

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social

Gustavo Meirelles Ribeiro

A escolha do curso de Medicina no contexto de  
implementação de políticas de democratização do  
acesso ao Ensino Superior.

Belo Horizonte  
2018

Gustavo Meirelles Ribeiro

A escolha do curso de Medicina no contexto de  
implementação de políticas de democratização  
do acesso ao Ensino Superior.

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
graduação em Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de Minas  
Gerais, como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor em  
Educação.

Linha de Pesquisa: Sociologia da Educação:  
escolarização e desigualdades sociais.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Marques  
Martins Nogueira.

Belo Horizonte - MG  
2018

R484e  
T

Ribeiro, Gustavo Meirelles, 1966-

A escolha do curso de medicina no contexto de implementação de políticas de democratização do acesso ao ensino superior / Gustavo Meirelles Ribeiro. - Belo Horizonte, 2018.

308 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientador : Cláudio Marques Martins Nogueira.

Bibliografia : f. 275-286.

Anexos: f. 287-308.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Medicina -- Ingresso -- Teses.  
2. Universidade Federal de Ouro Preto -- Escola de Medicina -- Ingresso -- Teses. 3. Sistema de Seleção Unificada (Brasil) -- Teses. 4. Brasil -- [Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012] -- Teses. 5. Educação -- Teses. 6. Estudantes de medicina -- Aspectos sociais -- Teses.  
7. Educação médica -- Teses. 8. Escolas de medicina -- Ingresso -- Teses. 9. Exame vestibular -- Teses. 10. Universidades e faculdades -- Vestibular -- Teses. 11. Sociologia educacional -- Teses. 12. Ensino superior -- Minas Gerais -- Teses. 13. Educação e Estado -- Aspectos sociológicos -- Teses. 14. Educação e Estado -- Aspectos educacionais -- Teses. 15. Ensino superior e Estado -- Teses. 16. Minas Gerais -- Educação -- Teses. 17. Minas Gerais -- Universidades e faculdades -- Teses.

I. Título. II. Nogueira, Cláudio Marques Martins. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.1664

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-graduação em Educação - Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais.**

Tese intitulada “A escolha do curso de Medicina no contexto de implementação de políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior”, de autoria do doutorando Gustavo Meirelles Ribeiro, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira (Orientador)

---

Prof. Dr. Luciano Campos da Silva

---

Prof. Dr. Maria do Carmo Lacerda Peixoto

---

Prof. Dr. Wânia Maria Guimarães Lacerda

---

Prof. Dr. Cristina Gonçalves Alvim

---

Professor Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação.

Belo Horizonte, 26 de janeiro de 2018.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos médicos que me encaminharam e me acompanharam em minha vida profissional: Dr. Adilson Savi, Dr. Anísio Nunes, Dr. Eduardo Alves Bambirra, Dra. Daniela Savi e Dra. Vânia da Fonseca Amaral. Sem a ajuda desses profissionais e amigos, não estaria vivendo o momento profissional atual.

Serei sempre muito grato a vocês!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à UFMG, por ter-me proporcionado, sempre, Ensino de qualidade e gratuito, em todas as fases de minha formação. Que a Universidade seja cada vez mais inclusiva e democrática, na construção da verdadeira Educação no país.

Agradeço ao Professor Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira, pela confiança, dedicação e amizade ao me orientar neste trabalho.

Agradeço aos professores componentes da banca examinadora para a defesa da tese, Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes, Profa. Dra. Cristina Gonçalves Alvim, Prof. Dr. Luciano Campos da Silva, Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha, Profa. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, e Profa. Dra. Wânia Maria Guimarães Lacerda, pelo acolhimento favorável ao convite para avaliação de meu trabalho.

Agradeço aos professores do curso de Medicina da UFMG pela colaboração na efetivação da pesquisa, em especial, ao Prof. Me. Eduardo Paulino Júnior, à Profa. Dra. Eliane Dias Gontijo, ao Prof. Dr. Geraldo Cunha Cury e ao Prof. Dr. Mauro Augusto Tostes Ferreira.

Agradeço aos professores do curso de Medicina da UFOP, pela colaboração neste trabalho e pela ajuda inestimável em compartilharem meus encargos didáticos, nos momentos finais da elaboração da tese, especialmente, ao Prof. Dr. Alexandre de Almeida Barra, à Profa. Dra. Gabriela Guerra Leal de Souza, ao Prof. Dr. George Luiz Lins Machado Coelho, ao Prof. Dr. Iure Kalinine Ferraz de Souza, ao Prof. Me. Leonardo Santos Bordoni, ao Prof. Dr. Mauro César Isoldi e ao Prof. Dr. Renato Santos Laboissière.

Agradeço aos professores da Faculdade de Educação da UFMG, pelos ensinamentos e pela amizade, em especial, à Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira, à Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha, à Profa. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, à Profa. Dra. Maria Jose Braga, à Profa. Dra. Maria Teresa Gonzaga Alves, à Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales e à Profa. Dra. Tânia de Freitas Resende.

Agradeço aos colegas do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, especialmente às minhas queridas amigas, Profa. Me. Bréscia França Nonato e Profa. Me. Sandra Regina Dantas Flontino (minhas irmãs de coração) e ao colega Dr. Adílson Pereira dos Santos.

Agradeço à grande colega e amiga Profa. Dra. Adriana Maria de Figueiredo, por ter-me conduzido a este curso de Pós-graduação e me apoiado em todas as minhas necessidades.

Agradeço aos estudantes de Medicina da UFMG e da UFOP que se prontificaram a participar deste estudo, fato que possibilitou a sua exequibilidade.

Agradeço a Profa. Me. Mariza Andrade Macedo Rosa, pelo grande empenho e disponibilidade, atenção e estímulo ao meu trabalho, durante a revisão ortográfica, gramatical e adequação às normas da ABNT.

Agradeço à amiga de sempre, Adriana Maria de Barros Fattini, pela disponibilidade infinita em revisar os “Abstracts” em todos os textos produzidos durante o curso de Pós-graduação.

Agradeço ao psicólogo Gustavo Teixeira, pela valiosa ajuda profissional durante o curso da pós-graduação.

Agradeço aos acadêmicos bolsistas João Pedro Mourão, Hannah Machado Cepik e Cecília Nogueira Rezende, pela digitação de dados relativos aos questionários desta pesquisa.

Agradeço ao Felipe Tadeu Lino de Souza Maciel, pela ajuda técnica com o programa estatístico utilizado para a análise dos dados desta pesquisa.

Agradeço ao Daniel Tavares Furbino, pela ajuda na escolha de programas para transcrição de entrevistas.

Agradeço à minha família, pelo inesgotável apoio diário para que pudesse chegar ao final deste trabalho. À minha mãe, Marilda, pelos cuidados materiais e psicológicos que

dedicou a mim em todo o processo. Aos meus irmãos, Leonardo, Alessandra e Izabela, pela infinita paciência e alegria com que me conduziram neste caminho. Ao meu tio Dario e aos meus cunhados, Fernando, Matheus e Daniel, pelos incentivos nos estudos.

Agradeço a todos os amigos e pessoas que me apoiaram e colaboraram na realização e conclusão da tese. Felizmente, são tantos, que seria injusto citar o nome de alguns e omitir o de outros...



“Não é raro que a história da Medicina seja escrita como um capítulo do desenvolvimento da Razão posta a serviço da humanidade, e com maior probabilidade se o historiador for ele próprio um médico. (...) O que conta nessa história não é o opaco dia a dia dos milhares de praticantes anônimos, mas o fulgor desses eventos extraordinários e das celebridades que os produzem: as grandes descobertas médicas e os grandes inovadores. (...). Ao contrário, a história da Medicina contada pelo sociólogo dificilmente produzirá qualquer sentimento de exaltação porque será tecida com outros materiais: conflitos em torno de hierarquias emergentes, acirradas disputas pelo mercado, luta por poder e prestígio, e até mesmo ignorância e má fé.”

Edmundo Lopes Coelho

## RESUMO

Nesta tese, investiga-se a escolha pelo curso de Medicina na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidade Federal de Ouro Preto, a partir da adoção do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e da Lei de Cotas, tendo como fundamentação teórica e metodológica a perspectiva da Sociologia da Educação. O problema central da pesquisa é verificar a escolha pelo curso de Medicina nesse cenário, uma vez que é um dos mais elitizados e concorridos dentre os cursos superiores oferecidos pelas instituições públicas do país. Segundo as teorias elaboradas pela Sociologia da Educação, grupos sociais distintos tenderiam a elaborar as escolhas pelo curso superior de maneiras diferentes, em geral, condicionados pelas possibilidades de acesso a estes cursos. Considerando-se o elevado grau de dificuldade para o acesso ao curso de Medicina, investigam-se os caminhos percorridos pelos alunos de grupos diversos para elaboração da escolha pelo curso, com vistas à percepção de semelhanças e diferenças entre esses grupos, definidos segundo critérios da Lei de Cotas. São estudadas amostras de estudantes que acessaram as duas instituições por meio do SiSU em 2016, aos quais se aplicaram questionários específicos elaborados para tal fim. Realizaram-se também entrevistas semiestruturadas das quais participou um grupo seletivo de estudantes. São encontradas interseções entre os grupos de estudantes pesquisados, principalmente após análise dos questionários: a população estudada é majoritariamente jovem, entre 18 a 20 anos de idade, com predomínio de estudantes brancos e escassa representação de pretos; a escolaridade dos pais e das mães dos alunos é, em geral, elevada. As escolhas pela Medicina são elaboradas quase sempre em épocas da vida mais precoces, em relação ao momento da inscrição no SiSU, e os candidatos são aprovados, em grande maioria, na primeira das opções oferecidas na plataforma do sistema. Diferenças também são percebidas, em escala individual, como, por exemplo, a maior instabilidade de estudantes de grupos sociais menos favorecidos em sua trajetória escolar, ainda que eles se considerem estudantes dedicados. Os resultados sugerem que a população desses grupos tenha sido superselecionada, não possuindo o perfil escolar característico de seus grupos sociais de origem. Percebe-se ainda que o SiSU coloca os estudantes mais bem-sucedidos no ENEM em situações mais favoráveis aos concorrentes, no que se refere à escolha pelas instituições de maior prestígio e geograficamente melhor situadas. **Palavras-chave:** Acesso ao Ensino Superior; Sistema de Seleção Unificada – SiSU; Ações Afirmativas; Escolha profissional.

## ABSTRACT

This thesis investigates the choice of the course of Medicine at the Federal University of Minas Gerais and at the Federal University of Ouro Preto after the adoption of the Unified Selection System (SiSU) and the Quota Law, using the perspective of the Sociology of Education as its theoretical and methodological basis. The purpose of the research is to elucidate the choice of the medical course in this scenario, since it is elitist and generates high competition levels among the University courses offered by the public institutions of the country. According to the theories elaborated by the Sociology of Education, distinct social groups would tend to elaborate the choices for the higher course in different ways, as a rule, and to limit their choices to the possibilities of access to these courses. Considering the high degree of difficulty for approval in the selective processes to gain access to the medical course, the study investigates the paths taken by the students of distinct groups for the elaboration of the choice for Medicine, searching for the perception of similarities and differences between these groups, as defined by the Quota Law. Samples of students who accessed the two institutions through the SiSU in 2016 are studied. The methodology used was the submission and analysis of specific questionnaires prepared for the study, and the conduction of semi-structured interviews, in a select group of students. Intersections between the groups of students surveyed are identified, mainly after the analysis of the questionnaires: the population studied is mostly young, from 18 to 20 years of age, with a prevalence of white and scant representation of black students; the parents' educational level is generally high. Choices for Medicine are almost always elaborated in earlier times of life, in relation to the moment of enrollment in the SiSU, and the candidates are approved in the first of the options offered by the system platform. Differences can also be perceived, on an individual scale, such as, for example, the greater instability of students from less favored social groups in their school trajectory, even when they consider themselves dedicated students. The results suggest that the population of these groups has been superselected and doesn't have the characteristic school profile of their social groups of origin. It is also noticeable that the SiSU places the students who are more successful in the ENEM in situations which are more favorable when compared to their competitors, regarding the choice of the most prestigious and geographically better situated institutions. **Key-words:** Access to higher education; Unified Selection System - SiSU; Affirmative Actions; Professional Choice.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Esquema de reserva de vagas previsto pela Lei de Cotas.....	68
<b>Figura 2:</b> Cenários de escolha ante a obtenção de notas maiores ou menores que a nota de corte para aprovação em cursos/ instituições que oferecem vagas no SiSU. ....	273

