



Correspondência aos Autores  
 1 Thalles Ricardo de Melo Silva  
 E-mail: [thallesmelo13@gmail.com](mailto:thallesmelo13@gmail.com)  
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
 Porto Alegre, RS, Brasil  
 CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/1369713416787010>

2 Lizandro Lui  
 E-mail: [lizandrolui@gmail.com](mailto:lizandrolui@gmail.com)  
 Fundação Getúlio Vargas  
 Brasília, DF, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/8256504281439328>

Submetido: 26 jan. 2021  
 Aceito: 10 set. 2022  
 Publicado: 23 set. 2022

[doi> 10.20396/riesup.v9i0.8664095](https://doi.org/10.20396/riesup.v9i0.8664095)  
 e-location: e023038  
 ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre



## A Percepção dos Estudantes Cotistas Sobre os Currículos dos Cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com Maior Densidade Entre Vagas e Inscritos

Thalles Ricardo de Melo Silva<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0001-8541-9019>

Lizandro Lui<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0002-9276-247X>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul; <sup>2</sup>Fundação Getúlio Vargas

### RESUMO

O artigo se inscreve nas discussões sobre as ações afirmativas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Tendo como universo de estudo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o objetivo é analisar de que modo o estudante cotista percebe o currículo dos cursos com maior densidade entre vagas e inscritos. No estudo, entende-se o currículo como um elemento construído historicamente como um mecanismo institucional de reprodução social. Por outro lado, a percepção dos estudantes cotistas está relacionada ao seu *habitus*, que é constituído por variáveis econômicas, sociais e culturais. Utiliza-se o estudo de caso como abordagem metodológica. Mediante entrevistas aprofundadas, entrevistaram-se 5 estudantes dos cursos com maior densidade da UFRGS. Três razões nortearam a análise sobre a percepção curricular: a densidade do currículo, a composição deste e a avaliação. Por mesclarem uma rotina de trabalho e estudos devido à situação socioeconômica, os cotistas entrevistados percebem o currículo como denso. As variáveis educacionais, por outra via, influenciam as avaliações, que geram dificuldades, principalmente, no início do curso. Por fim, a composição curricular é resultado de uma seleção, que exclui algumas vivências do público cotista. Embora essas razões levem à identificação de mecanismos de reprodução, por meio do ingresso do público cotista, há conflitos que permitem a possibilidade de mudança institucional.

### PALAVRAS-CHAVE

Ações afirmativas. Currículo. Cotistas.

## The Perception of Quota Students on the Curriculum of Courses at the Universidade Federal do Rio Grande do Sul with Highest Density Between Vacancies and Enrolles

### ABSTRACT

The article is part of the discussions on affirmative actions in Higher Education Institutions (HEIs). With the universe of study at the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), the objective is to analyze how the quota student perceives the curriculum of the courses with the highest density between vacancies and enrolles students. In the study, the curriculum is understood as an element historically constructed as an institutional mechanism for social reproduction. On the other hand, the perception of quota students is related to their *habitus*, which consists of economic, social and cultural variables. The case study is used as a methodological approach. Through in-depth interviews, 5 students from the most densely attended courses at UFRGS were interviewed. Three reasons guided the analysis of curriculum perception: the density of the curriculum, its composition and assessment. For mixing a work routine and studies due to the socioeconomic situation, the interviewed quota holders perceive the curriculum as dense. Educational variables, on the other hand, influence assessments, which generate difficulties, especially at the beginning of the course. Finally, the curriculum composition is the result of a selection, which excludes some experiences of the quota public. Although these reasons lead to the identification of reproduction mechanisms, through the participation of the quota public, there are conflicts that allow the possibility of institutional change.

### KEYWORDS

Quotas. Curriculum. Quotas students.

## La Percepción de los Estudiantes Becado em los Currículos de los Cursos de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul com Mayor Densidade entre Vacantes y Alumnos Matriculados

### RESUMEN

El presente artículo se incorpora en las discusiones sobre acciones afirmativas en Instituciones de Educación Superior (IES). Teniendo cómo universo de estudio la Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), el objetivo es analizar cómo el estudiante becado percibe el currículo de los cursos con mayor densidad entre vacantes y alumnos matriculados. En el estudio, el currículo se entiende como un elemento históricamente construido como mecanismo institucional de reproducción social. Por otro lado, la percepción de los estudiantes becados está relacionada a su *habitus*, que consta de variables económicas, sociales y culturales. Es utilizado el estudio de casos como abordaje metodológico. A través de entrevistas en profundidad, se entrevistó a 5 estudiantes de los cursos más concurridos de la UFRGS. Tres razones guiaron el análisis de la percepción curricular: la densidad del currículo, su composición y evaluación. Por la combinación entre una rutina de trabajo y estudios debido a la situación socioeconómica, los becados entrevistados perciben el currículo como denso. Las variables educativas, por otra parte, influyen en las evaluaciones, lo que genera dificultades, especialmente al inicio del curso. Finalmente, la composición curricular es el resultado de una selección, que excluye algunas experiencias del público de becas. Si bien estas razones llevan a la identificación de mecanismos de reproducción, a través de la participación del público becado, existen conflictos, que permiten la posibilidad de un cambio institucional.

### PALABRAS CLAVE

Acciones afirmativas. Currículo. Becados.

## 1 Introdução

O presente artigo é derivado dos estudos iniciados pela dissertação *O Estudante Cotista Plural: da Posição Social à Inserção no Ambiente Universitário* (SILVA, 2019), que se inscreve nas discussões sobre as ações afirmativas nas Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo do artigo é verificar de que modo os cotistas percebem os currículos dos cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a maior densidade entre candidatos e vagas. Entre estes cursos, estão a medicina, a psicologia diurna, a psicologia noturna, a fisioterapia e a medicina veterinária. A partir de um estudo de caso, foram empreendidas 5 entrevistas aprofundadas com alunos que estão matriculados nos cursos de medicina, psicologia diurna e medicina veterinária.

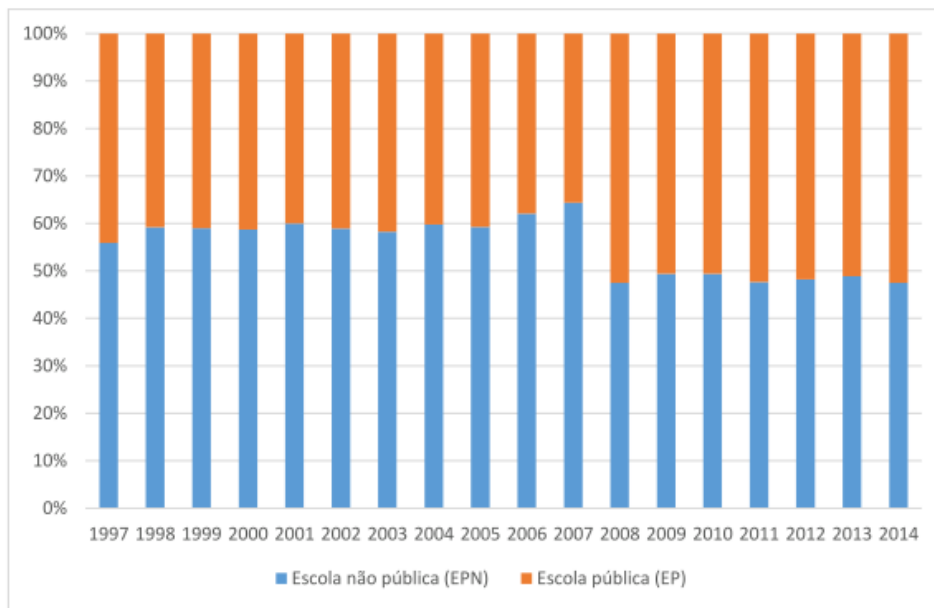
A importância da temática emerge de um contexto de reconfiguração do ensino superior. Políticas como as ações afirmativas, a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) contribuíram, consoante a literatura (MORCHE, NEVES, 2015; NEVES, RAIZER, FACHINETTO, 2007; FLORES, 2017; SCHLESENER, PEREIRA, 2016), para incentivar à procura pelo ensino superior, o que impactou, diretamente, no público ingresso das IES.

