua aposentadoria como agricultor. Andava de bicicleta para chegar ao

comércio local, comprou apenas uma camiseta em dez anos; mas sempre comeu carne, ovos, milho, feijão e aipim. Seria pobre ou rico? Mal conheceu a violência e os vícios da desigualdade entre classes. Depois de anos, comprou uma televisão. Era tudo o que contabilizava após uma vida inteira dedicada ao campo. Não pôde estudar. Nem ele, nem as irmãs, apenas minha mãe, a mais nova, conseguiu terminar o ensino secundário.

Mesmo não postulando a renda como fator absoluto para o sucesso intelectual, não devemos deixar de admitir que os estudantes cotistas conseguiram abrir uma porta no arraial da exclusão.

Esta reflexão surge para pensarmos nas necessidades reais dos estudantes cotistas. A Universidade com o objetivo de suprir demandas de alunos desenvolve programas e benefícios direcionados a estudantes com comprovação de baixa renda. Estes auxílios incluem bolsas de estudo, vagas nas casas de estudantes, subsídio para alimentação e auxílios: transporte, creche e material de ensino.

Ainda assim, nem todas as necessidades básicas podem ser supridas. Mesmo com o crescente número de atendimentos, o oferecimento não atinge à totalidade de estudantes. Tampouco supre carências relacionadas a outras ordens como discrepâncias e preconceitos na universidade. Mesmo com o crescente número de atendimentos, o oferecimento não atinge à totalidade dos estudantes.

## 7. ANEXOS

Anexo 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A presente pesquisa tem por objetivo melhor compreender o processo de aprendizagem e ambientação de estudantes cotistas no ensino universitário. Esta pesquisa é realizada pela mestranda Michele Doris Castro na linha de pesquisa *Psicopedagogia, Sistemas de Saúde/Aprendizagem e Educação em Saúde*. Esta pesquisa vem sendo orientada pelo Professor Dr. Sérgio Roberto Kieling (UFRGS). Como referenciado, o foco deste estudo é a compreensão do processo de aprendizagem dos estudantes oriundos de cidades interioranas na Universidade. Nos últimos anos, embora o Brasil tenha-se voltado para políticas inclusivas em âmbito de diversas ordens, os estudos ainda são recentes e não centrados na compreensão das especificidades dos distintos percursos vivenciados por estudantes - não originalmente residentes nas cidades onde passam a estudar, já na universidade. Nesse sentido, esta pesquisa pretende auxiliar na interpretação dos diferentes percursos estudantis. Quais as especificidades envolvidas nas aprendizagens destes estudantes?

A compreensão deste processo poderá alicerçar estudos posteriores, bem como políticas de incentivos direcionadas às peculiaridades e dificuldades dos diferentes grupos que compõem o *locus* universitário.

Reitero o anonimato dos entrevistados, como reitero o interesse científico deste estudo. As informações não serão comercializadas.

Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou atender a qualquer necessidade de esclarecimento que, eventualmente, o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (51)97099145 ou do e-mail [micheledoriscastro@yahoo.com.br](mailto:micheledoriscastro@yahoo.com.br)

Confirmo a veracidade deste consentimento,

---

*Michele Doris Castro*  
mestranda em Educação (UFRGS)

---

*Sérgio Roberto K. Franco*  
Professor Orientador (UFRGS)

Porto Alegre, ..... de ..... de 2013.

## QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIA ACADÊMICA (QVA-r)

Leandro S. Almeida; Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares  
(Adaptado para o Brasil: Acácia A. Angeli dos Santos & José Inácio Fernandes Granado)  
Email: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Sexo M \_\_ F \_\_ Idade \_\_\_\_\_ Qual o seu curso de graduação? \_\_\_\_\_  
Semestre: \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

### PARTE 1

Pretende continuar o curso atual? ( ) sim ( ) não  
Além de estudar, você exerce alguma atividade remunerada? ( ) sim ( ) não  
Se exerce, esta atividade ocupa ( ) apenas um período do dia ( ) é em tempo integral  
( ) períodos alternados ou sem horário fixo.  
Em qual ou quais turnos você está matriculado?  
( ) **Matriculado em um turno** ( ) **Matriculado em dois turnos** ( ) **Matriculado em três turnos**

Com qual frequência costuma visitar familiares?  
( ) Mora com a família ( ) Fins de semana ( ) Quinzenalmente ( ) Uma vez ao mês  
( ) A cada dois meses ( ) A cada três meses  
( ) A cada quatro meses ( ) Uma vez ao semestre ( ) Anualmente ( ) Não visita

Para estudar na Ufrgs, deslocou-se de qual cidade? \_\_\_\_\_

Você já reprovou alguma vez em alguma série ou disciplina:  
( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Graduação

Você já abandonou alguma disciplina do curso de graduação:  
( ) Sim ( ) Não

Tenho maior número de notas A( ), B( ), C( ), D( ) ou FF( )

### PARTE 2 - Instruções para o preenchimento

Por meio deste questionário pretende-se conhecer suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências acadêmicas.