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Taxa de atendimento escolar e taxa líquida de matrícula de jovens entre 15 e 17 anos. Brasil, 2006 a 2016. ....	59
<b>Gráfico 2:</b> Porcentagens de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio, por grupos de renda familiar <i>per capita</i> . Taxa líquida de matrícula, Brasil, 2005 a 2015. ...	60
<b>Gráfico 3:</b> Porcentagens de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio, por grupos de raça/ cor/ etnia. Taxa líquida de matrícula, Brasil, 2005 a 2015. ....	61
<b>Gráfico 4:</b> Taxas líquida e bruta de matrículas no Ensino Superior entre 2006 e 2016 no Brasil.....	62
<b>Gráfico 5:</b> Porcentagem de estudantes entre 18 a 24 anos matriculados no Ensino Superior, por grupos de renda familiar <i>per capita</i> . Taxa líquida de matrícula, Brasil, 2005 a 2015. ....	63
<b>Gráfico 6:</b> Porcentagem de estudantes entre 18 a 24 anos matriculados no Ensino Superior, por grupos de raça/ cor/ etnia. Taxa líquida de matrícula, Brasil, 2005 a 2015 .....	64
<b>Gráfico 7:</b> Evolução temporal do índice de inclusão racial no Ensino Superior por regiões brasileiras, entre 2012 e 2014. ....	70
<b>Gráfico 8:</b> Número de inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre 1998 e 2017. ....	72
<b>Gráfico 9:</b> Correlação entre as notas de corte da ampla concorrência e dos cotistas egressos de escola pública, independentemente da cor ou renda. ....	77
<b>Gráfico 10:</b> Distribuição de médicos no Brasil por idade e gênero. Brasil, 2014. ....	95
<b>Gráfico 11:</b> Razão entre médicos e especialistas/ generalistas no Brasil e regiões. Brasil, 2014.....	97
<b>Gráfico 12:</b> Distribuição das porcentagens de gênero entre estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277). ....	117
<b>Gráfico 13:</b> Distribuição das porcentagens de gênero entre estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73). ....	118
<b>Gráfico 14:</b> Porcentagens de estudantes do gênero masculino e feminino que acessaram os cursos de Medicina da UFMG e UFOP pela ampla concorrência ou pelas cotas, de acordo com a origem geográfica. UFMG (n=277) e UFOP (n=73), 2016.....	119
<b>Gráfico 15:</b> Distribuição das porcentagens de faixas etárias de ingresso entre estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016. (n=277).....	121
<b>Gráfico 16:</b> Distribuição das porcentagens de faixas etárias de ingresso entre estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73). ....	122
<b>Gráfico 17:</b> Distribuição das porcentagens de raça/ cor/ etnia entre estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).....	123
<b>Gráfico 18:</b> Distribuição das porcentagens de raça/ cor/ etnia entre estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73). ....	124

<b>Gráfico 19:</b> Distribuição das porcentagens de faixas de renda mensal bruta entre estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas, em salários mínimos. UFMG, 2016 (n=277).	126
<b>Gráfico 20:</b> Distribuição das porcentagens de faixas de renda mensal bruta entre estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas, em salários mínimos. UFOP, 2016 (n=73).	127
<b>Gráfico 21:</b> Distribuição das porcentagens de escolaridade máxima dos pais de estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).	131
<b>Gráfico 22:</b> Distribuição das porcentagens de escolaridade máxima das mães de estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).	132
<b>Gráfico 23:</b> Distribuição das porcentagens de escolaridade máxima dos pais de estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).	132
<b>Gráfico 24:</b> Distribuição das porcentagens de escolaridade máxima das mães de estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).	133
<b>Gráfico 25:</b> Porcentagens dos tipos de escola cursada, em sua maior parte, no Ensino Fundamental, por alunos de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).	135
<b>Gráfico 26:</b> Porcentagens dos tipos de escola cursada, em sua maior parte, no Ensino Fundamental, por alunos de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).	135
<b>Gráfico 27:</b> Porcentagens dos tipos de escola cursada, em sua maior parte, no Ensino Médio, por alunos de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).	137
<b>Gráfico 28:</b> Porcentagens dos tipos de escola cursada, em sua maior parte, no Ensino Médio, por alunos de Medicina UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).	138
<b>Gráfico 29:</b> Porcentagens de idades de conclusão do Ensino Médio entre alunos de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).	140
<b>Gráfico 30:</b> Porcentagens de idades de conclusão do Ensino Médio entre alunos de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).	140
<b>Gráfico 31:</b> Porcentagens de origens geográficas de estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277)...	142
<b>Gráfico 32:</b> Porcentagens de origens geográficas de estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).	143
<b>Gráfico 33:</b> Porcentagens das épocas em que estudantes da UFMG escolheram estudar Medicina, em relação ao momento de inscrição no SiSU, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).	148
<b>Gráfico 34:</b> Porcentagens das épocas em que estudantes da UFOP escolheram estudar Medicina, em relação ao momento de inscrição no SiSU, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).	148

**Gráfico 35:** Porcentagens <sup>(\*)</sup> de alunos formados (UFMG, n=13, UFOP, n=6) ou que estudavam em outro curso superior (inclusive Medicina) (UFMG, n=38; UFOP, n=25) quando ingressaram no atual curso de Medicina, de acordo com a origem na ampla concorrência e cotas. UFMG, UFOP, 2016..... 151

**Gráfico 36:** Porcentagem de alunos <sup>(\*)</sup> que declararam ter mudado a opção de curso ou de instituição devido à variação da nota de corte durante os dias de inscrição no SiSU, de acordo com a opção em que foi aprovado para o atual curso de Medicina (n=274). UFMG, 2016..... 160

**Gráfico 37:** Porcentagem de alunos que declararam ter mudado a opção de curso <sup>(\*)</sup> ou de instituição devido à variação da nota de corte durante os dias de inscrição no SiSU, de acordo com a opção em que foi aprovado para o atual curso de Medicina (n=72). UFOP, 2016..... 161

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Distribuição da renda familiar mensal bruta entre estudantes de Enfermagem e Medicina da UFMG que acessaram os cursos em 2016. ....	65
<b>Tabela 2:</b> Distribuição do nível de escolaridade da mãe entre estudantes de Enfermagem e Medicina da UFMG que acessaram os cursos em 2016. ....	65
<b>Tabela 3:</b> Notas de corte para a Chamada regular (Ch. Reg.) e Listas de espera (LE) para a ampla concorrência e grupos de cotistas para o curso de Medicina da UFMG, SiSU de 2016. ....	108
<b>Tabela 4:</b> Notas de corte para a Chamada regular (Ch. Reg.) e Listas de espera (LE) para a ampla concorrência e grupos de cotistas para o curso de Medicina da UFOP, primeira edição do SiSU de 2016. ....	108
<b>Tabela 5:</b> Distribuição das médias e medianas de idades de ingresso nos cursos de Medicina da UFMG (n=277) e da UFOP (n=73), de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas, (2016). ....	120
<b>Tabela 6:</b> Escolaridade máxima dos pais e das mães de alunos dos cursos de Medicina da UFMG e da UFOP, 2016. ....	130
<b>Tabela 7:</b> Fatores que motivaram estudantes de outros cursos de Medicina a estudarem no curso de Medicina da UFMG, por modalidades de cotas. UFMG, 2016 (n=20, respostas válidas = 29). ....	153
<b>Tabela 8:</b> Fatores que motivaram estudantes de outros cursos de Medicina a estudarem no curso de Medicina da UFOP, por modalidades de cotas. UFOP, 2016 (n= 16, respostas válidas = 22). ....	154
<b>Tabela 9:</b> Alunos aprovados nos cursos de Medicina da UFMG e UFOP de acordo com a opção de curso no SiSU. UFMG (n=274) e UFOP (n=72), 2016. ....	155
<b>Tabela 10:</b> Alunos aprovados nos cursos de Medicina da UFMG e da UFOP em sua primeira opção de curso no SiSU, pela chamada regular ou pela lista de espera. UFMG (n=274) e UFOP (n=72), 2016. ....	158
<b>Tabela 11:</b> Respostas à pergunta “Você considera que está estudando na instituição em que realmente preferiria estudar?”, entre estudantes que escolheram apenas o curso de Medicina para concorrerem a vagas no SiSU. UFMG (n=213) e UFOP (n=52), 2016. ....	163
<b>Tabela 12:</b> Intenções de alunos de Medicina da UFMG e da UFOP de fazerem novo SiSU. UFMG (n=274) e UFOP (n=72), 2016. ....	167
<b>Tabela 13:</b> Porcentagem de alunos de Medicina que declararam a intenção de prestar novo SiSU por entrada/ edição do SiSU. UFMG (n=33) e UFOP (n=40), 2016. ....	167
<b>Tabela 14:</b> Alunos de Medicina da UFMG ou da UFOP que escolheram simultaneamente esses cursos na primeira ou segunda opção de curso, durante a inscrição na plataforma do SiSU (primeira edição de 2016) (n=31). UFMG e UFOP, 2016. ....	169



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Tipos ideais de indivíduos que escolhem o Ensino Superior.....	56
<b>Quadro 2:</b> Efeitos observados a partir da adoção do ENEM/ SiSU em instituições públicas de Ensino Superior segundo diversos estudos. ....	80
<b>Quadro 3:</b> Correspondência entre grupos de candidatos ao SiSU, de acordo com a Lei de Cotas, e legenda para identificação dos grupos. ....	105
<b>Quadro 4:</b> Critérios de pontuação de provas do ENEM aplicados pela UFMG e UFOP para composição de notas de candidatos ao SiSU de 2016. ....	107
<b>Quadro 5:</b> Grupo de origem segundo a Lei de Cotas, instituição de preferência e origem geográfica de alunos da UFMG que declararam não estar estudando Medicina na instituição em que prefeririam estudar. UFMG, 2016 (n=33). ....	164
<b>Quadro 6:</b> Grupo de origem segundo a Lei de Cotas, instituição de preferência e origem geográfica de alunos da UFOP que declararam não estar estudando Medicina na instituição em que prefeririam estudar. UFOP, 2016 (n=19). ....	165
<b>Quadro 7:</b> Principais informações fornecidas pelos alunos de Medicina entrevistados para a investigação sobre a escolha do curso. ....	173

## LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Ampla concorrência
AMB	Associação Médica Brasileira
BM	Banco Mundial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COLTEC	Colégio Técnico da UFMG
CFM	Conselho Federal de Medicina
CREMESP	Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FCMMG	Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
MEC	Ministério da Educação
MSF	Médicos Sem Fronteiras
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Pretos, pardos e indígenas
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
ProUni	Programa Universidade Para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SPSS	Statistical Package for the Social Science
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso

UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO I – Escolha dos cursos superiores: interpretação sociológica.....	33
1.1. Conhecimento praxiológico: a busca pela superação do objetivismo e do subjetivismo. ....	34
1.2. Conceito de <i>habitus</i> como alternativa para operacionalizar o conhecimento sociológico. ....	36
1.3. Capitais e suas influências sobre as ações dos indivíduos.....	38
1.4. A perspectiva sociológica diante das escolhas escolares no Ensino Superior. ....	39
1.5. Bernard Lahire e o enfoque da Sociologia da Educação contemporânea (em escala individual). ....	47
1.6. Modelos de pesquisa sobre escolha do curso no Ensino Superior.....	54
CAPÍTULO II – Políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil. ....	58
2.1. Trajetórias escolares irregulares dos alunos até o curso de graduação. ....	58
2.2. Promoção de justiça social no Ensino Superior público por meio da implantação de políticas de ações afirmativas. ....	66
2.2.1. Ações afirmativas no Brasil: conceitos e breve histórico. ....	66
2.2.2. Lei de Cotas - Lei nº 12.711/2012.....	68
2.2.3. Seleção de alunos para o Ensino Superior público no Brasil: do Vestibular ao SiSU. ....	70
2.2.4. As promessas e dinâmica do SiSU.....	73
2.2.5. Efeitos da adoção do SiSU sobre as escolhas dos cursos e instituições de Ensino Superior. ....	77
CAPÍTULO III – A profissão médica, os médicos e os estudantes de Medicina.....	82
3.1. Profissão médica no Brasil: relato histórico sobre a construção dos seus valores e sobre suas lutas contra a desclassificação da profissão. ....	82
3.2. Dados sobre o perfil demográfico dos Médicos no Brasil.....	93
3.2.1. Origens e destinos geográficos de amostras de médicos no Brasil. ....	93
3.2.2. Idade e gênero de amostra de médicos no Brasil. ....	95
3.2.3. Proporção entre generalistas e especialistas.....	96
3.3. Dados sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de Medicina. ....	98
CAPÍTULO IV – Metodologia.....	102
4.1. Definição do campo de pesquisa .....	103
4.2. Definição dos instrumentos de pesquisa.....	110
4.3. Definição das estratégias de análise do estudo. ....	113
CAPÍTULO V – Análise dos questionários .....	116