Na UFRGS, mais especificamente no que se concerne às ações afirmativas, há uma crescente diversificação a partir do ingresso de estudantes autodeclarados negros, de baixa renda, egressos de escola pública, indígenas e de pessoas com deficiência (PCD). Os dados do relatório de 2016 da Coordenação de Ações Afirmativas (CAF)<sup>1</sup> da instituição demonstram essa mudança de cenário.

---

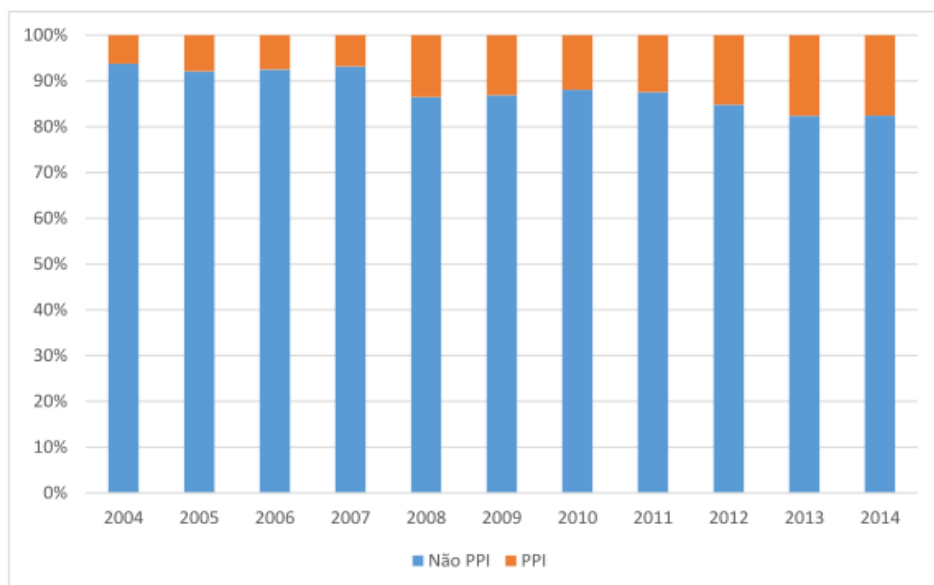
<sup>1</sup> Relatório disponível em <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/category/acoes-afirmativas-2/>. Há um relatório mais recente, de 2019, disponível, contudo, a pesquisa faz parte de um estudo derivado de Silva (2019) sobre as ações afirmativas na UFRGS. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas entre 2018 e 2019 no período em que o relatório de 2016 era o mais atualizado.

**Gráfico 1.** Modalidade de egresso dos alunos vinculados à UFRGS

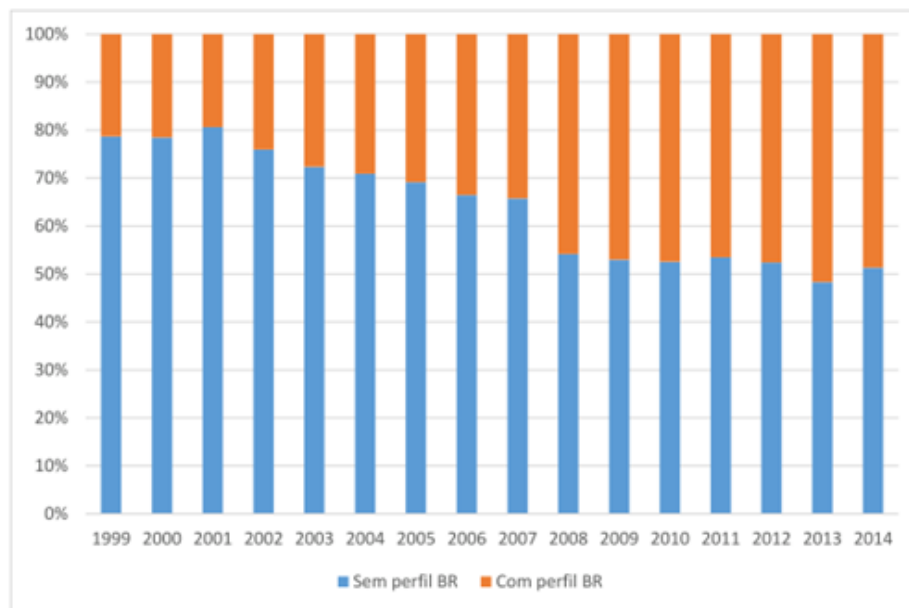


Fonte: relatório anual, de 2016, da CAF

**Gráfico 2.** Alunos vinculados à UFRGS por autodeclaração (preto, pardo e indígena – PPI)



Fonte: relatório anual, de 2016, da CAF

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

Fonte: relatório anual, de 2016, da CAF

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

Com a mudança no perfil dos alunos vinculados à universidade, surge um novo problema. A política de cotas contribui para a garantia do acesso à universidade, contudo, é necessário analisar o ingresso do cotista no ambiente universitário. Este processo de inserção torna-se um frutífero objeto de análise, pois, historicamente, estruturou-se um ambiente universitário que, consoante os dados da CAF, era, majoritariamente, branco, de um público egresso de escola particular e sem perfil de baixa renda. Nesse estudo, denotamos esse público historicamente situado como um público elitista, uma vez que o acesso ao ensino superior estava restrito, em termos majoritários, a um perfil específico de estudante.

Para esse artigo, entende-se que os currículos dos cursos universitários são, historicamente, elaborados para esse público elitista. Este viés advém do conceito de currículo, que é definido como uma porção de cultura, que é decorrente de uma seleção de conteúdos e práticas que, por serem consideradas relevantes em um momento histórico,

passam a ser escolarizadas (VEIGA-NETO, 2002). Cumpre averbar que a seleção dessas porções leva à exclusão de outros elementos e de outras culturas (DA SILVA, 2016).

De um lado há o currículo, que é historicamente determinado. Do outro há um novo público, que obteve o acesso à universidade mediante a política de ações afirmativas. Estes novos estudantes possuem um *habitus*, que pode ser definido como um princípio gerador de disposições duráveis, que, inculcadas a partir de uma condição objetiva, tendem a produzir práticas que reproduzem a condição que as gerou (BOURDIEU, 2007a). Em outras palavras, a experiência a partir de uma posição social específica engendra esquemas de percepção e apreciação que orientam a ação dos indivíduos. Portanto, o *habitus* provém da posição social originária de classe do indivíduo, ou seja, o modo de perceber a realidade social está situado relacionalmente com as condições materiais, culturais e simbólicas dos sujeitos.

Destarte, as porções de cultura estabelecidas mediante o currículo universitário são selecionadas com um recorte voltado ao público elitista. Contudo, com o advento das ações afirmativas, novas culturas passam a ingressar no ambiente universitário. Este novo público possui um *habitus*, o que relaciona o seu esquema de percepção e apreciação as suas condições materiais, culturais e simbólicas. A partir dessa relação entre um currículo historicamente situado e o *habitus* dos novos estudantes, aventa-se a seguinte questão: de que modo os cotistas da UFRGS percebem o currículo do seu curso?

O artigo, além da introdução, possui 7 seções, a primeira é teórica e visa contextualizar a teoria de currículo. Apesar de não referenciar o termo currículo nas suas obras, a literatura Pierre Bourdieu contribui para estes estudos ao teorizar sobre como as instituições escolares influenciam na reprodução social das classes. Por fim, a seção desenvolve o conceito de *habitus* de modo a situá-lo como um meio de percepção curricular. A segunda parte desenvolve o percurso metodológico do estudo. Após, referencia-se o contexto de agenda e implementação das ações afirmativas no Brasil e na UFRGS. Entrando no campo empírico, há uma seção que desenvolve uma contextualização dos entrevistados, o que inclui a família, a renda familiar e a trajetória escolar até o ingresso na universidade. Em seguida, o artigo traz a percepção dos estudantes sobre o currículo dos seus cursos. Por fim, empreende-se uma seção conclusiva.