Agradeceremos a total honestidade, asseguramos a confidencialidade das respostas.

Marque com um círculo ou X, numa escala de até 5 pontos, aquela que achar mais adequada.

\*Por favor, não deixe nenhuma questão sem responder. Antes de começar, certifique-se que compreendeu o que pretendemos e a forma de responder.

#### **ATENÇÃO:**

**Para cada questão escolha entre estas opções:**

**1 - Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.**

**2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.**

3 - Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.

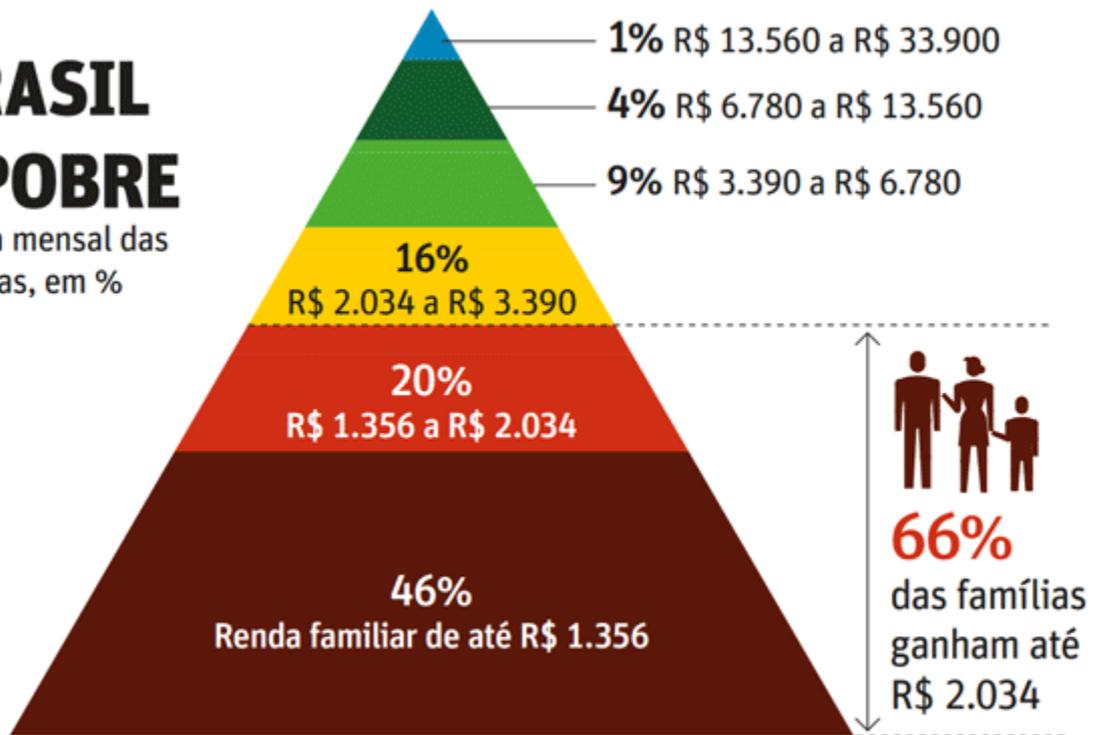
4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.