5.1. Características da população estudada .....	117
5.1.1. Distribuição de gênero .....	117
5.1.2. Idade de ingresso no curso de Medicina .....	120
5.1.3. Raça/ cor/ etnia .....	122
5.1.4. Renda familiar mensal bruta .....	125
5.1.5. Escolaridade dos pais e das mães.....	129
5.1.6. Trajetórias escolares.....	134
5.1.6.1. Categoria administrativa da escola do Ensino Fundamental.....	135
5.1.6.2. Categoria administrativa da escola do Ensino Médio .....	137
5.1.6.3. Idade de conclusão do Ensino Médio e turno de funcionamento do Ensino Médio .....	139
5.1.7. Origem geográfica .....	142
5.1.8. Síntese dos principais resultados encontrados no tópico: “Características da população estudada”. .....	145
5.2. Percepção de possíveis estratégias desenvolvidas para a escolha do curso de Medicina, diante da dinâmica proposta pelo SiSU.....	147
5.2.1. Época de escolha do curso de Medicina .....	147
5.2.2. Alunos que estudavam em outro curso superior e/ ou formados em outros cursos superiores quando acessaram o atual curso de Medicina .....	149
5.2.3. Escolha da primeira ou segunda opção no SiSU .....	155
5.2.4. Mudanças nas escolhas de curso ou instituição durante os dias de inscrição na plataforma do SiSU.....	159
5.2.5. Importância da instituição.....	162
5.2.6. Intenções de realização de novo SiSU .....	166
5.2.7. Alunos que escolheram simultaneamente os cursos de Medicina da UFMG e da UFOP durante a inscrição na plataforma do SiSU (primeira edição de 2016). .....	168
5.2.8. Síntese dos principais resultados encontrados no tópico: “Percepção de possíveis estratégias desenvolvidas para a escolha do curso de Medicina, diante da dinâmica proposta pelo SiSU.” .....	170
CAPÍTULO VI – Análise das entrevistas semiestruturadas.....	173
6.1. Estudantes provenientes da ampla concorrência, oriundos do Ensino Médio privado. ....	174
6.1.1. Marcela. ....	174
6.1.1.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio). ....	174
6.1.1.2. Escolha do curso superior. ....	176
6.1.1.3. Inscrição no SiSU.....	178
6.1.2. Felipe .....	179

6.1.2.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio) .....	179
6.1.2.2. Escolha do curso superior .....	182
6.1.2.3. Inscrição no SiSU.....	185
6.1.3. Evelyn. ....	186
6.1.3.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio) .....	186
6.1.3.2. Escolha do curso superior. ....	189
6.1.3.3. Inscrição no SiSU.....	190
6.1.4. Pedro .....	194
6.1.4.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio) .....	194
6.1.4.2. Escolha do curso superior. ....	196
6.1.4.3. Inscrição no SiSU.....	198
6.1.5. Análise horizontal dos temas abordados entre os entrevistados do grupo da ampla concorrência .....	200
6.1.5.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio). ....	200
6.1.5.2. Escolha do curso superior. ....	202
6.1.5.3. Inscrição no SiSU.....	203
6.2. Estudantes cotistas, oriundos dos Grupos 3 e 4 .....	205
6.2.1. Marina .....	205
6.2.1.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio) .....	205
6.2.1.2. Escolha do curso superior .....	207
6.2.1.3. Inscrição no SiSU.....	208
6.2.2. Daniela .....	209
6.2.2.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio) .....	209
6.2.2.2. Escolha do curso superior .....	212
6.2.2.3. Inscrição no SiSU.....	213
6.2.3. Laura .....	215
6.2.3.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio) .....	215
6.2.3.2. Escolha do curso superior .....	217
6.2.3.3. Inscrição no SiSU.....	218
6.2.4. Cristina.....	221

6.2.4.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio) .....	221
6.2.4.2. Escolha do curso superior. ....	223
6.2.4.3. Inscrição no SiSU.....	225
6.2.5. Análise horizontal dos temas abordados entre os entrevistados do grupo de cotistas .....	229
6.2.5.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio) .....	229
6.2.5.2. Escolha do curso superior .....	231
6.2.5.3. Inscrição no SiSU.....	232
6.3. Estudantes cotistas oriundos dos Grupos 1 e 2, formados em outros cursos superiores .....	234
6.3.1. Eduardo .....	234
6.3.1.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio). ....	234
6.3.1.2. Escolha do curso superior .....	237
6.3.1.3. Inscrição no SiSU.....	240
6.3.2. Leandro .....	241
6.3.2.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio) .....	241
6.3.2.2. Escolha do curso superior .....	243
6.3.2.3. Inscrição no SiSU.....	246
6.3.3. Rafaela .....	248
6.3.3.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio) .....	248
6.3.3.2. Escolha do curso superior .....	250
6.3.3.3. Inscrição no SiSU.....	252
6.3.4. Ana Luíza.....	254
6.3.4.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio) .....	254
6.3.4.2. Escolha do curso superior .....	256
6.3.4.3. Inscrição no SiSU.....	258
6.3.5. Análise horizontal dos temas abordados entre os entrevistados do grupo de cotistas formados anteriormente em outro curso superior .....	261
6.3.5.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio) .....	261
6.3.5.2. Escolha do curso superior .....	262
6.3.5.3. Inscrição no SiSU.....	262

6.4. Síntese da análise das entrevistas.....	263
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	267
REFERÊNCIAS .....	275
ANEXO A - Questionário específico da pesquisa.....	287
ANEXO B – Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas .....	294
ANEXO C – Tabelas de referência dos resultados obtidos pelos questionários. ....	296



## INTRODUÇÃO

No presente estudo, busca-se perceber fatores sociais que tenham influenciado ou favorecido a escolha pelo curso de Medicina por estudantes de duas instituições federais de Ensino Superior, de porte e prestígio diferentes, localizadas geograficamente próximas entre si, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Adotaram-se, como fundamentação de análise, as teorias da Sociologia da Educação sobre a escolha do curso superior. O trabalho se insere no contexto das dinâmicas propostas pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) / Lei de Cotas, adotado pelo governo federal, para seleção de candidatos aos cursos superiores oferecidos por instituições do setor público. De acordo com essas dinâmicas, os estudantes passaram a efetuar sua inscrição no sistema em uma plataforma *online*, durante os dias estabelecidos, utilizando-se da nota do ENEM obtida no ano anterior para alcançar aprovação em até dois cursos/ instituições de sua preferência, situando-se dentro de um dos grupos constituídos para alocar os estudantes oriundos do Ensino Médio privado ou público. Entre os candidatos do Ensino Médio público, o sistema estratifica as vagas de acordo com níveis de renda e origens diversas de raça/ cor/ etnia, com o objetivo de promover a inclusão social de grupos socioeconômicos menos favorecidos ao Ensino Superior público. Nesta pesquisa, buscou-se observar a lógica proposta pela Sociologia da Educação, que considera que grupos sociais diversos elaboram a escolha pelo curso e pela instituição de Ensino Superior, de certa forma, influenciados pelas possibilidades que vislumbram de poder alcançar suas metas; e que o curso de Medicina possui grande prestígio social e é bastante concorrido no SiSU.

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla, intitulada “A implantação do SiSU e o acesso às universidades federais: análise sociológica dos impactos sobre o processo de escolha dos cursos e instituições de Ensino Superior em Minas Gerais”, que contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e com o trabalho de um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)<sup>1</sup>.

Quando me interessei em realizar essa pesquisa, observei um fato curioso relatado por um estudante de Medicina da UFOP, instituição em que trabalho como

---

<sup>1</sup> Cláudio Marques Martins Nogueira (orientador), Brescia França Nonato, Gustavo Meirelles Ribeiro e Sandra Regina Dantas Flontino.

professor efetivo, desde 2009. O estudante contou ouvir, em uma edição de um evento esportivo denominado INTERMED Minas<sup>2</sup>, um “grito de guerra” dos estudantes da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCMMG)<sup>3</sup>: “A UFMG é a primeira opção, a Ciências Médicas é a segunda opção, a UFOP é a **Universidade da Falta de Opção!!!**”. Considerei que a frase instigante resumia, de maneira bem-humorada, elementos que dissimulavam experiências vividas por todos aqueles estudantes participantes do evento, da UFMG, FCMMG, UFOP e das demais instituições. Com o aprofundamento nos estudos, no curso de pós-graduação, pude perceber, aos poucos, que o brado ocultava saberes e práticas vividos pelos alunos, compondo uma síntese materializada em uma frase.

Observa-se que a “opção” pela instituição fora organizada em ordem hierárquica: a UFMG, em primeiro lugar, a FCMMG, em segundo lugar e a UFOP representaria a “falta de opção”. São três instituições geograficamente próximas entre si, as duas primeiras, na capital do estado, e a UFOP, instituição de Ensino Superior pública que oferece o curso de Medicina mais próximo de Belo Horizonte. Dentre as instituições que oferecem os cursos de Medicina em Belo Horizonte, a UFMG e a FCMMG são consideradas as mais tradicionais e prestigiosas. No caso da UFMG, além do prestígio e porte, oferece educação pública e gratuita, ao contrário da FCMMG, que é uma instituição privada, com valor de mensalidade bastante elevado. Por sua vez, o curso de Medicina da UFOP foi fundado há dez anos, oferecendo vagas reduzidas. Apesar da tradição da Universidade, pode-se considerar que o prestígio do curso seja bem menor do que o dos cursos de Medicina da UFMG e da FCMMG.

Em relação aos processos seletivos, UFMG e UFOP participam do SiSU/ Lei de Cotas, sistema informatizado e unificado em nível nacional para as universidades públicas, com inscrição gratuita e feita pela internet. A FCMMG elabora o Vestibular, nos moldes tradicionais, por conta própria, sendo que a inscrição é paga e as provas são realizadas em Belo Horizonte, o que pressupõe algum investimento, principalmente para os candidatos de cidades mais distantes.

É ainda relevante perceber que foram excluídos “da provocação” todos os outros cursos de Medicina de Minas Gerais, públicos ou privados, situados na capital ou no

---

<sup>2</sup> Evento universitário esportivo anual que congrega estudantes de Medicina das principais instituições (públicas e privadas) de Minas Gerais para competições em várias modalidades esportivas.

<sup>3</sup> Instituição privada de Ensino Superior, de grande prestígio e tradição no estado de Minas Gerais, fundada em 1950, situada em Belo Horizonte.

interior. Estariam esses cursos classificados como “abaixo” da falta de opção? Quem seriam os estudantes que escolheriam estudar Medicina em cursos que fossem considerados “falta de opção”? Quem seriam os estudantes que escolheriam estudar na primeira (UFMG)? Quais seriam a primeira e a segunda opções dos alunos que estudam na UFOP e nas demais instituições? Considerando-se a grande competitividade para aprovação nos processos seletivos dos cursos de Medicina, estariam esses estudantes alocados em grupos significativamente distanciados entre si, considerando-se suas origens sociais, trajetórias escolares, rendas familiares, grupos de raça/ cor/ etnia? Entre esses alunos, a escolha do curso superior ficou condicionada apenas pelo prestígio da instituição que oferecesse o curso de Medicina, ou haveria alunos com dúvidas entre escolher Medicina ou outros cursos superiores?

A partir das questões pontuadas acima, fica evidenciada a importância da realização de uma pesquisa empírica sobre a escolha do curso de Medicina, tendo como referencial teórico a Sociologia da Educação, com o objetivo de perceber quais seriam os principais fatores sociais que favoreceriam ou influenciariam a escolha pela Medicina, um curso de reconhecido prestígio social com acesso autorizado por meio de processos altamente seletivos.

De acordo com teorias que estudam a escolha do curso superior, essa começaria a ser elaborada bem antes do momento da inscrição nos processos seletivos propriamente ditos (NOGUEIRA, 2004; REAY, 2005; REAY, 2013). Considera-se que tais escolhas estariam ainda ajustadas, em última análise, às condições sociais objetivas dos indivíduos<sup>4</sup> (BOURDIEU, 1994; BOURDIEU, 2013a; BOURDIEU 2013b; BOURDIEU & PASSERON, 2015; LAHIRE, 1997; NOGUEIRA, 2004). Essas proposições se ancoram na percepção de que o perfil social dos estudantes no Ensino Superior varia de acordo com o curso em que estudam. Em grande medida, os candidatos se ajustam ao grau de prestígio social atribuído aos cursos superiores e ao valor dos diplomas conferidos pelos mesmos, sendo que os estudantes de grupos sociais mais privilegiados tenderiam a escolher cursos de maior prestígio e os estudantes de camadas populares tenderiam a escolher cursos de menor prestígio (BRAGA *et al.*, 2000; BRAGA *et al.*, 2001;

---

<sup>4</sup> Como na teoria sociológica, os termos “sujeito”, “agente ou ator” e “autor” se relacionam a formas identitárias sociais diversas, preferiu-se adotar, no decorrer da tese, o termo “indivíduo”, que poderia ser considerado mais “neutro”. Entretanto os outros termos foram eventualmente utilizados, apenas como um recurso de escrita, na busca de menos repetições de palavras, sem o compromisso da sua utilização de acordo com seus significados teóricos. Para mais informações sobre o significado e utilização desses termos, vide DUBAR (2004).