## 2 Currículo e *Habitus*: Seleção e Reprodução

A abordagem curricular utilizada nesse artigo visa compreender como que, em diferentes momentos, o currículo é definido (SILVA, 2016). A questão norteadora, pois, advém da compreensão daquilo que é considerado importante para estar inserido como parte dos currículos. Esta abordagem dialoga com o conceito utilizado por Alfredo Veiga Neto, que define o currículo como uma porção de cultura, que é decorrente de uma seleção de conteúdos e práticas que, por serem consideradas relevantes em um momento histórico, passam a ser escolarizadas (VEIGA-NETO, 2002).

Portanto, entende-se que o currículo é uma seleção, e esta pressupõe, por outra via, exclusões. Ao se empreender um currículo que forma os sujeitos, excluem-se outros tipos de formação. Assim, essas seleções são entendidas mediante uma perspectiva de poder (LOPES, 2014), cuja consequência é partilhar um sentido daquilo que é o certo ao selecionar o que deve ser ensinado. Lopes (2014), ainda assevera que a seleção pressupõe formas de compartilhamento de tempos e espaços. Em outras palavras, aquilo que deve ser ensinado precisa ser ordenado em um tempo e um espaço, o que pressupõe uma matriz a ser seguida dentro de uma determinada carga horária. Por fim, esta seleção precisa ser avaliada (LOPES, 2014), o que relaciona o currículo com a avaliação.

Dado a primeira premissa de que o currículo é uma seleção e que esta pressupõe exclusões, é possível desenvolver aquilo que os estudos curriculares (SILVA, 2016) categorizam como estudos críticos. Estes constituem uma crítica à escolarização frente à ideia republicana de que a escola seria um instrumento de socialização igualitária, o que pressupõe a composição curricular como uma escolha técnica e neutra. Para este artigo, será utilizado o olhar crítico dentro dos estudos curriculares a partir dos estudos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Conforme Bourdieu e Passeron (1992) o que é ensinado nas escolas auxilia nos mecanismos de reprodução social. Este entendimento parte da premissa de que as instituições escolares reproduzem os códigos culturais das classes dominantes (BOURDIEU, PASSERON, 1992). Os filhos da classe dominante possuem uma série de capitais<sup>2</sup> que são valorizados pela instituição escolar, o que os condiciona a ter maiores chances de êxito na trajetória educacional (BOURDIEU, 2007b). A ideia da reprodução advém do fato de que as crianças das classes populares não possuem domínio desses códigos valorizados pelas instituições escolares, já que a seleção daquilo que é privilegiado na escola exclui os capitais das classes populares. Portanto, a chance de êxito é maior para os filhos da classe dominante, e as crianças de classe popular possuem maior probabilidade de fracasso escolar.

O que legitima essa seleção dos códigos dominantes é o fato de que as instituições escolares se consideram neutras, contudo, elas não são, pois estas impõem um sistema de códigos arbitrários que reproduzem os códigos da cultura dominante (BOURDIEU, PASSERON, 1992). Em outras palavras, as instituições escolares cumprem uma função política, haja vista que legitimam uma ordem previamente construída ao selecionar o que deve ser ensinado.

---

<sup>2</sup> Bourdieu utiliza a noção de capital como uma variável que indica o nível de desigualdade atinente à distribuição do espaço social. Capital, para o autor, não é restrito ao capital econômico, mas diz respeito a um rol de elementos valorizados dentro do espectro social. Consoante o autor (1998), há quatro formas de capitais: o capital econômico, o capital cultural, o capital social e o capital simbólico. Ainda conforme o autor (BOURDIEU, 2011), o capital cultural possui três estados: o objetificado, o incorporado e o institucionalizado. O capital objetificado diz respeito à posse de objetos materiais, como pinturas, livros, etc. Já o capital cultural incorporado é o mecanismo que traduz um modo específico de agir e de se portar. Por fim, o capital cultural institucionalizado refere-se ao capital institucionalmente sancionado, como, por exemplo, títulos e diplomas

Esse processo de legitimação se dá pela imposição do ato de inculcação da violência simbólica (BOURDIEU, PASSERON, 1992). Esta tem a função de legitimar discursos, categorias, decisões, práticas e, até mesmo, instituições (BOURDIEU, 2008), e a legitimidade se dá pelo desconhecimento da violência que a criou. O desconhecimento diz respeito à ocultação das relações de força que fundamentam a violência simbólica (TERRAY, 2005). Com isso, legitima-se o sucesso e o fracasso escolar, pois, quanto mais próximo do código dominante, maior será a chance de êxito do estudante no ambiente escolar.

Esses instrumentos de reprodução não se dão somente em nível institucional, mas pessoal, pois as condições objetivas influenciam as possibilidades subjetivas. Em outras palavras, a posição social, que é situada por uma divisão de classes, orienta as possibilidades do sujeito. Desse modo, a percepção e apreciação sobre o que é possível ou não está imbricada às condições socioculturais dos sujeitos (BOURDIEU, 2008). Para analisar esse fenômeno, Bourdieu utiliza o conceito *habitus*.

Para o autor, *habitus* é um princípio gerador de disposições duráveis, que, inculcadas a partir de uma condição objetiva, tendem a produzir práticas que reproduzem a condição que as gerou (BOURDIEU, 2007a). Em outros termos, a experiência a partir de uma posição social específica engendra esquemas de percepção e apreciação que orientam a ação dos sujeitos (BOURDIEU, 2008). O que é possível é percebido a partir de uma posição social específica. Um exemplo prático é a distinção entre gostos musicais da classe popular e da dominante. Enquanto aquela tende a ouvir música popular, esta possui maior probabilidade de escutar música erudita, visto que, por ser considerada como alta cultura, este gosto tende a ser considerado um código distintivo da classe dominante. Portanto, só uma classe possui esquemas de apreciação para incorporar o código dominante. Conforme o autor, o *habitus* funciona como:

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

Assim, o *habitus* é um princípio que orienta as categorias sociais de percepção e apreciação sobre as possibilidades. Nesse sentido, as posições expressam maneiras distintas de perceber a sociedade. As escolhas possíveis, pois, são dadas mediante uma condição objetiva, e é por meio delas que a posição social é reforçada. Escolho o que é possível devido a minha posição, e isto a reforça. A percepção do mundo social, pois, advém de um encontro entre a posição objetiva e a visão subjetiva:

A percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação social: do lado <<objetivo>>, ela está socialmente estruturada porque as autoridades ligadas aos agentes ou às instituições não se oferecem à percepção de maneira independente, mas em combinações de probabilidade muito desiguais (e tal como há mais



probabilidades de que sejam os animais com pena a terem asas do que a tê-las animais com pelo, também há mais probabilidades de que os visitantes de museus sejam os que possuem forte capital cultural do que os que dele estão desprovidos); do lado <<subjetivo>>, ela está estruturada porque os esquemas de percepção e de apreciação susceptíveis de serem utilizados no momento considerado, e sobretudo os que estão sedimentados na linguagem, são produto das lutas simbólicas anteriores e exprimem, de forma mais ou menos transformada, o estado das relações de força simbólica. (BOURDIEU, 1998, p. 139 e 140).

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

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

Portanto, para esse artigo, entende-se que a universidade está disposta como uma instituição escolar que, historicamente, exerceu mecanismos de reprodução social devido ao público elitista que tinha acesso à instituição. Tal premissa dialoga com a literatura sobre a relação entre as instituições de ensino superior e a implementação das ações afirmativas (ANHAIA, 2013; BARROS, 2009; CARRIERI, ESPÍNDOLA, 2012; NEVES, 2013; NEVES, ANHAIA, 2014; KERN, 2011; MARTINS, 2014; SILVA, 2019 ). Contudo, com o advento das ações afirmativas, um novo público ingressa. Este possui um *habitus* distinto quando se compara com o público elitista que teve acesso às IES. Se o currículo foi uma seleção de cultura a fim de contemplar o público que possuía chances de ingresso no ensino superior, cabe, agora, compreender como os cotistas percebem, a partir do seus *habitus*, os currículos dos seus cursos. Todavia, antes de empreender essa análise, é necessário situar o contexto de implementação das ações afirmativas.