5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.....	1	2	3	4	5
2. Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi.....	1	2	3	4	5
3. Mesmo que pudesse, não mudaria de Universidade.....	1	2	3	4	
4. Costumo ter variações de humor. ....	1	2	3	4	5
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.....	1	2	3	4	5
6. Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma.....	1	2	3	4	5
7. Escolhi bem o curso que frequento .....	1	2	3	4	5
8. Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi .....	1	2	3	4	5
9. Sinto-me triste ou abatido(a).....	1	2	3	4	5
10. Administro bem meu tempo .....	1	2	3	4	5
11. Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a) .....	1	2	3	4	5
12. Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo.....	1	2	3	4	5
13. Há situações em que sinto que estou perdendo o controle .....	1	2	3	4	5
14. Sinto-me envolvido com o meu curso .....	1	2	3	4	5
15. Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade.....	1	2	3	4	5
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento .....	1	2	3	4	5
17. Nos últimos tempos me tornei mais pessimista .....	1	2	3	4	5
18. Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal .....	1	2	3	4	5
19. Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais.....	1	2	3	4	5
20. Sinto cansaço e sonolência durante o dia .....	1	2	3	4	5
21. Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional.....	1	2	3	4	5
22. Acredito possuir bons amigos na universidade.....	1	2	3	4	5
23. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....	1	2	3	4	5
24. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.....	1	2	3	4	5
25. Tenho momentos de angústia.....	1	2	3	4	5
26. Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal.....	1	2	3	4	5
27. Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo.....	1	2	3	4	5
28. Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer.....	1	2	3	4	5
29. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos.....	1	2	3	4	5
30. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia .....	1	2	3	4	5
31. Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa .....	1	2	3	4	5
32. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....	1	2	3	4	5
33. Sou visto como uma pessoa amigável e simpática.....	1	2	3	4	5
34. Penso em muitas coisas que me deixam triste.....	1	2	3	4	5
35. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas .....	1	2	3	4	5
36. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo .....	1	2	3	4	5
37. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair .....	1	2	3	4	5
38. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.....	1	2	3	4	5
39. Compreendo facilmente o conteúdo das aulas .....	1	2	3	4	5
40. Sinto-me fisicamente debilitado(a) .....	1	2	3	4	5
41. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse .....	1	2	3	4	5
42. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas.....	1	2	3	4	5
43. A biblioteca da minha Universidade é completa.....	1	2	3	4	5
44. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas .....	1	2	3	4	5
45. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade .....	1	2	3	4	5
46. Tenho dificuldades para tomar decisões .....	1	2	3	4	5
47. Sinto-me desiludido(a) com meu curso .....	1	2	3	4	5
48. Tenho capacidade para estudar.....	1	2	3	4	5
49. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso .....	1	2	3	4	5
50. Tenho me sentido ansioso(a) .....	1	2	3	4	5
51. Estou no curso que sempre sonhei .....	1	2	3	4	5
52. Sou pontual na chegada às aulas .....	1	2	3	4	5
53. A minha Universidade tem boa infra-estrutura.....	1	2	3	4	5
54. Não consigo fazer amizade com meus colegas.....	1	2	3	4	5
55. Mesmo que pudesse não mudaria de curso .....	1	2	3	4	5

# BRASIL É POBRE

Renda mensal das famílias, em %



Fonte: Datafolha/nov.2013. Obs.: A soma não chega a 100% pois parte dos entrevistados se nega a declarar a renda

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANHAIA, Bruna Cruz. *Educação Superior e Inclusão Social – um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática*. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2013.

ARROYO, Miguel. *Que outros sujeitos. Que outras pedagogias?* Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. (2007). *Between us, the generations*, in J. Larrosa (ed), *On generations. On coexistence between generations*, Barcelona: Fundació Viure i Conviure, pp. 365-376.

BACZKO, Bronislaw. *Los Imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1991.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*, Rio de Janeiro: Campus, 1992

BOGDAN, Robert; Biklen, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 19ª Edição, São Paulo: Editora Malheiros, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *O Campo Científico*. In. ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BRANDÃO, Carlos de Fonseca. *As cotas na Universidade Pública Brasileira. Será esse o nosso caminho?*. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. *Lei 12711/2012*. Fonte: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em 25 de julho de 2013.

CARRANO, Paulo C. *Juventudes e Cidades Educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, JM. *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CNEC/UNESCO. *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*. Projeto CNEC/UNESCO 914BRZ1136.3. Disponível em: <

file:///C:/Documents%20and%20Settings/Windows%20XP/Meus%20documentos/Downloads/centros\_universitarios\_produto\_2%20(1).pdf>.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CUNHA, José Marcos Pinto da. *Migração e urbanização no Brasil: alguns desafios metodológicos para análise*. São Paulo *Perspec.* [online]. 2005, vol.19, n.4, pp. 3-20. ISSN 0102-8839.

DALE, Roger. *A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições*. Educação e Realidade, Porto Alegre, 13 (1): 17-37, jan/jun.1988.

ELIAS, N; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESTIVILL, Jordi. *Panorama da luta contra a exclusão social*. Conceitos e estratégias. Genebra, *Bureau* Internacional do Trabalho, Programa Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza, 2003.

FERNANDES, Danielle C. & Helal, Diogo. *As cores da desigualdade*. Belo Horizonte: Fino Trato, 2011.