BOURDIEU & PASSERON, 2015; NOGUEIRA, 2004; VARGAS, 2008; VARGAS, 2010a). A alocação regularmente distribuída de estudantes de origens sociais desiguais entre cursos superiores de prestígios desiguais pressupõe que haja diferentes processos de escolha desses cursos, influenciados pelas origens sociais dos candidatos (BOURDIEU, 2013a). De acordo com a Sociologia da Educação, a preferência por determinado curso superior estaria condicionada por elementos constituídos a partir do processo de socialização dos indivíduos. Isso se daria pela incorporação de disposições que orientariam a percepção dos indivíduos sobre suas possibilidades, moldando-lhes as aspirações, fazendo que suas escolhas não fossem construídas de maneira puramente idiossincrática (NOGUEIRA, 2004; BOURDIEU, 2013a; LAHIRE, 1977), mas guiadas por valores e comportamentos característicos dos grupos sociais de origem. Nessa perspectiva, a elaboração da escolha do curso superior se daria a partir de influências sofridas desde o início da vida do indivíduo, exercidas pela família, pela escola e pelo ambiente social mais amplo.

A análise sobre a escolha do curso superior pode ser realizada sob dois pontos de vista ou escalas. Na ótica macrossociológica, seria possível perceber a influência de fatores comuns a um grupo social, atuando de maneira abrangente e condicionando a elaboração da referida escolha. (BOURDIEU & PASSERON, 2015; NOGUEIRA, 2004; VARGAS, 2008; VARGAS, 2010a). Assim, seria possível prever que os indivíduos das classes médias e das elites dispusessem de elementos favoráveis à construção de escolhas por cursos mais prestigiosos e competitivos, tais como: renda elevada, pais com maior nível de escolaridade, trajetórias escolares ideais, dentre outros. Por outro lado, estudantes de classes sociais menos favorecidas não contariam com esses mesmos elementos, razão pela qual suas escolhas tenderiam a recair sobre cursos menos disputados e renomados.

Se, por um lado, é possível verificar essas tendências, por outro, não seria razoável supor que todos os indivíduos de um mesmo grupo social agissem de maneira homogênea, mecânica ou automática, guiados apenas por elementos comuns à sua origem social (NOGUEIRA, 2004; LAHIRE, 2017). Assim, somando-se à análise macrossociológica, a investigação em escala individual permitiria aprofundar o entendimento da influência das disposições incorporadas pelo indivíduo, a partir de sua realidade social objetiva, considerando sua história pessoal investigada em maior profundidade, para compreensão da elaboração da escolha pelo curso superior. (LAHIRE, 1997; NOGUEIRA, 2004, NOGUEIRA, 2013a).

Importa ressaltar que os resultados obtidos com a utilização dessas duas perspectivas seriam complementares e poderiam contribuir para o entendimento mais aprofundado sobre a escolha pelo curso de Medicina na população estudada nesta tese. Na perspectiva macrosociológica, a ação (escolha) seria influenciada pelo *habitus* de classe, segundo Bourdieu (1994), permitindo a percepção de coincidências ou diferenças entre as características (renda, escolaridade dos pais, dentre outras) de estudantes de subgrupos distintos (provenientes da UFMG ou da UFOP, ou provenientes de grupos da ampla concorrência e das cotas, dentre outros). Sob a ótica da escala individual, a ação sofreria influência das disposições incorporadas durante o processo de socialização do sujeito, porém, em uma dimensão individual, sendo que, para entendimento dessa ação, seriam considerados fatos singulares que tivessem mobilizado disposições incorporadas para a efetivação da escolha (LAHIRE, 2017).

Em ambas as modalidades de análise, considera-se, nesta investigação, que a escolha pela Medicina se dá no contexto do SiSU, a partir de 2010 (BRASIL, 2010), e da Lei de Cotas a partir de 2012 (BRASIL, 2012). O SiSU proporciona a inscrição gratuita de candidatos em uma plataforma “online”, durante os dias pré-determinados no sistema, e permite a escolha de duas opções de curso/ instituição, entre todas as instituições públicas de Ensino Superior participantes, favorecendo a mobilidade de candidatos oriundos de pontos geográficos mais distantes. Outro aspecto importante é que o sistema permite a previsão aproximada da nota mínima necessária para aprovação nos cursos ou nas instituições pretendidas. A partir do segundo dia de inscrição, o sistema divulga as notas de corte (notas mínimas para aprovação, considerando-se os inscritos até o fechamento do sistema, no dia anterior) e a classificação provisória dos candidatos, permitindo-lhes comparar suas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com as notas de corte dos cursos nas instituições e prever, com maior acuidade, suas chances de aprovação. Essa dinâmica permite que os candidatos possam avaliar, de maneira mais objetiva, suas possibilidades de aprovação nos cursos ou instituições pretendidas, mudando suas opções de escolha quando conveniente.

Articulando-se com o SiSU, a Lei de Cotas busca a inclusão de grupos sub-representados no Ensino Superior, reservando metade das vagas das instituições públicas de Ensino Superior para estudantes do Ensino Médio público, sendo que parte delas são destinadas a grupos de baixa renda ou de determinada raça/ cor/ etnia menos favorecida na sociedade (pardos, pretos e índios). Com essas medidas, pretendeu-se a ampliação do acesso de estudantes de origens socialmente desfavorecidas ao Ensino Superior.

Entretanto pesquisas já têm mostrado que isso não se concretiza uniformemente entre cursos de prestígios<sup>5</sup> diferentes, sendo que, naqueles de maior prestígio, como o de Medicina, há o risco de superseleção<sup>6</sup> de estudantes cotistas com perfis sociais semelhantes aos da ampla concorrência, restringindo o poder de inclusão proposto pela Lei de Cotas (CAMPOS *et al.*, 2014a; NOGUEIRA & NONATO, 2017; NOGUEIRA *et al.*, 2017).

A escolha pelo curso de Medicina só pode ser compreendida considerando-se o prestígio do curso e da carreira de médico, especialmente no Brasil. Conhecidas como “Profissões Imperiais”, a Medicina, a Engenharia e o Direito conquistaram essa notoriedade a partir de práticas monopolistas e estabeleceram historicamente limites em relação a outras profissões, garantindo a distinção entre seus profissionais (VARGAS, 2010a). Por sua vez, a superior importância atribuída ao curso e à carreira de médico no Brasil se traduz no perfil dos alunos desse curso. Segundo Machado (1997), os médicos brasileiros tradicionalmente se originaram das classes médias e das elites, em geral, residentes em cidades de maior porte, filhos de profissionais liberais. Em relação aos estudantes de Medicina, a grande maioria também é oriunda das classes médias e das elites (VARGAS, 2008; VARGAS, 2010b) e o curso concentra a maior proporção de alunos brancos e a menor proporção de alunos pardos e pretos no Ensino Superior (RISTOFF, 2014), além de possuir tradicionalmente baixa porcentagem de alunos provenientes do Ensino Médio público (RISTOFF, 2013a).

A partir dessas evidências, é possível imaginar que, entre estudantes das classes médias ou das elites, há maior tendência para se pensar em estudar Medicina, a partir de influências decorrentes dos seus processos de socialização, ainda que a ideia não corresponda a seu gosto ou inclinação pessoal. Por outro lado, seria admissível pensar que, entre estudantes das classes populares, haveria mais motivos para desconsiderar a escolha pelo curso de Medicina, dado às dificuldades em sustentar essa decisão em seu meio social. Seria importante ainda considerar que essas influências não estariam limitadas a questões concretas, tal como o acesso à educação escolar de qualidade, para

---

<sup>5</sup> Sob a ótica Sociológica, considera-se que os diferentes prestígios sociais atribuídos aos cursos superiores se relacionam com o retorno material e simbólico médio proporcionado pelos diplomas de cada curso, além do perfil social e escolar dos estudantes que os frequentam.

<sup>6</sup> De acordo com Bourdieu (2013c), os estudantes oriundos de grupos sociais menos favorecidos que acessassem níveis de ensino mais elevados ou cursos de maior prestígio seriam superselecionados em seus grupos, sendo que só aqueles que obtivessem rendimentos escolares excepcionais conseguiriam ocupar essas vagas. De acordo com o autor, esses estudantes tenderiam a possuir características semelhantes aos estudantes de grupos sociais mais favorecidos, no que se refere aos seus rendimentos escolares.

o sucesso em processos seletivos. Outros valores mais abstratos deveriam ser considerados, com destaque para o desenvolvimento de habilidades durante a vida escolar, a disciplina nos estudos, o cultivo da autoestima (percepção da sua própria capacidade) e a familiaridade com o curso ou a profissão advinda da convivência com outros indivíduos do círculo social que escolheram Medicina, dentre inúmeras outras considerações.

Com base no exposto, no presente estudo busca-se o entendimento sobre a elaboração da escolha pelo curso de Medicina da UFMG e da UFOP, tendo como ponto de partida algumas hipóteses.

Em primeiro lugar, que a escolha pela Medicina deva ter sido elaborada ao longo do processo de socialização dos indivíduos da pesquisa, sofrendo influências de disposições incorporadas durante esse processo. Em uma escala mais ampla, considera-se que a estruturação dessas disposições tenha sido influenciada por elementos considerados pela Macrossociologia, tais como: renda, escolaridade dos pais, trajetórias escolares, raça/ cor/ etnia, dentre outros. Além desses, considera-se que outros fatores tenham atuado sobre as histórias individuais desses sujeitos, permitindo supor que disposições pessoais favoreceriam a escolha pelo curso de Medicina, conforme apontado pela análise em escala individual sobre as histórias desses indivíduos (LAHIRE, 2017).

Em segundo lugar, partindo-se do pressuposto de que o SiSU/ Lei de Cotas visaram promover o acesso de grupos menos favorecidos de estudantes e que o curso de Medicina é considerado de alto prestígio social e de grande competitividade, supõe-se que os alunos cotistas dos cursos de Medicina tenham sido superselecionados de seus grupos sociais, apresentando maior semelhança com os da ampla concorrência do que com os das classes de onde se originaram. No presente estudo, buscou-se identificar esses pontos comuns. Essa consideração seria, portanto, fundamental para o entendimento de como estudantes de classes sociais menos favorecidas operacionalizariam e sustentariam a escolha pelo curso de Medicina, obtendo resultados favoráveis nos processos seletivos para o acesso a um curso tão concorrido. Conforme pontuado antes, estudos apontam para diferenças relacionadas às origens sociais entre estudantes de cursos superiores de prestígios diferentes, aprovados pelo SiSU (CAMPOS *et al.*, 2014a; NOGUEIRA & NONATO, 2017; NOGUEIRA *et al.*, 2017), uma vez que haveria a tendência de concorrentes oriundos de grupos sociais menos favorecidos escolherem cursos de menor prestígio, sendo que os cursos mais prestigiosos atrairiam uma clientela mais elitizada. Nogueira e Nonato (2017) evidenciaram, por exemplo, que, entre estudantes de

Enfermagem e Medicina, o nível de escolaridade das mães dos estudantes de Medicina foi bem mais alto e o percentual de estudantes de Medicina cotistas que estudou na escola pública federal foi bem mais elevado, dentre outros aspectos, concluindo que existem desigualdades entre os perfis de estudantes de cursos de prestígios diferentes. Os dados fazem crer que, entre os estudantes de Medicina oriundos da ampla concorrência e das cotas devem existir semelhanças, em relação aos aspectos sociais, no que se refere a fatores referentes aos seus processos de escolarização, dentre eles, a escolaridade dos pais, o tipo de escola frequentada e seus rendimentos escolares. Supõe-se que, pelo fato de o curso de Medicina merecer posição de destaque na sociedade, haja a superseleção dos estudantes originados dos grupos sociais menos favorecidos que acessaram esse curso, fazendo com que se assemelhem a seus concorrentes oriundos do Ensino Médio privado.

A tese está organizada em seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O referencial teórico se encontra estruturado em três eixos, compondo os três primeiros capítulos teóricos. Nos capítulos seguintes são apresentados a metodologia e os resultados.

No primeiro capítulo, é considerada a interpretação sociológica sobre a escolha do curso superior. Conforme explicado, esse tema compõe o eixo principal da tese para a busca do entendimento sobre a escolha do curso de Medicina, com ênfase na teoria disposicionalista proposta por Pierre Bourdieu (1994, 2013b). O capítulo detalha a teoria do *habitus*, desenvolvida pelo autor (1994), que estrutura as disposições que influenciariam a escolha pelo curso superior, sendo abordada ainda a influência da posse de capitais sobre as ações dos indivíduos. Discutem-se também os principais elementos considerados para a investigação, sob a perspectiva macrosociológica e sob a perspectiva individual, relativa à escolha dos cursos superiores (NOGUEIRA, 2004; BOURDIEU, 2013a; LAHIRE, 1977), além de propostas metodológicas para a investigação empírica (BERGERSON, 2009; HOSSLER & GALLAGHER, 1987; REAY et al., 2005; NOGUEIRA, 2013a).