### 3 Contexto da Agenda e da Implementação das Ações Afirmativas

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

Entretanto, a legislação não pode ser restrita a termos discursivos, uma vez que os marcos legais devem se instituir na prática. Quando o assunto é a educação, o desnível de acesso torna-se um problema para implementar as prerrogativas cidadãs. Dados longitudinais

indicam tal entrave. Pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada<sup>3</sup> afirmam que, no ano 2000, a taxa bruta de pessoas maiores de 25 anos e com menos de 4 anos de estudos<sup>4</sup> chegava ao percentual de 25,2% da população branca. Já com a população negra, a desigualdade era mais discrepante, pois chegava à taxa bruta de 43,5% das pessoas autodeclaradas negras.

Essa desigualdade educacional foi o cerne das discussões sobre as ações afirmativas, que são definidas como um conjunto de políticas que visam proteger e aumentar as oportunidades de grupos discriminados (OLIVEN, 2007). Assim, o discurso que ensejava assegurar mais inclusão no acesso à educação também buscava igualdade no ingresso de grupos que, historicamente, não tinham acesso ao ensino superior. Portanto, paulatinamente, as ações afirmativas ganhavam espaço na agenda pública brasileira.

É possível destacar três movimentos que reforçaram a formação da agenda da política das ações afirmativas: as iniciativas do campo do poder, as demandas dos movimentos sociais e a influência de agendas internacionais. Aqui, entende-se agenda no sentido atribuído por Capella e Brasil (2022), ou seja, como o conjunto de assuntos sobre os quais o governo e pessoas ligadas ele concentram sua atenção num determinado momento. Em consonância, as ações afirmativas podem ser consideradas instrumentos de políticas públicas, no sentido atribuído por Lima *et al* (2021) que considera os instrumentos como métodos identificáveis por meio dos quais a ação coletiva é estruturada para lidar com um problema público. Ou ainda, segundo os autores, tratam-se de dispositivos que guiam o comportamento em direção a certos objetivos. Dessa forma, constituem as regras do jogo, são instituições que alinham a ação pública. Em uma perspectiva comportamental, os instrumentos são os incentivos ou desincentivos criados no desenho para assegurar que os grupos-alvo ajam conforme os objetivos da política (LIMA ET AL. 2021).

No campo do poder, uma importante medida foi o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) ter admitido que o Brasil é um país racista (NEVES, 2014), desmistificando a ideia de igualdade racial. A agenda internacional também fomentou o debate racial no Brasil. Na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata - que ocorreu em Durban, no ano de 2001 -, o Brasil posicionou-se a favor de políticas públicas que buscavam cessar a discriminação de determinados grupos sociais (OLIVEN, 2007).

Além disso, há a contribuição dos movimentos sociais, que fomentaram as discussões na esfera pública. Conforme Santos (2007), o movimento negro teve um papel fundamental na luta para democratizar o acesso ao ensino superior, já que parte de suas demandas foram institucionalizadas por meio de políticas públicas. Apesar da discussão sobre cotas ter

---

<sup>3</sup> Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ipeadata: disponível em <www.ipeadata.gov.br>. Consultado em Dez 2020.

<sup>4</sup> As pessoas maiores de 25 anos e com menos de 4 anos de estudos abrangem a categoria de analfabetos funcionais.

abarcado, inicialmente, a questão étnico-racial, paulatinamente ela começa a abranger questões socioeconômicas.

A institucionalização das ações afirmativas pode ser dividida em duas fases. A primeira diz respeito a iniciativas isoladas que foram formuladas por leis estaduais, municipais e pelos próprios conselhos superiores das IES. Estas iniciativas eram adotadas do seguinte modo: por meio de cotas sociais e raciais, cotas raciais, cotas sociais e/ou por acréscimo de bônus na nota do vestibular<sup>5</sup> (MORCHE, NEVES, 2010).

Já a segunda fase pode ser delimitada no ano de 2012, quando as ações afirmativas, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), passam a ser lei. Nesse ano, o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou a constitucionalidade das ações afirmativas. Por meio da Lei n° 12.711 (BRASIL, 2012), institui-se como obrigatório 50% da reserva de vagas em universidades e institutos federais<sup>6</sup> para estudantes que concluíram toda a educação básica em escola pública, dividindo esses 50% de vagas entre pessoas com renda de até 1,5 salários mínimos mensais (25%) e renda superior ou igual a 1,5 salários mínimos mensais (25%). A reserva por autodeclaração, por sua vez, é baseada na porcentagem populacional da região que a IES está situada. Esta reserva abarca a renda abaixo, igual ou acima de 1,5 salários mínimos. Já para deficientes, há uma reserva de 5% das vagas.

### 3.1 O Processo de Implementação das Ações Afirmativas na UFRGS

A implementação das ações afirmativas, conforme constatado anteriormente, é fruto de um contexto que visava à garantia de acesso à educação em nível superior, o que atenuaria algumas desigualdades atinentes a aspectos educativos. Apesar de estar inserida neste contexto, há singularidades relativas à UFRGS, e essa seção objetiva contextualizar a implementação e a situação atual das ações afirmativas nesta IES.

O primeiro passo para a implementação das ações afirmativas na UFRGS foi dado em 2006, quando o então reitor, Prof. José Carlos Ferraz Hennemann, publicou a portaria n° 3.222. Segundo Kern (2011), esta portaria designava uma comissão para elaborar uma proposta de implementação das ações afirmativas na UFRGS. Posteriormente, a proposta seria encaminhada ao Conselho Universitário (CONSUN), que teria a função de aprovar ou reprovar esta.

Antecedida por debates políticos que envolveram representantes, interlocutores e lideranças de movimentos sociais, ativistas discentes, técnicos administrativos e docentes (BUENO, 2015), a aprovação só ocorreu em 2007, quando o CONSUN deferiu a proposta mediante a Decisão n°. 134/2007<sup>7</sup>. Esta, segundo seu Art°1, instituiu o programa de ações afirmativas na UFRGS, tendo como público alvo da reserva de vagas estudantes egressos de

<sup>5</sup> Cabe destacar que os critérios sociais se referem à renda, a ser egresso de escola pública e/ou ser portador de deficiência. Já os critérios raciais são relativos à autodeclaração étnico-racial. Por fim, a bonificação da nota do vestibular visa acrescentar um bônus na nota final do vestibular.

<sup>6</sup> A lei orientava que, até 2016, fosse alcançado o mínimo de 50% da oferta de vagas para as ações afirmativas.

<sup>7</sup> Apesar de ser de 2007, o vestibular só começou a adotar o programa de ações afirmativas em 2008.

escola pública e estudantes autodeclarados negros que eram egressos de escola pública. Os objetivos da Decisão, conforme o Art. 2º desta, eram:

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

II – Promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;

III – Apoiar estudantes, docentes e técnicos administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;

IV – Desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento pedagógico.

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

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

Assim, foi instituída a Decisão nº 268/2012, que regulamenta o segundo ciclo de cotas (BUENO, 2015). A Decisão entrou em vigor no ano de 2013 e será válida até 2022. Diferentemente da Decisão anterior, há um progressivo aumento da reserva de vagas. Segundo o relatório de 2016 da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF)<sup>8</sup>, no atendimento à Lei de Cotas, a UFRGS, em 2013 e 2014, ofertou 30% das suas vagas para as ações afirmativas. Em 2015 a taxa aumentou para 40% e, a partir de 2016, a reserva de vagas foi de 50% do total das vagas ofertadas.

Também há uma mudança atinente às modalidades de ingresso. Na Decisão anterior, era estabelecido o recorte por origem escolar e autodeclaração. Já no programa de 2012, além destes dois critérios, foi adicionada a renda como recorte. Assim, segundo o Art. 17º da

<sup>8</sup> Relatório disponível em <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/category/acoesafirmativas-2/>.