FERRARO, Alceu. *Brasil: Liberalismo, Café, Escola e Voto (1871-1881)*. Educação em Revista. Belo Horizonte, dez. 2010, v.26, n.03, p.219-248.

FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEIREDO, Antônio; SOUZA, Soraia. *Como elaborar, Projetos, Monografias, Dissertações e Teses. Da redação Científica à Apresentação do Texto Final*. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIDDENS, Anthony. *O que é sociologia?* In:\_\_\_Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito*. Revista Novos Estudos. Nº61, 2001.

GRANADO, J. I. F. (2004). *Vivência acadêmica de universitários brasileiros: Estudo de validade e precisão do QVA-r*. Dissertação de mestrado. Universidade São Francisco (USF), Itatiba, São Paulo.

GRANADO, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). *Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil*. *Psicologia e Educação*, 12(2), 31- 43.

IANNI, Octavio. *Tipos e mitos do pensamento brasileiro*. *Rev. bras. Ci. Soc.*[online]. 2002, vol.17, n.49. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a01v1749.pdf>>. Acesso em: dezembro de 2012.

IBGE. *500 Anos de Povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Apêndice: Estatísticas de povoamento. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/brasil500/index2.html>> Acesso em: janeiro de 2013.

IBGE. *Censo Demográfico 2010. Educação e deslocamento – Resultados da Amostra*. Disponível em: <<http://loja.ibge.gov.br/censo-demografico-2010.html>>. Acesso em junho de 2013.

IBGE. *Estudos e Pesquisas de Informação Demográfica e Socioeconômica, n° 29. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013*. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2012/SIS\\_2012.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf)>.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LOPES, Artur. *Algumas reflexões sobre a questão do alto índice de reprovação nos cursos de Cálculo da UFRGS*. In: Revista: Matemática Universitária, n° 26/27, 1999.

LEMONS, Thalyta H. *Escala de Avaliação da Vida Acadêmica: estudo de validade com Universitários da Paraíba*. Itatiba, 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco.

LOBATO, Monteiro. *Urupês*. São Paulo: Brasiliense, 1951.

MAUSS, Marcel. *“Ensaio sobre a Dádiva*. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: EPU, 1974.

MARTINS, José de Souza. *A Imigração e a Crise do Brasil Agrário*. São Paulo: Pioneira, 1973.

MINAYO, M. et al. *Avaliação por Triangulação de Métodos. Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MORETZSOHN, Sylvia. In: *SINAIS SOCIAIS, vol. 15: “A cidadania através do espelho: do Estado do Bem-Estar às políticas de exceção*. Rio de Janeiro: SESC - Serviço Social do Comércio, vol. 15, 2011.

NERI, Marcelo. *De volta ao país do futuro. Projeções, crise europeia e a nova classe média*. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2012.

NEVES, Clarissa B. *Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão*. O Congresso de 2012 da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos). São Francisco: Califórnia.

PNAD. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2012*. Ministério da Fazenda. Setembro de 2013. Brasil.

OLIVEN, Arabela C. *Ações Afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil*. PUC/RS. Educação, ano XXX, n. 1 (61), 2007.

PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, Cesar A. Barros. *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

QUIVY, Raymond; CHAMPENHOUDT, LucVan. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.

SANDEL, Michael J. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SANTOS, Acácia A. Angeli et al. *Questionário de Vivências Acadêmicas*, 2005.

SASSEN, Saskia. *Sociologia da Globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.

SOUZA, Jessé. *Os batalhadores brasileiros*. Belo Horizonte, UFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. *A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Ed. UNB, 2000.

SOUZA, Jessé. *(Não) Reconhecimento e subcidadania: o que é ser gente?* Lua Nova no.59, São Paulo, 2003.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. In: *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a. p. 56.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*. 5ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

TRINDADE, Hélió. *Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira*. São Paulo: in IEA USP, Estudos avançados, 2000.

TOCQUEVILLE, A. *Democracy in America*. Chicago: Encyclopedia Britannica, Inc., Great Books 44, 1990.

UFRGS. Site. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-aprova-criterios-de-renda-para-ingresso-de-cotistas>>.

USP, Legislação. Disponível em: <<http://www.usp.br/leginf/criacao/decreto6283.htm>>. Acesso: junho de 2013.

USP. *Por onde anda o Jeca Tatut?*. PEREIRA, João & QUEIROZ, Renato. In: REVISTA da USP, São Paulo, n.64, p. 6-13, dezembro/fevereiro 2004-2005. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13386/15204>>.

WAGLEY, Charles (org.). 1952. *Race and Class in Rural Brazil*. Nova Iorque. Columbia University.