No segundo capítulo, abordam-se as políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil. Inicialmente, o tema é contextualizado no cenário da educação pública no país, a partir da apresentação de dados sobre as trajetórias escolares dos estudantes até a chegada ao nível superior. Em seguida, discute-se a promoção da justiça social tentada com a adoção de ações afirmativas, com ênfase no SiSU e na Lei de Cotas, considerando suas dinâmicas e promessas.



No terceiro capítulo, busca-se o conhecimento sobre a construção do prestígio da profissão médica no Brasil. Inicialmente, é apresentado um breve relato histórico sobre a construção da profissão no país. Em seguida, mostram-se dados demográficos sobre os médicos brasileiros, tendo como base, principalmente, informações disponibilizadas por estudos realizados pelo CFM (SCHEFFER, 2013, 2015). Finalmente, apresentam-se dados sobre as características socioeconômicas dos estudantes de Medicina brasileiros.

No quarto capítulo, discorre-se sobre a metodologia adotada no presente trabalho. Em primeiro lugar, apresentam-se os dados relativos às duas instituições pesquisadas, no que se refere a seu porte, sua localização e sua forma de inserção no SiSU. Em seguida, são discutidas as fontes dos dados (critérios de inclusão e exclusão da pesquisa) e as estratégias de estudo. Em seguida, definem-se os métodos para análise dos resultados (questionários e entrevistas).

No quinto capítulo, apresentam-se os resultados e os comentários relativos aos questionários aplicados à população estudada. Para cada item analisado, há uma breve justificativa sobre a necessidade de investigá-lo, seguida da descrição e dos comentários dos resultados. Em primeiro lugar, são apresentados os resultados relativos às características da população estudada (por gênero, idade de ingresso, grupos de raça/ cor/ etnia, escolaridade dos pais e mães, trajetórias escolares, origem geográfica). Em segundo lugar, são apresentados os resultados relativos à percepção de possíveis estratégias desenvolvidas para a escolha do curso de Medicina: época da vida em que surgiu o interesse pelo curso, proporções de estudantes que estudavam ou já eram formados em outro curso superior quando acessaram o atual curso de Medicina. Apresentam-se ainda os resultados relacionados com estratégias desenvolvidas durante a inscrição na plataforma do sistema, como as mudanças de escolhas entre cursos ou instituições, nos dias de inscrição; a importância da instituição para se estudar Medicina; as intenções de realização de novo SiSU; e aspectos relacionados aos estudantes que escolheram os cursos de Medicina da UFMG e da UFOP simultaneamente no SiSU.

No sexto capítulo, apresentam-se os resultados e os comentários das entrevistas, relacionados aos depoimentos de doze estudantes organizados em três grupos de quatro cada um, sempre relatando, em primeiro lugar, os dados da UFMG. A formação dos grupos também é explicada: o primeiro, composto pelos estudantes oriundos da ampla concorrência, do Ensino Médio privado; o segundo, pelos estudantes cotistas dos grupos com restrição de renda mensal (menor que 1,5 salários mínimos per capita); o terceiro, pelos estudantes cotistas dos grupos sem restrição de renda e que eram formados em

outros cursos superiores quando acessaram o atual curso de Medicina<sup>7</sup>. Ainda no sexto capítulo, apontam-se os três eixos norteadores da análise das entrevistas: a) aspectos relacionados com renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar; b) aspectos relacionados com a escolha pelo curso de Medicina; c) aspectos relacionados com a inscrição no SiSU. Após a apresentação de cada grupo de quatro entrevistados, elaborase uma análise horizontal sobre o grupo. Ao final, apresentam-se comentários sobre as semelhanças e diferenças encontradas em todos os casos.

A tese se encerra com as considerações finais. Nessa parte, busca-se correlacionar os resultados principais da pesquisa com os referenciais teóricos propostos e consideram-se os tópicos que possam ser objeto de futuros estudos.

---

<sup>7</sup> As justificativas para as decisões metodológicas em se fazer essas divisões se encontram no Capítulo IV da tese, que trata da metodologia do estudo.

## **CAPÍTULO I – Escolha dos cursos superiores: interpretação sociológica**

Este capítulo tem como objetivo abordar a proposta da Sociologia da Educação em relação à escolha do curso superior. Busca-se entender a construção desse processo que, de acordo com as teorias sociológicas, é constituído ao longo da trajetória de socialização do indivíduo, tendo em conta sua origem social, as relações vividas e influências recebidas no convívio familiar e em seu ambiente social, em especial, na escola. A partir dessas teorias, interessa ao pesquisador conhecer fatores relacionados com a origem socioeconômica do estudante, relativos ao acúmulo de capitais (econômico, cultural, social) e com sua trajetória escolar, desde o início do processo de escolarização, dentre outros fatores que possam ter influenciado na composição dos gostos, hábitos e expectativas do indivíduo para a efetivação da escolha pelo curso superior. Foram utilizados principalmente os conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu (1994, 2013a, 2013b) e Bernard Lahire (1997, 2017), que serão apresentados em seguida, além de serem discutidas algumas variáveis consideradas mais importantes na escolha do curso de graduação, de acordo com a literatura especializada.

A Sociologia da Educação busca a compreensão dessas variáveis, basicamente, sob dois focos principais: o foco macrosociológico, que reconhece elementos que atuam em grande escala, quando se estudam grandes grupos de pessoas; e a escala individual que, por sua vez, busca o entendimento de como atuam as influências de fatores relacionados ao processo de socialização do sujeito, buscando reconhecer elementos contidos em uma diversidade de experiências vividas pelo indivíduo, que possam influenciar na elaboração da escolha.

Outro ponto fundamental para o entendimento do processo de escolha do curso superior é a percepção de como os fatores extrínsecos, relacionados à socialização, se articulariam com fatores intrínsecos ao indivíduo, como gostos, hábitos e expectativas, propiciando, finalmente, a efetivação da escolha.

Pesquisas realizadas a partir dos anos cinquenta, envolvendo grande número de pessoas, reconheceram fatores que interfeririam nos processos de escolarização dos indivíduos e que se relacionariam estatisticamente com suas origens sociais (FORQUIM, 1995). Esses resultados foram fundamentais para reforçar a hipótese de que o sucesso nos estudos não se vincularia estritamente ao mérito, ou seja, ao esforço empreendido pelo estudante para alcançar as metas propostas pelo sistema escolar, mas que as trajetórias

escolares seriam moduladas em função de fatores dependentes da origem social do indivíduo. Como essas pesquisas envolveram grande número de pessoas, foi possível definir categorias de fatores que influenciariam a elaboração da escolha, ainda que de modo mais amplo e genérico, tais como renda familiar, escolaridade dos pais, gênero, raça/ cor/ etnia, dentre outros.

Em relação à autonomia do indivíduo em realizar suas próprias escolhas, poder-se-ia imaginar que essas seriam elaboradas de forma racional, consciente e estratégica, a partir do raciocínio lógico. Os estudos de grandes populações acima referidos demonstraram, no entanto, que os indivíduos apresentam padrões de comportamento mais ou menos estabelecidos diante das escolhas escolares, de acordo com sua origem social. De alguma forma, as condições relativas à origem social direcionariam ou influenciariam esses padrões. O problema seria perceber como se dariam as articulações entre as influências de elementos extrínsecos, relacionados com a origem social do indivíduo, com elementos intrínsecos, tais como a vontade, os gostos pessoais e as expectativas desse indivíduo, para efetivação da opção por determinado curso superior.

Seria possível pensar que as influências extrínsecas pudessem, de maneira preponderante, guiar, objetivamente, a elaboração das ações realizadas pelos indivíduos, fazendo crer que esses sujeitos efetivassem suas escolhas de maneira mecânica ou automática, guiados por fatores definidos a partir de sua origem social. Por outro lado, seria ainda possível supor que, mesmo diante das condições nas quais o indivíduo se inserisse na sociedade, ainda assim, tivesse autonomia para elaborar a escolha a partir de elementos relacionados com a sua subjetividade, efetuando-a de maneira livre e estratégica, guiado apenas por seus gostos e expectativas. Finalmente, seria possível pensar na elaboração da ação pelo indivíduo (no caso em questão, a escolha) a partir das influências resultantes da interação dessas duas dimensões, objetiva e subjetiva.

### **1.1. Conhecimento praxiológico: a busca pela superação do objetivismo e do subjetivismo.**

Segundo Nogueira (2002), Bourdieu, em sua obra, busca resolver um desafio central: construir uma

“abordagem sociológica capaz de superar, simultaneamente, as distorções e os reducionismos associados ao que ele chama de formas subjetivista e objetivista de conhecimento, ou seja, por um lado, evitar que a Sociologia

restringa-se, tomando-o como independente, ao plano da experiência e consciência prática dos sujeitos, às percepções, intenções e às ações dos membros da sociedade, e, por outro lado, que ela se atenha exclusivamente ao plano das estruturas objetivas, reduzindo a ação a uma execução mecânica de determinismos estruturais reificados.”

(NOGUEIRA, 2002, p.61)

Buscando a superação dessas dicotomias, Bourdieu (1994) explicita três formas de conhecimento do mundo social: o conhecimento fenomenológico, o objetivista e o praxiológico. O conhecimento fenomenológico observaria a realidade do mundo social considerando a subjetividade do indivíduo como suficiente para o entendimento de suas ações. De acordo com o autor, essa maneira de conhecer o mundo social desvalorizaria a influência de fatores extrínsecos ao indivíduo sobre a elaboração de suas percepções e ações, considerando que as pressões sociais possuiriam pouca influência sobre suas decisões. As limitações dessa abordagem seriam basicamente duas: em primeiro lugar, ela desconsideraria fatores do ambiente social que interferem na elaboração das práticas dos indivíduos. Em segundo lugar, ela produziria uma ideia fantasiosa sobre a independência dos indivíduos ao fazerem suas escolhas (NOGUEIRA, 2004).

O conhecimento objetivista, por sua vez, consideraria as estruturas externas como determinantes das práticas sociais e de suas representações. Segundo Nogueira & Nogueira (2009), Bourdieu identifica no objetivismo, no entanto, algumas limitações relevantes. Em primeiro lugar, essa perspectiva não explicaria como as estruturas se articulariam com a ação desenvolvida pelo indivíduo, criando a ideia de que a ação seria decorrente da influência direta de regras impostas pela estrutura social, de maneira determinista. Essa perspectiva reconheceria a influência dos fatores extrínsecos ao indivíduo sobre suas ações, mas não buscaria entender como ocorre o processo de estruturação das práticas, a partir da incorporação, pelo indivíduo, dos elementos extrínsecos desencadeadores da ação. Seria como tais elementos induzissem os indivíduos ou grupos de indivíduos a agirem de forma mecânica e automática.

Bourdieu busca então a superação das perspectivas subjetivista e objetivista, propondo uma nova abordagem que denominou praxiológica. Em relação ao subjetivismo, considera que os indivíduos não são capazes de agir de forma puramente livre e consciente, uma vez que a estrutura social seria agente estruturante da subjetividade do indivíduo. Por outro lado, rompe com a lógica objetivista, já que essa perspectiva não daria conta de explicar diretamente as ações dos indivíduos, que não

atuam sempre de maneira uniforme e previsível, mas a partir das influências diferenciadas sofridas ao longo de suas trajetórias. Para Bourdieu, a solução estaria em compreender melhor como as influências sociais atuam na estruturação da prática do indivíduo (NOGUEIRA, 2002).

## **1.2. Conceito de *habitus* como alternativa para operacionalizar o conhecimento sociológico.**

Bourdieu apresenta o conhecimento praxiológico como solução para superação das correntes teóricas que buscam explicar as ações dos indivíduos na sociedade de forma reducionista ou parcial, seja pelo ponto de vista subjetivista, seja pelo objetivista (BOURDIEU, 1994). Esse novo enfoque parte do princípio de que as estruturas sociais constroem a subjetividade do indivíduo, na medida em que são interiorizadas por ele, passando assim a constituir uma matriz “estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas” (NOGUEIRA, 2002, p.149). Ao invés de explicar as ações individuais simplesmente como fruto da influência direta das estruturas objetivas externas, Bourdieu propõe que essas se incorporam aos indivíduos, passando a funcionar como um princípio estável de organização de suas ações, denominado por Bourdieu como *habitus*, considerado o principal conceito desenvolvido pelo autor (BONNEWITZ, 2003, NOGUEIRA, 2004, REAY, 2005). Segundo Bourdieu, o *habitus* seria um conjunto de

“sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador de práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.”

(BOURDIEU, 1994, p. 61).