Decisão n° 268/2012, a UFRGS possui as seguintes modalidades de acesso dentro do programa de ações afirmativas:

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

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

Conforme constatado, há diferenças significativas entre as duas Decisões. A primeira reservava 30% do total das vagas, e as categorias compreendiam os critérios de origem escolar e étnico/racial. A segunda, além de atingir 50% do total das vagas, adota os critérios de renda, autodeclaração e origem escolar. O quadro 3 sintetiza as diferenças entre as decisões.

**Quadro 1.** Comparação entre as Decisões de 2007 e 2012

Decisão n° 134/2007 CONSUN/UFRGS	Decisão n° 268/2012 CONSUN/UFRGS
Vigência: de 2008 a 2012	Vigência: de 2013 a 2022
<p>Critério – origem escolar, e a este se submete o racial.</p> <p>-30% das vagas destinadas aos cotistas. Destes, 15% é voltado a egressos de escola pública, e 15% para egressos de escola pública que são autodeclarados negros.</p> <p>-10 vagas adicionais, em processo seletivo específico, para candidatos indígenas.</p>	<p>Critério – origem escolar, e a este critério se submetem questões de renda (inferior ou superior a 1,5 salário-mínimo per capita) e raciais.</p> <p>-50%, a ser implementado gradativamente, das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, e este percentual é distribuído em 4 categorias:</p> <p>a) com renda familiar bruta mensal igual ou superior a 1,5 salário-mínimo per capita</p> <p>b) com renda familiar bruta mensal igual ou superior a 1,5 salário-mínimo per capita, com registro de autodeclaração étnica-racial</p> <p>c) com renda familiar bruta mensal inferior a 1,5 salário-mínimo per capita</p> <p>d) com renda familiar bruta mensal inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, com registro de autodeclaração étnica-racial</p>

Fonte: Bueno (2015)

## 4 Procedimentos Metodológicos

Para o artigo, propôs-se um estudo de caso. O estudo de caso é indicado quando o objeto de estudo é analisado a partir do contexto onde ele ocorre (YIN, 2010), ou seja, não separando o fenômeno do contexto social. Em um estudo experimental, por exemplo, isola-se um determinado fenômeno do seu contexto para estabelecer quais são variáveis que o determinam. O objetivo do artigo não é isolar o fenômeno, haja vista que um extenso rol de variáveis – como renda, classe social, professores, carga horária, disciplinas, colegas de aula, etc. - pode influenciar no modo que o cotista percebe o currículo do seu curso.

Assim, toma-se como caso a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A escolha por esta instituição se deu pela experiência da UFRGS com a política de cotas. Instituída em 2007, a política de cotas, na UFRGS, é anterior à lei que constitui a obrigatoriedade da reserva de vagas em âmbito nacional. Por esta razão, a instituição possui uma experiência mais vasta com a política em termos longitudinais, o que pode ser refletido em termos curriculares.

A escolha pelos cursos se deu pelo recorte de densidade destes, que é estabelecido mediante a razão entre a quantidade de vagas ofertadas e o número de candidatos inscritos. Entende-se que os cursos mais procurados são aqueles que possuem maior prestígio social, pois estes se tornam um meio de reprodução social. Contemporaneamente, existe o fenômeno de reconversão de capital econômico em capital cultural (BOURDIEU, 2007). Em vez de transferir o patrimônio material de maneira direta<sup>9</sup>, investe-se em capital cultural, e isto faz com que a educação seja um importante meio visado para a reprodução e transformação da posição social hierárquica das classes. Contudo, em um contexto de universalização do ensino, há a intensificação da concorrência pelos diplomas (BOURDIEU, 2007), e isto faz com que os cursos mais concorridos sejam aqueles que possuem a maior raridade do diploma, o que os torna um nicho de reconversão para que haja a reprodução social.

Na UFRGS, consoante os dados desta IES, a medicina, a psicologia diurna, a psicologia noturna, a fisioterapia e a medicina veterinária são, respectivamente, os cursos com a maior densidade<sup>10</sup>. Por conseguinte, delimitou-se a amostra a partir de 5 cotistas ingressos dos cursos de psicologia diurna, medicina e medicina veterinária. Destes, 3 são alunos da psicologia diurna, um da medicina e um da medicina veterinária<sup>11</sup>. Cumpre averbar que o

<sup>9</sup> Este fenômeno é analisado em *A Distinção* (2007). A transferência automática do patrimônio, contemporaneamente, não garante a reprodução em termos longitudinais, pois os ganhos futuros são incertos. Assim, as estratégias voltam-se ao sistema de educação. Conforme o autor: a reconversão do capital econômico em capital escolar é uma das estratégias que permitem à burguesia de negócios manter a posição, de uma parte de seus herdeiros, permitindo-lhes tirar antecipadamente uma parte dos benefícios das empresas industriais e comerciais sob a forma de salário, modo de apropriação bem mais dissimulado – e sem dúvida, mais seguro – do que a renda (BOURDIEU, 2007b: p. 157)

<sup>10</sup> No vestibular de 2020, a medicina teve 6279 inscritos para 98 vagas, a psicologia diurna 833 inscritos para 28 vagas, a psicologia noturna teve 520 inscritos para 21 vagas, a fisioterapia teve 491 inscritos para 21 vagas e a medicina veterinária teve 1075 inscritos para 67 vagas.

<sup>11</sup> A composição foi feita da seguinte forma: em um primeiro momento, foram enviados questionários aos estudantes cotistas desses cursos. Dentro do questionário, que foi derivado dos estudos de Silva (2019), havia

tempo de curso e o semestre atual dos cotistas é diversificado, assim como os recortes de gênero e étnicos raciais<sup>12</sup>. Esta composição diversificada objetivou reforçar o aspecto qualitativo a fim de trabalhar com distintos recortes.

A fim de coletar os dados, utilizou-se a técnica de entrevista em profundidade a partir de um roteiro semiestruturado. A concepção de entrevista em profundidade utilizada nesse estudo advém dos estudos de Bernard Lahire. Em retratos sociológicos (LAHIRE, 2004), o autor seleciona poucos indivíduos a fim de analisar as trajetórias sociais destes a partir dos nuances sociais. Desse modo, é possível verificar os pontos em que intersecções de atores e instituições constituem o *habitus* dos indivíduos. Em outras palavras, para se analisar o presente, é necessário uma regressão qualitativa frente à trajetória do indivíduo com o fito de verificar a sua formação social e cultural.

Assim, a escolha por esta técnica objetivou a procura pela intensidade nas respostas (DUARTE, 2015), pois entende-se que a percepção sobre o currículo permeia um montante significativo de variáveis, que advém desde a posição social do indivíduo até o seu ingresso no ensino superior. Desse modo, o roteiro de entrevista teve o objetivo de abarcar as seguintes dimensões empíricas: posição social, ensino médio, preparação para ingressar no ensino superior, inserção no ensino superior, experiências socioculturais no ambiente universitário, relações sociais no ensino superior e percepção do currículo do curso de graduação. Essas dimensões visam à interpretação da trajetória do indivíduo, pois o artigo discute que a percepção curricular está relacionada ao *habitus*. Desse modo, empreendeu-se uma análise temática para verificar a experiência de cada cotista dentro dessas dimensões empíricas.

## 5 Da Posição Social ao Ingresso no Ensino Superior: Uma Contextualização Sobre os Entrevistados

Devido ao entendimento desse trabalho de que a percepção é um meio de manifestação do *habitus*, entende-se que é preciso contextualizar a origem social dos entrevistados. Os cinco entrevistados ingressaram pelo recorte de renda e escola pública, compreendendo os vencimentos familiares em um valor abaixo de 1,5 salário mínimo. Em um recorte étnico/racial, 4 dos 5 entrevistados são autodeclarados negros, enquanto que, a partir de uma perspectiva de gênero, 1 dos 5 entrevistados é mulher. O quadro 2 apresenta estas características.

---

um espaço de convite para que o estudante participasse de uma entrevista aprofundada. A partir da resposta positiva dos estudantes se constituiu a amostra.

<sup>12</sup> Dos 5 entrevistados, quatro são autodeclarados negros. Em um recorte de gênero, entrevistou-se uma mulher e quatro homens. Por fim, dois estudantes estão no último semestre do curso, dois na metade do curso - quarto e sexto semestre - e um no primeiro semestre.

**Quadro 2.** Características socioeconômicas dos entrevistados

Nome fictício	Renda familiar	Autodeclaração	Gênero	Curso
Marcelo	Abaixo de 1,5 salário-mínimo	Negro	Homem	Medicina
Volnei	Abaixo de 1,5 salário-mínimo	Negro	Homem	Psicologia diurna
Jorge	Abaixo de 1,5 salário-mínimo	Negro	Homem	Psicologia diurna
Álvaro	Abaixo de 1,5 salário-mínimo	Negro	Homem	Medicina veterinária
Maria	Abaixo de 1,5 salário-mínimo	Branca	Mulher	Psicologia diurna

Fonte: elaborado pelo autor

Em termos de composição familiar, há uma diversificação. Maria é filha de pais divorciados. Enquanto a mãe é servente em uma escola, o pai tinha um pequeno negócio, contudo, durante o ingresso da estudante na universidade, ele foi à falência e precisou fechar. O pai possui ensino superior e a mãe o médio completo. Marcelo é filho de operários. Sua mãe possui descendência japonesa e era operária no Japão. Já seu pai é negro e também é operário. Atualmente, eles moram no Brasil. Ambos não possuem o ensino médio completo. Volnei morou no Uruguai com sua mãe, todavia, ela faleceu. Após a fatalidade, ele veio morar no Brasil com seu pai. Este trabalha com construção civil e não possui o ensino fundamental completo. Jorge não tem pai, pois este faleceu quando o estudante era jovem. A mãe não trabalha e possui o ensino fundamental completo. Já a mãe do Álvaro é doméstica, e o pai é porteiro. Os dois possuem ensino fundamental completo.

Durante as entrevistas, constatou-se que a família influenciou de maneira positiva e negativa a trajetória escolar dos estudantes. Para Álvaro, por exemplo, a educação era uma via de transcender a profissão dos pais, pois estes não queriam que o filho tivesse um emprego semelhante aos que eles possuem. Há, também, os casos de Maria e Marcelo, em que os pais sempre apoiaram os filhos no sentido de estudar. Por outro lado, há os casos de Volnei e Jorge. Enquanto que, para este, a mãe achava que o ensino superior não era necessário, pois era voltado para ricos, aquele tinha um ambiente familiar que valorizava o trabalho, cabendo ao estudo o rótulo de diversão e ócio.

Sobre a escolarização, Jorge, Volnei e Álvaro concluíram a educação básica em escolas públicas estaduais. Ambos apontam problemas referentes à falta de investimento, como insuficiência de professores, estrutura precária e inexistência de um ambiente que estimulasse os estudos. Estes entraves eram contornados, consoante os entrevistados, pela figura de alguns professores, que, além de serem um exemplo, incentivavam os estudantes a seguirem os estudos. Marcelo, por sua vez, tinha concluído somente o ensino fundamental, pois, quando era adolescente, ele morava no Japão e trabalhava como operário. Ele só



concluiu o ensino médio após voltar ao Brasil por meio do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Já Maria estudou no colégio de aplicação da UFRGS. Diferentemente dos outros entrevistados, a estudante cita que a estrutura da escola é diferenciada, possuindo atividades complementares ao turno de aula, reforço escolar e com a participação de diversos professores, que, geralmente, provêm dos estágios obrigatórios da UFRGS.

Devido à falta de estrutura durante a educação básica, alguns estudantes relatam que precisaram ingressar em cursos pré-vestibular a fim de entrar no ensino superior. Este foi o caso de Marcelo, que participou de um curso pré-vestibular popular e, após um ano neste, conseguiu uma bolsa em um particular. Volnei também participou de um curso pré-vestibular popular para cobrir lacunas deixadas durante o ensino médio, assim como Jorge. Para ingressar no ensino superior, Álvaro não precisou realizar um curso pré-vestibular, assim como Maria. Álvaro fez vestibular diversas vezes antes de ingressar na medicina veterinária, inclusive entrou em outros cursos antes. Para estudar, ele consumia materiais na internet. Já Maria, segundo seus relatos, se preparou para o ingresso ao ensino superior no colégio de aplicação, que, durante o terceiro ano do ensino médio, aplicava reforços voltados ao vestibular da UFRGS.

Constatou-se que há consonâncias entre os perfis dos entrevistados. Sobre a composição étnico-racial, apenas a Maria se autodeclarou branca, enquanto os 4 estudantes homens se autodeclararam negros. Os 5 entrevistados relataram que a renda familiar está abaixo de 1,5 salários mínimos. Os pais dos estudantes possuem, majoritariamente, o ensino médio completo e o fundamental completo. O pai de Maria é o único que possui ensino superior completo. A escolaridade reflete nas profissões dos pais dos estudantes, que variam entre operários, auxiliares de serviços gerais, domésticas e comerciante. Marcelo concluiu a educação básica em uma escola pública na modalidade EJA, já os demais concluíram em escola de ensino médio pública. Destes, 3 relataram problemas estruturais nas escolas, enquanto Maria, que estudou no colégio de aplicação da UFRGS, afirma que a sua escola possuía uma estrutura excelente, o que a levou a não necessitar de cursos preparatórios para o vestibular. Álvaro também não realizou curso pré-vestibular, enquanto os demais salientam a importância deste para o preparo para a prova de seleção.

## 6 A Percepção dos Estudantes Cotistas Sobre os Currículos dos Cursos

Antes de adentrar na análise sobre a percepção dos estudantes cotistas sobre o currículo, salienta-se que esta está relacionada ao *habitus* destes. Tal afirmação significa que, conforme desenvolvido na seção anterior, a posição social de origem influencia nos esquemas de percepção dos estudantes. Portanto, há um peso significativo sobre a renda familiar, escolarização e autodeclaração dos cotistas. Constatou-se que, majoritariamente, estes são negros, providos de famílias com baixa renda, possuem pais com baixa escolarização egressos de um sistema público de ensino que possuía problemas estruturais.

O primeiro ponto de ligação entre a origem social e a percepção do currículo é a densidade deste. Conforme os relatos, há uma grande densidade curricular, que é refletida na carga horária das disciplinas e na carga teórica<sup>13</sup>. Assim, todos os estudantes entrevistados afirmam que há muito volume a ser diluído, fomentando, assim, um ambiente que exige bastante dos cotistas. Todo esse conjunto constitui um contexto de grande pressão ao estudante.

A carga horária é muito puxada, muita cobrança. Tem muita cadeira que não deveria existir, que deveria ser reformulada e não é. Isto gera certa angústia. Tu vê colegas meio mal por causa do currículo. Eu estou na metade do curso, mas não na carga horária. Muita coisa ruim me aguarda ainda. Existe a pressão, e até certo ponto precisamos dela, pois estamos lidando com gente. Mas calma, não tanto. Uma mesma pressão também é exigida de qualquer acadêmico de qualquer outro curso. A dedicação total é muito exigida (Marcelo).

(o currículo) é bem pesado, denso de horas. Para tu estar no diurno, tu precisa ter, praticamente, dedicação exclusiva. Acho a carga horária pesada. Temos muitas cadeiras que não precisaríamos. Também é pesado fazer o estágio com as disciplinas. A questão negativa do curso é a carga horária. Tu tem uma carga muito grande de leitura e acaba não tendo tempo para se dedicar muito a ela (Maria).

O problema não reside na exigência em si, mas na relação entre a densidade e a origem social, uma vez que a condição social impõe certos entraves aos estudos, como, por exemplo, a questão financeira. Tal afirmação se deve à dedicação exclusiva para os estudos, que, para muitos, não é possível devido à renda familiar. Conforme constatado, a renda *per capita* dos estudantes está abaixo de 1.5 salário-mínimo, o que gera a necessidade de mesclar a carga horária de estudos com a de trabalho a fim de se manter na universidade. Por conseguinte, há um aumento de sobrecarga do estudante cotista, que o faz perceber o currículo como denso.