Com base no conceito de *habitus*, é possível o entendimento sistemático da ação social de classes e frações de classes sociais e de suas lógicas de ação. Bourdieu postula que o indivíduo adquire o *habitus* de classe desde sua socialização mais precoce, a partir do ambiente familiar, interiorizando, de forma durável, atitudes e comportamentos típicos

de sua classe social de origem, os quais, no entanto, não atuam como um conjunto de regras rígidas a serem seguidas pelo indivíduo.

As representações e práticas do indivíduo são incorporadas sob a influência de elementos que compõem o ambiente e suas vivências, característicos de sua classe social e, a partir dessa incorporação, funcionam como princípio gerador de estratégias para ações futuras, elaboradas a partir dessa matriz de disposições. Bourdieu (1994) enfatiza que o *habitus* orienta um conjunto de ações estratégicas que não passa por uma dimensão plenamente consciente nem constitui uma influência mecânica, uma vez que atua apenas como princípio gerador das ações. Essas considerações são importantes para superação do caráter determinista da perspectiva objetivista, conferindo ao conceito de *habitus* certa flexibilidade entre a estrutura social e o indivíduo, na medida em que este elabora a ação a partir da matriz incorporada, em situações que não são necessariamente iguais às vividas durante o processo da composição do próprio *habitus*.

De acordo com Nogueira (2004), é possível distinguir, com base no conceito de *habitus*, quatro proposições que sintetizam as relações entre estruturas sociais e subjetividade do indivíduo. A primeira, de que os indivíduos não têm autonomia absoluta sobre suas percepções, intenções e ações, uma vez que sua subjetividade foi constituída a partir de elementos incorporados da sua estrutura social de origem – rompendo com a ideia de que as ações seriam frutos da vontade do indivíduo. A segunda, de que as influências da estrutura social não atuam de fora para dentro sobre a ação dos indivíduos, mas são incorporadas por ele e constroem uma matriz estável, compondo a própria subjetividade do indivíduo. Esta ideia desconstrói o caráter determinista do objetivismo, segundo o qual, todos os indivíduos tomariam decisões de forma mecânica, construídas pela estrutura social de maneira automática. A terceira proposição enfatiza o caráter durável do *habitus*, que pressupõe a possibilidade de o indivíduo responder de uma certa maneira a determinado estímulo, mesmo que tenha recebido a influência estruturante da ação muito antes desse estímulo. Reconhece também a possibilidade de o indivíduo perceber uma realidade ou agir de forma condizente com uma condição que não mais faz parte da realidade atual, mas permanece como valor incorporado pelo indivíduo, fenômeno designado como histerese por Bourdieu (efeito que continua mesmo após as condições que estruturaram o *habitus* não existirem mais). Em quarto lugar, a proposição colocada é que os indivíduos possuem certa maleabilidade na sua forma de agir, ainda que em consonância com sua estrutura social.

A partir da elaboração do conceito de *habitus*, Bourdieu inaugura uma nova abordagem macrosociológica, superando as perspectivas subjetivista e objetivista (NOGUEIRA, 2004).

### **1.3. Capitais e suas influências sobre as ações dos indivíduos.**

Bourdieu considera que a ordem social é mantida por meio da dominação entre as classes sociais, condicionada pelas relações de forças entre elas. Entretanto introduz novos elementos e dimensões nesse mecanismo, descrevendo um sistema complexo de variáveis que atuam no espaço social. Rompe principalmente com a ideia simplista de que as lutas pelo poder entre classes se dariam apenas em torno do capital econômico. Defende que o espaço social se organiza e se equilibra a partir de forças multidirecionais em um ambiente hierarquizado, onde o poder é medido pela soma e pela proporção dos diversos capitais no patrimônio global dos indivíduos. Busca a ruptura com a estrutura hierárquica piramidal das classes sociais e considera uma ordem relacional entre os grupos de indivíduos.

Para compreensão de como os indivíduos elaboram suas ações a fim de ocuparem e se manterem nos espaços sociais, seria fundamental o entendimento dos tipos de capital que Bourdieu reconhece como elementos capazes de influenciarem a reprodução ou a mobilidade social.

Bourdieu considera que diversos capitais são acumulados pelos indivíduos: o capital econômico, o capital cultural e o capital social. Em seu conjunto, esses valores materiais e subjetivos são transmitidos de forma hereditária, seja pela transferência dos bens materiais aos herdeiros, seja por meio da formação individual dos gostos, das maneiras de agir, dos hábitos de vida, das formas de se exprimir, adquiridos no convívio cotidiano. É fundamental considerar que os indivíduos ainda possam adquirir capitais a partir da conversão daqueles já possuídos em outros necessários, por exemplo, conversão de capital econômico em capital cultural institucionalizado, por meio de investimentos escolares.

Cabe considerar, de forma mais detalhada, o capital cultural, uma vez que tem papel central nas teorias elaboradas por Bourdieu, especialmente quando se visa à análise das trajetórias e ao entendimento das desigualdades escolares entre classes sociais (BOURDIEU, 2013b). Sob esse enfoque, a compreensão das modalidades de capital cultural é fundamental para desconstruir a ideia de que o sucesso escolar se vincula



unicamente às aptidões dos estudantes ou ao mérito de seus esforços, assim como o entendimento das razões pelas quais os investimentos escolares se dão de forma desigual entre classes sociais.

Segundo Bourdieu, o capital cultural encontra-se sob três formas ou estados: o capital cultural incorporado, o objetivado e o institucionalizado (BOURDIEU, 2013b). Em sua forma incorporada, constitui um conjunto de disposições que tenham sido assimiladas pelo indivíduo desde muito cedo, compondo parte da matriz incorporada de disposições que constituem o *habitus*. O capital cultural incorporado não pode, portanto, ser adquirido rapidamente, como se adquire um livro, ou uma obra de arte. Da mesma forma, não pode ser anulado ou esquecido em curto prazo. É transmitido de forma não necessariamente intencional no convívio social, especialmente na família, a partir das vivências cotidianas. O capital cultural, em seu modo institucionalizado, corresponde aos certificados e diplomas que, segundo Bourdieu (2013b), conferem um valor padronizado, convencional e constitucional a seu portador, ao mesmo tempo que o privilegiam com um poder que é, entretanto, variável dentro de um contexto social ou temporal. O capital cultural institucionalizado pode ser fruto da conversão de outros capitais, principalmente o econômico, em capital cultural e, por isso, reflete a proporção dos investimentos escolares realizados na sua forma direta, financeira, ou indireta, pelo tempo e esforço empreendidos na obtenção. O capital cultural distingue seu detentor em relação aos portadores de outros diplomas e lhe confere maior valor no mercado de trabalho. O diploma pode, ainda, facultar privilégios ao indivíduo por sua raridade, pelo prestígio da instituição que o emitiu, pelas variações no mercado de trabalho em relação às atividades que são propiciadas ao possuidor do certificado, pelo peso de outros capitais de que o diplomado dispõe. Finalmente, o capital cultural pode ser representado em seu estado objetivado, correspondendo à posse de bens culturais como livros e obras de arte. Entretanto não há garantia da incorporação do capital cultural objetivado pela simples posse de objetos relacionados à cultura legítima, uma vez que, como já foi considerado, as disposições do *habitus* são elaboradas a partir da vivência prolongada com os valores que as imprimem.

#### **1.4. A perspectiva sociológica diante das escolhas escolares no Ensino Superior.**

Bourdieu propõe estudar o contexto social que envolve as desigualdades de acesso ao Ensino Superior, utilizando o conceito de *habitus* para o entendimento de quais

caminhos tomados pelos estudantes têm um forte vínculo com sua posição social de origem.

Assim, é possível entender aspectos relevantes sobre as estratégias adotadas pelas diferentes frações de classes em relação a seus investimentos escolares, especialmente em relação à Educação Superior (NOGUEIRA, 2004). É importante considerar a importância dos elementos objetivos que compõem a realidade no momento da escolha, mas também a influência da anterioridade social do indivíduo, preservada na forma do *habitus*, que opera no sentido de ajustar a realidade concreta àquilo que o indivíduo julga possível e vantajoso.

Sabendo-se que os estudantes que acessam o Ensino Superior se originam, tradicionalmente, das elites e frações das classes médias (BOURDIEU & PASSERON, 2015; BRAGA *et al.*; 2000, BRAGA *et al.*; 2001, VARGAS, 2008; VARGAS, 2010a), espera-se que haja menos conhecimento, por parte dos indivíduos de classes menos favorecidas, sobre os cursos e as carreiras pretendidas, no momento da realização dos processos seletivos para ingressarem nos cursos de graduação. A partir dessa ideia, é possível considerar que aqueles que possuem maior intimidade com o Ensino Superior – por meio do convívio com familiares, amigos, professores, dentre outros – tenham mais condições de elaborar estratégias mais eficazes para escolherem cursos e instituições, do que os indivíduos de classes menos favorecidas, mesmo que as informações formais estejam teoricamente disponíveis para todos. Consequentemente, por causa ainda dessa carência de informações, indivíduos com menos capitais tendem a subestimar a própria capacidade de ingresso ou permanência em cursos de maior prestígio, deixando muitas vezes de escolher um projeto de vida possível por se julgarem socialmente inadequados para assumir determinado papel social.

Segundo Bourdieu (2013a), a partir da análise das variáveis que influenciam as escolhas escolares, existem padrões de estratégias desenvolvidas pelos indivíduos das classes operárias e médias e as elites em relação aos investimentos escolares e expectativas de acesso a níveis mais elevados de escolaridade. As classes populares, possuindo baixo volume global de capitais, agem a partir da lógica do possível e do necessário: ante a demanda de investimentos, manifestam menor exigência em relação ao rendimento escolar de seus filhos e estão menos dispostas a investir capital econômico na escolarização de seus dependentes. Tendem, exceto nos casos (imprevistos) de êxitos excepcionais, a esperar dos filhos uma trajetória escolar mais curta e a entrada mais precoce no mercado de trabalho, com objetivo de promover o aumento da renda familiar.

A relação entre custo e benefício do processo de escolarização é vista como negativa pelas famílias por ser desproporcional à renda familiar, pelo aparente pequeno ganho que traria, e pela baixa expectativa de sucesso em relação ao mercado de trabalho. Em relação ao convívio com a cultura escolar, as classes populares tendem a experimentar uma sensação de incompetência ou frustração, uma vez que não possuem, em sua subjetividade, as práticas, os modos e os gostos da cultura dominante, chegando a expressar, por vezes, sentimento de indignação diante das rotinas e saberes ensinados na escola.

Por sua vez, as classes médias, situadas em uma posição social mediana, acumulam quantidades intermediárias de capitais, entretanto, em proporções diversas. As famílias que possuem maior proporção de capital econômico tendem a investir menos na escolarização de seus filhos, em relação às famílias com maior acúmulo de capital cultural. Mesmo com essas diferenças, as classes médias tendem a investir mais pesadamente na escolarização de seus filhos, principalmente por acreditar na promoção de mobilidade social ascendente propiciada pela educação formal. Observa-se, entre elas, maior grau de exigência em relação ao sucesso escolar, sendo que os estudantes buscam ascensão e diferenciação ao longo dos estudos, uma vez que a entrada no mercado de trabalho pode ser postergada, com boas chances de recuperação do investimento realizado pela família do estudante. A percepção da relação entre custo e benefício da escolarização é vista pelas famílias como positiva, não pela facilidade do investimento financeiro, mas pelas expectativas elevadas de retorno do capital investido. Diante dessas possibilidades, as famílias das classes médias adotam alguns padrões de comportamento, de acordo com Bourdieu: ascese, por meio do cultivo da disciplina e da vida regrada, caracterizada pelo sacrifício e pela poupança, com o objetivo de acumular capital econômico para conversão em capital cultural; *Malthusianismo*, pela restrição do número de filhos, conscientemente ou não, com o propósito de concentrar capital econômico destinado à escolarização; boa vontade cultural, expressada na boa disposição em apreender e aceitar a cultura legítima ministrada pela escola, no esforço em assimilar não apenas os conteúdos, mas as maneiras e os gostos, contrariamente ao comportamento desenvolvido pelas classes operárias.

As elites, por sua vez, dispendo de grandes quantidades de capitais acumulados, não impõem restrições econômicas diante dos investimentos escolares. Possuem capital cultural elevado, tanto na forma incorporada quanto na forma objetivada, que favorece os ganhos escolares pela facilidade em apreender conhecimentos que são familiares à sua cultura doméstica. Os riscos relativos aos investimentos escolares são mínimos e os

benefícios são tidos como certos, desenhando uma trajetória escolar considerada “natural” pelas famílias e pelos estudantes. Dessa forma, os jovens adotam comportamento diletante em relação aos desafios escolares, materializado na naturalidade e leveza no convívio com professores e conteúdos a serem apreendidos. Entre as elites se identificam dois grupos distintos, de acordo com o predomínio relativo do tipo de capital acumulado. Os detentores de maior capital econômico valorizam os comportamentos hedonistas, em que o prazer e o consumo de bens caracterizam as práticas quotidianas. Dentre os possuidores de maior capital cultural, observam-se elevados investimentos escolares e hipervalorização de cursos ou instituições de prestígio. De uma maneira ou de outra, as elites objetivam a distinção ao realizar as escolhas escolares, ou seja, a diferenciação do modo de vida ou a busca da excelência como fator de discriminação da classe diante das posições consideradas comuns ou ordinárias na sociedade.

O conceito de *habitus* permite, por meio da análise das opções escolares, reconhecer que as escolhas realizadas pelos indivíduos estão em consonância com as dinâmicas empreendidas pelo seu grupo social de origem, no sentido de reproduzir as estruturas de poder existentes entre as classes. Essas ações são construídas pelo *habitus* de classe, a partir das vivências da realidade objetiva, de maneira inconsciente e involuntária, e se concretizam na prática do quotidiano. Dessa maneira, a escolha do curso superior pode ser vista como um reflexo de uma anterioridade social incorporada que busca reproduzir as características do grupo de origem. Entretanto é possível reconhecer algumas situações de ruptura desse padrão de comportamento, quando se observa certo descompasso entre as estruturas objetivas e as disposições incorporadas do *habitus* (NOGUEIRA, 2004). É importante perceber que, ante a durabilidade das disposições incorporadas, esse descompasso pode ocorrer na medida em que haja mudanças bruscas na estrutura escolar e o indivíduo não ajuste as disposições a tempo de readequar a sua ação. Por exemplo, em decorrência de uma grande expansão do sistema universitário, o estudante realiza uma escolha em um curso que não possui mais o prestígio que possuía anteriormente, pela desvalorização seja dos títulos seja da carreira no mercado de trabalho. Outro exemplo: a partir da democratização do acesso aos cursos de graduação, os alunos de classes sociais menos favorecidas passam a escolher cursos com notas de corte acima das suas possibilidades, por não possuírem familiaridade com o processo de seleção. Ou ainda, quando o indivíduo ganha acesso a meios sociais diversos ao de sua origem, tende a fazer escolhas desajustadas àquelas realizadas pelos indivíduos que compõem seu grupo social atual.

De maneira geral, poder-se ia considerar que o Ensino Superior é frequentado por uma população relativamente elitizada, que conseguiu reunir condições para acessá-lo, em épocas variadas. Dentre as causas que favorecem essa elitização, destacam-se duas. Em primeiro lugar, vários alunos de classes menos favorecidas são excluídos da graduação, já no ensino secundário, antes de alcançarem a época de acesso ao Ensino Superior (BOURDIEU & PASSERON, 2015). Em segundo lugar, é perceptível a organização hierárquica das instituições e cursos, o que favorece o direcionamento das escolhas dos estudantes de acordo com o grau de prestígio de ambos. Alguns fatores inerentes às instituições ou cursos são mais, ou menos, valorizados dentro do campo da Educação, objetivando uma tipologia de valores hierárquicos: natureza administrativa da instituição (privada, pública); caráter do curso ou carreira (tradicional, novos cursos/profissões); turno (diurno/ noturno); grau de dificuldade de acesso à instituição ou curso, por meio do conhecimento das notas mínimas necessárias para o ingresso; caracterização do perfil socioeconômico do alunado (VARGAS, 2008); índices de conclusão de curso e de evasão (BALL *et al.*, 2002).

Os parágrafos seguintes abordam algumas das variáveis mais valorizadas pela Sociologia da Educação para o entendimento da escolha dos cursos e instituições de Ensino Superior, assim como as estratégias de ajuste entre os gostos dos candidatos e as reais possibilidades de estudarem em cursos de prestígios sociais variados. Dentre essas variáveis, destaca-se a posse de capitais econômicos e culturais, considerada o principal fator que interfere na escolha do curso de graduação. Bourdieu & Passeron (2015), por meio de estudo realizado na França sobre as desigualdades e escolhas no Ensino Superior, verificaram que a população dos estudantes de graduação continha alunos de classes sociais privilegiadas em proporções muito maiores do que a representada na população francesa. Observaram que as chances de os estudantes das classes sociais mais baixas acessarem o Ensino Superior eram menores, especialmente entre os trabalhadores agrícolas (cerca de 1%, para esses últimos), e elevadas para os estudantes das classes médias e elites, especialmente entre os filhos de profissionais liberais (cerca de 80%, para esses últimos). Os autores concluíram que a seleção dos alunos para esse nível de ensino começava bem antes do Vestibular, por meio da eliminação dos candidatos de classes menos favorecidas, com baixos rendimentos escolares na escola secundária, qualificando, assim, a função seletiva e reprodutora da escola. Os autores aprofundaram no entendimento da influência do nível social, em relação à escolha do curso de graduação, observando que havia diferenças na distribuição dos estudantes entre instituições e cursos

de prestígio diferente, de acordo com sua origem social. Por exemplo, os filhos de profissionais liberais e de profissionais de quadros superiores teriam maiores probabilidades de cursarem Medicina, enquanto os filhos de assalariados agrícolas possuiriam maiores chances de ingressarem no curso de Letras (BOURDIEU & PASSERON, 2015). Esse fato evidencia que as escolhas das instituições e dos cursos superiores não ocorrem de forma livre ou arbitrária, mas de forma restritiva ou limitada, sendo que as vagas das instituições ou dos cursos de maior prestígio social são destinadas àqueles das classes privilegiadas.

Segundo Reay (2013), as relações entre a classe social e o processo de escolarização representam uma “continuação significativa do passado no presente”. Essa tendência se traduz, segundo a autora, não apenas nas trajetórias dos indivíduos dentro das classes sociais às quais pertencem, mas também dentro de seu ambiente familiar. Os motivos seriam, principalmente, de ordem econômica e cultural. A limitação de recursos materiais e culturais contribui para que as famílias restrinjam seus investimentos escolares por motivos diversos e cumulativos como, por exemplo, a necessidade de trabalho precoce ou a baixa perspectiva de retorno aos esforços empreendidos nos estudos. A partir desse raciocínio, é possível entender que as camadas sociais menos favorecidas continuem, no presente, a apresentar maiores dificuldades em acessar o sistema de ensino, principalmente nos seus níveis hierárquicos mais elevados, além de contarem com chances menores de sucesso escolar, quando comparadas aos grupos mais favorecidos, o que tenderia a produzir trajetórias escolares mais irregulares, ou acidentadas, entre os estudantes oriundos desses grupos sociais. As camadas médias, de maneira inversa, intensificam os investimentos escolares com o objetivo de obter vantagens sociais, em resposta a um mercado mais competitivo, que possui progressivamente maior número de graduados e menos oportunidades de emprego.

A trajetória escolar representa o percurso do estudante em um determinado sistema de ensino que possui uma estrutura hierarquizada com diversas ramificações. À medida que se avança no sistema, esse se torna mais ramificado, sendo que, nas fases iniciais do processo de escolarização, há um menor grau de diferenciação, ao passo que, em níveis mais elevados, observa-se maior discriminação dentro de um mesmo nível de escolarização (NOGUEIRA & FORTES, 2004, ZAGO, 2006).

É possível analisar as influências de fatores sociais sobre as trajetórias escolares a partir de dois focos principais. O primeiro foco valoriza o grau de diferenciação alcançado com os estudos, que favorece, por sua vez, o acesso às funções ou aos postos de serviço

mais, ou menos, privilegiados. A diferenciação ocorre basicamente de duas formas (PRATES & COLLARES, 2014): em primeiro lugar, a partir da ascensão vertical no sistema de ensino – no caso do Brasil: Educação Básica (infantil, fundamental, médio) e Educação Superior (graduação e pós-graduação). A cada nível conquistado pelo estudante corresponde o acesso a um conjunto de funções no mercado de trabalho que o habilitam a concorrer a melhores condições de retorno financeiro e prestígio social. Em segundo lugar, por meio da diferenciação horizontal, os estudantes se distinguem de maneira desigual dentro de um mesmo nível educacional. No caso da Educação Superior, as desigualdades decorrem de variáveis dentro desse nível, por exemplo, o caráter administrativo da instituição, sua localização geográfica e os diferentes graus de prestígio dos cursos e das instituições. No contexto brasileiro, as instituições federais de ensino superior possuem, em geral, maior prestígio social, em relação às suas concorrentes privadas. Quando se considera a localização da instituição, as escolas mais concorridas se encontram em regiões mais desenvolvidas ou em capitais de estado, onde o mercado de trabalho geralmente pode oferecer maiores possibilidades de trabalho e empregos em atividades mais complexas e rentáveis do que em regiões menos desenvolvidas. Em relação aos cursos, cabe salientar a importância dos diferentes graus de dificuldade de acesso, a concorrência desigual que ocorre durante os processos seletivos, os desafios díspares na permanência e conclusão da jornada escolar, as diferentes cargas horárias que compõem os currículos, a quantidade maior ou menor de anos necessários para conclusão de cada curso, os turnos oferecidos aos alunos, além do grau de prestígio conferido pela carreira à qual o estudante se habilita pela obtenção do diploma. Todas essas variáveis fazem do conculinte do Ensino Superior um indivíduo com oportunidades muito desiguais no mercado de trabalho, em função das desigualdades de suas origens sociais.

O segundo foco propõe o entendimento das influências da sociedade sobre as trajetórias escolares a partir da origem social do indivíduo, que envolve variáveis como renda, escolaridade e ocupação dos pais, além de características individuais, como gênero, idade, raça/ cor/ etnia. A ingerência desses fatores possui efeito cumulativo, sendo possível, entretanto, observar que cada variável possui certo grau de importância em determinado nível educacional.

É importante ainda levar em conta como estudantes de camadas sociais menos favorecidas se comportariam ao escolherem o curso superior, uma vez que se considera que tenham tido menos oportunidades de sucesso nos estudos e trajetórias escolares mais instáveis.

Considera-se que seja necessário, em geral, maior êxito escolar entre estudantes das classes populares do que entre os grupos socioeconomicamente mais favorecidos para a continuidade nos estudos e o acesso a níveis mais elevados de ensino. Segundo Bourdieu (2013c), os estudantes das camadas populares necessitariam de maior sucesso escolar para obterem estímulos da família e da escola para prosseguirem nos estudos. Levando-se em conta as dificuldades financeiras para a permanência na escola, a necessidade de trabalho para aumento da renda familiar, além de valores relacionados dependência econômica e à baixa autoestima, esses alunos, em alguma proporção, deveriam dar “provas” de que os investimentos escolares proporcionados pela família e pela escola tivessem alguma garantia de retorno positivo, com relativa margem de segurança. Considera-se ainda que, à medida que o estudante avança no sistema educacional, os esforços tendem a ser mais intensos, fazendo crescer a probabilidade de evasão entre estudantes de meios populares, o que torna os remanescentes os melhores estudantes de seus meios sociais.

Outro ponto importante a ser considerado é que as crianças oriundas de meios populares tendem a frequentar escolas de menor prestígio, hierarquicamente pareadas com suas origens sociais (BOURDIEU, 2013c). Esse fenômeno representaria, em alguma proporção, o efeito reprodutor da escola, perpetuando desigualdades entre grupos socialmente distintos.

“Vê-se, ainda aqui, que as vantagens e desvantagens são cumulativas, pelo fato de as escolhas iniciais, escolhas de estabelecimentos e a escolha da seção, definirem irreversivelmente os destinos escolares”.

(BOURDIEU, 2013c, p. 56)

A partir desse raciocínio, é possível prever que o sucesso escolar nos meios populares seja fruto de uma superseleção de estudantes que, por motivos diversos, tiveram oportunidades durante seu processo de escolarização que os tornaram competitivos no meio escolar, tornando-os mais semelhantes aos estudantes de grupos sociais mais favorecidos do que a seus próprios pares.

É importante ainda considerar que o sucesso escolar desses alunos não é apenas fruto do apoio da família e da escola, mas sofre influência de outras fontes de convívio social (amigos, trabalho, dentre outros) e ainda de seus próprios esforços ou da persistência ou do gosto pelos estudos.



De acordo com Viana (2000), os estudantes oriundos desses grupos não teriam um projeto de escolarização a longo prazo, projeto esse que seria elaborado de maneira progressiva, à medida que percebessem a possibilidade de retorno dos investimentos escolares, que oscilariam de acordo com o aparecimento de oportunidades, ocorrendo, até certo ponto, de maneira aleatória, inconsciente ou imprevista. O sucesso escolar desses indivíduos dependeria, em grande parte ainda, do gosto pelos estudos, dos esforços empreendidos, uma vez que não constitui, de maneira geral, um “caminho natural” a ser percorrido, como ocorreria entre estudantes de grupos sociais mais favorecidos. Outro aspecto relevante seria a percepção de influências positivas exercidas pela família, por professores e outros atores, no sentido de incentivar e acompanhar os estudos desses alunos, atitudes não tão frequentes entre os representantes desses meios sociais.