Mas, atualmente eu estou fazendo muita coisa, estou sobrecarregado. E ainda tem esse sentimento de insegurança, que eu preciso fazer bico para conseguir dinheiro. Mas eu leio os textos em casa, leio na faculdade. Agora eu comprei cadernos para anotar as atividades. Para anotar coisas da aula ou o que leio. Tento me organizar dessa maneira para estudar, mas ainda tenho dificuldades por causa do tempo por causa da minha jornada de bicos (Volnei).

Mas eu acho meio que injusto, para uma pessoa que faz um curso na área da saúde ou na área das ciências, que tenha uma carga horária durante o dia inteiro de aula. É um clima bem pesado e acaba se tornando até maçante para continuar estudando quando precisa trabalhar. Acho que a estrutura curricular, nesse caso, poderia ser mais estruturada para, talvez, focar em um turno e ter algumas cadeiras, não todos os dias, no turno inverso (Álvaro).

A renda é estruturante e influencia as demais esferas, como, por exemplo, a moradia. A sede da UFRGS está localizada em Porto Alegre, e nem todos os estudantes cotistas possuem familiares nesta cidade, pois muitos vêm de outras localidades. Dos 5 cotistas entrevistados, 2 não possuíam familiares na cidade, e um deles era de outro estado. Além

<sup>13</sup> Este artigo não tem a pretensão de discutir a carga horária e a densidade curricular dos cursos, mas sim se deter à percepção dos estudantes cotistas sobre estas temáticas.

disso, há um caso de um estudante cotista que, a despeito de ter familiares na cidade, está em litígio com a família e não reside com esta, o que gera a falta de uma rede apoio. Além de precisar de uma moradia e mantê-la, este estudante precisa arcar com os sustentos da casa. Para os casos citados, é necessário ter um local para morar, contudo, alguns não conseguem uma moradia que os possibilitem ter uma organização sobre o seu tempo de estudo, e isso influencia, por conseguinte, na percepção sobre a densidade curricular.

Sabe, é difícil morar lá na casa do estudante, eu divido um quarto, tem 400 pessoas lá dentro, muitas cabeças, cada qual com sua visão de mundo, com sistematizações diferentes, alguns acham que não precisa estudar, outros querem estudar. Isso acaba te incomodando. Muitas vezes eu não tenho o tempo dos meus colegas para poder estudar, porque eu estou em uma condição que não dá para fazer isso (Marcelo).

Segundo Lopes (2014), para que sejam cumpridos os objetivos do currículo sobre o que ensinar, há a necessidade de se instituir um mecanismo de avaliação. Nesse ponto há a segunda ligação entre a percepção curricular e a origem social, pois a escolaridade dos pais e dos cotistas é um ponto fundamental para a compreensão dos processos de avaliação do ensino superior. O ponto de junção entre as narrativas é o fato de que todos os cotistas tiveram muitas dificuldades nos semestres iniciais do curso, chegando, inclusive, a pegar recuperações. A partir de uma perspectiva familiar somada à trajetória de escolarização básica<sup>14</sup> dos cotistas, é possível inferir que a baixa escolaridade dos pais e os entraves estruturais relativos às escolas da educação básica fizeram com que não houvesse a incorporação de capitais culturais que são valorizados no ensino superior, o que levou os estudantes a terem dificuldades nos processos de avaliação.

No primeiro semestre eu peguei 8 recuperações, mas consegui passar. Mas foi muito cansativo. Eu sei que naquele primeiro semestre, eu causei muito dano para a minha saúde, e talvez eu não repare. Eu tomei muito remédio, tomei muito energético, muito café. Eu não dormia, só ficava acordado. Tinha uma ou duas provas por dia, tinha que dar conta de tudo (Marcelo).

E a cobrança é muito pesada até na questão de notas. Tipo, a média é 7. Fica desgastante bater a média. Falo nas reuniões de departamento para termos mais calma. Queremos formar bons profissionais e não acabar com a saúde dessa pessoa. O quão contraditório é você ter um profissional da saúde doente. Tipo, um doente tratando outro. A gente tem um currículo que, em partes, contribui para isso (Marcelo).

Além da densidade curricular e da avaliação, outro ponto de encontro entre a percepção sobre o currículo e a posição social é a composição curricular. Conforme desenvolvido, o currículo pode ser definido como uma porção de cultura. A composição deste, pois, é resultado de uma seleção, e esta, por sua vez, pressupõe exclusões. Por ser, historicamente, um ambiente predominantemente branco, voltado a um público de renda alta e egresso de escola particular, o currículo da universidade não foi construído de modo a abarcar as diversas culturas. O público que ingressou com o advento das ações afirmativas percebe essa seleção. Inclusive, os entrevistados afirmam que a contribuição dos cotistas e das suas culturas é excluída dos processos educacionais.

<sup>14</sup> Os dados sobre a trajetória de escolarização na educação básica foram desenvolvidos na seção 5 deste artigo.

As pessoas da periferia têm uma bagagem de vida que não está em livros, que não é considerada, e pode contribuir e muito. Eu trabalho no hospital de clínicas, auxílio como estudante, e a maioria dos pacientes vêm dessa condição socioeconômica, passam por dificuldades. Tu tem que entender a vida deles, faz parte da empatia. Se você conseguir se colocar no lugar dessa pessoa, você vai conseguir fazer um atendimento melhor, vai entendê-la. Você não compreende a pessoa somente como um doente, porque é fácil, doente dá o remédio e vai embora, mas se você se colocar no lugar da pessoa e tentar analisar, isso é muito mais importante. E eu acho que as cotas trazem isso, que não tinha antes na universidade. Possibilita essa interação. Eu crio conflitos que antigamente não tinha (Marcelo).

Conforme o relato, a despeito da exclusão de outras visões de mundo, o ingresso dos cotistas possibilitou a criação de espaços de tensão, pois a interação entre a instituição e os estudantes cotistas permite que haja espaço para mudanças. A abertura da universidade para um novo público abriu a possibilidade de criar tensionamentos, algo que contribui para a construção de uma instituição mais plural. E o conflito, consoante Michael Apple em *Ideologia e Currículo* (APPLE, 2016), resulta em mecanismos de resistência contra a reprodução em instituições escolares.

Mas das pessoas que entram, eu acho que as pessoas que entram estão tencionando para a mudança acontecer. As pessoas começaram a chegar com outros conhecimentos e falando de outros lugares. Isso está fazendo com que os professores e a universidade repensem. Mas isso é muito pela reivindicação assim, mostrar que existem vários tipos de estudantes em relação ao perfil que tinha antes (Jorge).

Por não ser um público que historicamente ingressou na universidade, constatou-se que a percepção sobre o currículo dos cursos universitários fez com que os estudantes visualizem uma seleção de cultura que não foi voltada para eles, e isso se deve ao *habitus*, que gera esquemas de percepção sobre o mundo a partir da posição social de origem. Todavia, à medida que o público cotista ingressa, aumenta o conflito, que possibilita a mudança. Em vez de o *habitus* condicionar o estudante a não perceber a universidade como um ambiente voltado para o público cotista, o que é transposto em termos curriculares, ele é um elo de resistência entre a origem social e o tensionamento institucional. A posição social, pois, é uma ponte para a mudança.

## 7 Considerações Finais

O artigo discutiu a percepção dos currículos dos cursos da UFRGS com maior densidade entre procura e oferta. Entende-se que, sobretudo nestes cursos, historicamente a universidade abarcava um público elitista, pois poucos possuíam o privilégio de ter acesso a esta instituição. Com o advento das ações afirmativas, um público diversificado ingressa. Este é composto por estudantes egressos do ensino público, por estudantes com baixa renda, autodeclarados negros e indígenas. Este público possui um *habitus*, que é resultado da posição social ocupada em um sistema estratificado por classes sociais. A percepção, pois, resulta desse *habitus*, enquanto o currículo está situado historicamente de modo a formar uma elite.

Constatou-se que a formulação do *habitus* advém de variáveis intrínsecas da posição social dos sujeitos. No campo empírico, todos os entrevistados relataram que a renda *per capita* da família era inferior a 1.5 salário-mínimo. Os pais, por sua vez, tinham poucos anos de estudos, não completando, muitas vezes, o ensino médio. Quanto à escolarização dos cotistas, um estudante concluiu a educação básica na modalidade EJA. Dos 4 restantes que concluíram a educação básica em escolas de ensino médio, 3 relataram problemas relativos à estrutura das instituições de ensino. Por fim, 3 estudantes precisaram realizar cursos pré-vestibular a fim de ingressar na UFRGS.

Essas condições, portanto, influenciaram a percepção sobre o currículo dos cursos, e há três pontos que reforçam esse argumento. O primeiro é a densidade curricular. A baixa renda familiar condiciona os estudantes a mesclar uma rotina de estudos e trabalho, e isso gera desgaste. Por outra via, há a moradia. Com a impossibilidade de morar com os pais ou por não ter auxílio financeiro destes, o estudante cotista precisa se sujeitar a moradias que, por vezes, não o auxiliam na organização dos estudos. Por conseguinte, o currículo é percebido como denso. O segundo ponto é a avaliação, que é instituída a fim de verificar o andamento dos objetivos curriculares. Assim, é possível inferir que a escolaridade - tanto dos pais como dos estudantes - influencia no modo como os processos avaliativos são percebidos. A dificuldade inicial com as avaliações é devida, em certa medida, aos entraves estruturais da educação básica e aos poucos anos de estudo dos pais, que refletem na não incorporação de capitais valorizados no ambiente universitário. Por fim, o terceiro ponto diz respeito à seleção curricular, que, por ser uma porção de cultura, exclui determinadas culturas e vivências, e isto é percebido pelos estudantes cotistas.

Apesar de os cotistas afirmarem que o currículo exclui vivências e culturas, de o perceberem como denso e terem, principalmente no início do curso, dificuldades com os processos de avaliação, há relatos que reforçam o aspecto de mudança. Isso ocorre pelo ingresso de um novo público, que tensiona o ambiente universitário. À medida que há conflito, paulatinamente, existe uma mudança institucional. O *habitus*, portanto, faz com que o aspecto perceptivo seja permeado por exclusões em termos curriculares. Contudo, em vez de perceber o ambiente universitário como não voltado aos cotistas, o estudante cotista vislumbra, ao ingressar na universidade, uma possibilidade de mudança estrutural, que está ancorada na vivência e na posição social deste estudante. No que concerne à implementação da política de cotas, é importante que seja considerado pelos atores políticos em cargos de decisão as especificidades do público-alvo em questão a fim de desenhar instrumentos mais eficazes com vistas à obtenção do objetivo da política.

O artigo se restringe à percepção curricular, entretanto, a partir das conclusões é possível delinear alguns desafios para o campo dos estudos sobre ensino superior. Em um primeiro momento, há a necessidade de investigar a realidade empírica por meio de um viés acionalista. De que forma as pautas sobre mudanças institucionais são postas em prática por movimentos sociais dentro das instituições de ensino superior? Em um segundo momento, é preciso analisar as mudanças por vias institucionais. Como a estrutura organizacional das

instituições de ensino superior se organizaram após o advento das ações afirmativas? Em outras palavras, de que modo as demandas dos cotistas são supridas em termos de organização institucional? Por um lado, há um vasto campo a ser explorado pelos estudos sobre movimentos sociais. De outro, há possibilidades empíricas que podem ser analisadas à luz das teorias sobre a administração pública e instituições.

## Referências

ANHAIA, Bruna Cruz de. **A “lei de cotas” no ensino superior brasileiro: reflexões sobre a política pública e as Universidades Federais.** Tese de doutorado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

ANHAIA, B. C. Educação Superior e Inclusão Social- **Um Estudo Comparado de Duas Ações Afirmativas no Brasil: Dos Debates à Prática.** Dissertação de mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Artmed Editora, 2016.

BARROS, Clarissa Fernandes do Rêgo. **As Ações Afirmativas na UERJ: Trajetórias Sociais e Perspectivas dos Estudantes Cotistas no Desafio do Acesso à Universidade.** Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado, 1996.

BRASI. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, v. 149, n. 169, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** Porto Alegre: Zouk, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2007b

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** São Paulo: Papyrus, 2008.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. **Cultural theory: An anthology**, v. 1, p. 81-93, 2011.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992

BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. **Políticas Públicas na educação superior – as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas.** Dissertação de mestrado: UFRGS, 2015.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt; BRASIL, Felipe Gonçalves. Prioridades em políticas públicas: Mensagens ao Congresso Nacional na agenda governamental 1991/2020. **Revista de Sociologia e Política [online]**. 2022, v. 30 [Acessado 20 Agosto 2022] , e017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-98732230e017>>

CARRIERI, Sandra; ESPÍNDOLA, Corina Martins. Sistema de Cotas Para Pessoas Com Deficiência: Ação Afirmativa Para Promoção do Acesso à Universidade. *In: XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas*, 2012.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, v. 1, p. 62-83, 2005.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.

GRISA, Gregório Duirlo. **As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação**. Dissertação de mestrado: UFRGS, 2009.

KERN, Maria Cristina Lunardi. **Universidade pública e inclusão social: as cotas para autodeclarados negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Dissertação de mestrado: FEEVALE, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, Luciana Leite; AGUIAR, Rafael Barbosa de; LUI, Lizandro. Conectando problemas, soluções e expectativas: mapeando a literatura sobre análise do desenho de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciência Política [online]**. 2021, n. 36 [Acessado 20 Agosto 2022] , e246779. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-3352.2021.36.246779>>.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. Cortez Editora, 2014.

MARTINS, Alcir Luciany Lopes. **A Expansão Universitária e As Ações Afirmativas: A Experiência das Cotas Afro na Universidade Federal de Santa Maria**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

MORCHE, Bruno; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. As transformações recentes no ensino superior brasileiro: acesso, diversificação e inclusão. *In: LASA2015 – XV International Congress Latin American Studies Association*. San Juan, Puerto Rico Caribe Hilton: May 27 – 30, 2015.

MORCHE, Bruno; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A questão racial no acesso ao ensino superior: políticas afirmativas e equidade. *In: Seminário Fazendo Gênero*. Florianópolis, 2010.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *In: Educação*. Porto Alegre: v. 30, n. 1, 2007.

NEVES, C. E. B. Diversity in higher education in Brazil: Practices and challenges. *In: Diversity and inclusion in higher education: Emerging perspectives on institutional transformation*, p. 102-127, 2014.

NEVES, C. E. B. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. *In: Romanelli, G.; Nogueira, M.A.; Zago, N.. (Org.). Família & Escola: Novas perspectivas de análise?* Petrópolis: Vozes, 2013, v. 1, p. 278-31.

NEVES, C. E. B.; ANHAIA, B. C.. Políticas de Inclusão Social no ensino superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências em IES do Rio Grande do Sul. *In: Maria Lígia de Oliveira Barbosa. (Org.). Ensino Superior: expansão e democratização.* Rio de Janeiro: Letras, 2014, v. , p. 371-401

NEVES, C. E. B; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Feline. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*. Porto Alegre. Vol. 9, n. 17 (jan./jun. 2007), p. 124-157, 2007.

SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos Negros, Educação e ações afirmativas.** Tese de Doutorado: UNB, 2007.

SCHLESENER, Anita Helena; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Expansão do ensino superior: notas sobre seus limites e possibilidades. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 2, n. 3, p. 518-531, 2016

SILVA, Thalles Ricardo de Melo. Da posição social à inserção na universidade: a percepção do estudante cotista plural sobre o ambiente universitário. Dissertação de mestrado: UFRGS, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. *Revista Contrapontos*, v. 2, n. 1, p. 43-51, 2002.