De maneira geral, seria importante considerar essas ideias para a investigação da escolha pelo curso de Medicina no presente estudo, uma vez que, como constatado anteriormente, metade das vagas oferecidas pelas instituições de Ensino Superior em estudo foram reservadas a estudantes originados do Ensino Médio público, considerado geralmente de pior qualidade do que o Ensino Médio privado. Tendo-se em mente que o curso de Medicina seja muito concorrido, seria esperado que os estudantes oriundos de escolas públicas tivessem trajetórias escolares mais semelhantes àsquelas percorridas por seus pares originados da escola privada. É provável ainda que elementos relacionados com suas histórias pessoais tenham favorecido a aprovação nos cursos de Medicina investigados.

Considerada a possibilidade de haver semelhanças entre estudantes de origens sociais diversas que decidiram pelo curso de Medicina, como apresentado neste estudo, em relação aos caminhos que favoreceram tal decisão, as reflexões anteriores permitem supor que haja diferenças nas formas de elaboração da escolha pelo curso, de acordo com as origens sociais, na medida em que se espera que a opção pelo curso superior entre estudantes de grupos sociais mais privilegiados seja, em alguma proporção, um caminho mais “natural” e estável do que entre os estudantes de classes menos favorecidas.

### **1.5. Bernard Lahire e o enfoque da Sociologia da Educação contemporânea (em escala individual).**

Nesta seção, trata-se da abordagem da Sociologia da Educação contemporânea, cuja proposta é conhecer a influência de fatores relacionados às histórias individuais dos

sujeitos que possam tê-los influenciado na efetivação da ação (no caso em questão, a escolha pelo curso superior). Busca-se demonstrar a necessidade de o pesquisador da área considerar os fenômenos sob a ótica da individualidade dos sujeitos, aprofundando a análise empírica e permitindo a percepção de elementos que influenciaram os indivíduos em suas ações de maneira mais complexa e singular. A abordagem do tema é necessária, uma vez que essa perspectiva permite o entendimento de que indivíduos que se situam em grupos sociais teoricamente semelhantes apresentam comportamentos diversos, condicionados por influências que só seriam perceptíveis a partir do conhecimento de suas histórias pessoais. Como, no presente estudo, se propôs investigar as histórias individuais de alguns dos sujeitos da pesquisa, por meio da realização de entrevistas, caberia aqui definir o referencial teórico que sustenta a escolha desses instrumentos, assim como a análise dos dados obtidos. Em primeiro lugar, aborda-se a análise empírica proposta por Lahire para a compreensão da incorporação das disposições do indivíduo social e sua relação com a ação praticada pelo indivíduo. Em segundo lugar, trata-se das contribuições do autor para a pesquisa na Sociologia da Educação e, em terceiro lugar, abordam-se riscos e limites da metodologia proposta elaborada pelo autor, em relação à pesquisa sociológica empírica.

De acordo com Nogueira (2013b), é possível afirmar que Bernard Lahire lançou as bases da Sociologia da Educação em escala individual e, por isso, o autor foi escolhido para fundamentação do tema deste trabalho.

Lahire adota a perspectiva disposicionalista de Bourdieu para compreensão do processo de incorporação do conjunto de disposições durante a socialização do indivíduo, buscando a superação das perspectivas objetivista e subjetivista. Entretanto considera imprescindível reconhecer elementos singulares da história do indivíduo, desvalorizando a hipótese de que o conjunto das disposições seja incorporado de maneira uniforme entre indivíduos de origens sociais semelhantes, ou de um mesmo grupo familiar, induzindo ações convergentes em contextos variados da ação (NOGUEIRA, 2013b).

Segundo Lahire,

“Por um simples efeito de escala, a apreensão do singular *enquanto tal*, por exemplo, o indivíduo como produto complexo de diversos processos de socialização, faça ver a pluralidade interna: *o singular é necessariamente plural*. Pela coerência e na homogeneidade das disposições individuais pensadas nas sociologias em escalas grupais ou institucionais, se substitui uma visão mais complexa do indivíduo, menos unificada, e portador de hábitos (esquemas ou disposições) heterogêneas e, em certos casos, opostas e contraditórias. As ciências sociais (particularmente a Sociologia, a

Antropologia e a História) viveram por muito tempo uma visão homogeneizada do indivíduo.”

(LAHIRE, 2017, p. 52 – grifos do autor)

Lahire considera, dessa maneira, a complexidade dos processos de incorporação das disposições e as múltiplas possibilidades de ação diante de contextos diferentes. Propõe a necessidade de conhecer a diversidade de situações vividas pelo indivíduo no decorrer de sua socialização, uma vez que essas experiências propiciariam a incorporação de disposições variadas, que atuariam de maneira sinérgica ou antagônica, em intensidades variáveis e em contextos diversos, para desencadear a ação. De acordo com essas ideias, Lahire critica as generalizações apresentadas pelos estudos macrossociológicos, considerando que seriam uma simplificação da realidade social. As ações dos indivíduos não poderiam ser compreendidas por meio de esquemas caricaturais que representassem um retrato de seu grupo social: ao contrário, revelariam uma grande complexidade e divergência de elementos que seriam construídos a partir de experiências singulares do processo de socialização (LAHIRE, 2017).

De acordo com Nogueira (2013b), a Sociologia do Indivíduo proposta por Lahire visa resolver dois conjuntos de questões não considerados pelos estudos macrossociológicos. Em primeiro lugar, o detalhamento do processo de incorporação das disposições individuais, considerando-se que o indivíduo sofre múltiplas influências, muitas vezes contraditórias, com frequências e intensidades diferentes, durante sua vida. Em segundo lugar, a compreensão de como as disposições incorporadas se manifestariam no contexto da ação, considerando que algumas seriam mobilizadas em detrimento de outras, em cenários específicos, com frequência e intensidade variáveis.

Para dar conta dessas questões, Lahire propôs uma análise elaborada a partir da investigação de elementos significativos do processo de socialização do indivíduo, visando perceber experiências vividas em detalhes, em relação à época em que ocorreram, a frequência e a intensidade com que o sujeito foi exposto às vivências, a possibilidade de ter tido experiências que produzissem disposições antagônicas, dentre outros fatores. Segundo o autor, apenas a partir do conhecimento dessas vivências, seria possível perceber o caráter durável da disposição incorporada, assim como em quais contextos poderia desencadear a ação do indivíduo.

Em relação ao mecanismo de deflagração da ação a partir das disposições incorporadas pelo indivíduo no passado, Lahire propôs que, de acordo com o contexto, algumas disposições poderiam ser ativadas e outras inibidas, não sendo necessariamente

colocadas todas em ação, simultaneamente. Segundo essa dinâmica, não seria possível interpretar as ações de um indivíduo conhecendo-se apenas elementos comuns à sua origem social.

Sumarizando, em primeiro lugar, para a análise empírica de uma ação, seria necessário perceber a incorporação de disposições durante o processo de socialização do indivíduo de maneira detalhada. Em segundo lugar, importaria conhecer o contexto da situação que deflagrou a ação desenvolvida pelo indivíduo, na busca de regularidades de comportamentos em contextos variados. A partir desses dois parâmetros, seria possível então buscar as possíveis relações entre esses dois elementos, para o entendimento das ações do indivíduo a partir das influências decorrentes de seu processo de socialização.

Segundo Nogueira (2013b), as principais contribuições de Lahire para a Sociologia da Educação estariam condensadas em sua obra “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” (LAHIRE, 1997). Nessa obra, o autor considera cinco dimensões que seriam importantes para perceber a incorporação de disposições nas fases mais precoces do processo de socialização.

A primeira delas seria a relação do indivíduo com a escrita. Na visão de Lahire, por trás de uma aparente semelhança das relações dos indivíduos de diversas camadas sociais e categorias profissionais com a escrita e leitura, se esconderiam diferentes práticas desses indivíduos com tais elementos, no que se refere aos modos de representação e aos hábitos, que se relacionariam, de maneira estreita, com o sucesso escolar. Importaria, nesse contexto, verificar como se dá a convivência com o hábito de leitura na família, a significação positiva ou negativa desse hábito, a forma como a família introduz a prática da leitura e da escrita durante a infância do indivíduo, dentre outras variáveis. De acordo com o teórico, essas práticas condicionariam o indivíduo a incorporar hábitos relativos à organização do tempo para o cumprimento de tarefas e ao planejamento de atividades a serem executadas a curto, médio e longo prazos. Permitiria ainda ao indivíduo desenvolver a capacidade de postergar ações, diante de situações imprevistas, o que exigiria manejo de desejos e impulsos. Em resumo, a forma como o indivíduo lidou com a escrita, seria importante, de acordo com Lahire, para dar-lhe “os meios de dominar simbolicamente o que até então dominava de forma prática: a linguagem, o espaço e o tempo.” (LAHIRE, 1997, p. 23).

A segunda dimensão considerada por Lahire seria relacionada ao conhecimento das “condições e disposições econômicas” a que o indivíduo está exposto. De acordo com o autor, essas condições norteariam a cultura escrita da família, assim como sustentariam

a ação, na mesma medida da perseverança e do esforço que esse indivíduo teria para com a vida. Para além da representação simbólica do capital econômico, essa dimensão se relacionaria com eventos singulares da vida do indivíduo que impactassem a disponibilidade de recursos: separações, mortes, desemprego, dentre outros. A partir dessa perspectiva, Lahire considera que o conhecimento sobre a forma como as famílias procuram gerir seus valores econômicos, diante de suas realidades, seria importante para a compreensão da disponibilidade e utilização desses recursos.

A terceira dimensão proposta pelo autor seria a investigação sobre “a ordem moral doméstica”, no que se refere à inculcação de valores que refletem o desenvolvimento e cultivo da obediência a regras e normas. Essa característica poderia refletir-se no respeito à figura do professor, às normas escolares; e ainda no acompanhamento, pela família, do rendimento escolar e na aplicação de sanções motivadas pelos baixos rendimentos escolares. Além desses valores, Lahire considera a importância do desenvolvimento de uma certa estabilidade na configuração familiar, evidenciada no convívio próximo e frequente com os pais. Lahire defende que esses valores, de certa forma, se articulariam com a incorporação de disposições relacionadas à própria estabilidade do indivíduo, na sua organização cognitiva, ou seja, nas palavras do autor,

“O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado, adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo.”

(LAHIRE, 1997, p. 27).

A quarta dimensão considerada por Lahire está relacionada com o reconhecimento das “formas de autoridade familiar”. Nesse sentido, seria importante investigar como a família e a escola desenvolvem o exercício da autoridade sobre os filhos/estudantes, considerando-se como extremos a aplicação de sanções violentas (física, psicológica) e a busca de práticas reflexivas. Importaria ainda conhecer a possibilidade de submissão do indivíduo a regimes disciplinares coincidentes ou antagônicos entre a família e a escola, o que poderia influenciá-lo na incorporação mais, ou menos, eficiente de disposições relacionadas com a autonomia do estudante. De acordo com Lahire, essa autonomia dar-lhe-ia “a capacidade de seguir sozinho pelo caminho certo e de maneira certa” (LAHIRE, 1997, p.28).

A quinta e última dimensão se relaciona com as “formas familiares de investimento pedagógico”. Nessa perspectiva, seria importante perceber a forma como os

pais estimulariam seus filhos a obterem sucesso escolar. No caso de famílias oriundas de camadas sociais menos favorecidas, seria importante verificar mecanismos por elas desenvolvidos que permitem esse sucesso. Lahire cita exemplos de famílias que buscariam o êxito escolar visto como realização de projetos familiares, envolvendo investimentos na educação às custas de sacrifícios desde que se ofereçam condições aos filhos de concluírem seus estudos. Além disso, considera que as famílias das camadas populares buscam, de alguma maneira, não medir esforços para que seus dependentes obtenham sucesso na escola, acompanhando rigorosamente as atividades e as tarefas extraclasse. Lahire considera, entretanto, que a eficácia desses esforços tenderia a variar, em cada caso, segundo a capacidade da família de auxiliar o estudante a alcançar os objetivos fixados pela escola. De maneira geral, é possível valorizar essas atitudes, considerando-se que promoveriam, em intensidades variáveis, a incorporação de disposições relacionadas com a formação moral e a gestão da situação econômica familiar.

Lahire considera que essas dimensões deveriam ser consideradas em conjunto, pois se articulam entre si. Assim, não seria possível pensar que a valorização de apenas um elemento seja suficiente para explicar o sucesso ou o fracasso escolar, ainda que as dimensões propostas possam compensar a ausência de algum dos elementos considerados (NOGUEIRA, 2013b).

O autor aborda ainda as possibilidades de interpretação dos dados sob a perspectiva individual, em contraposição à perspectiva macrosociológica. Por exemplo, enquanto sob esta última poder-se-ia tratar a origem social como causa direta do sucesso ou fracasso escolar e considerá-la uma variável estatística, sob a ótica da Sociologia do indivíduo, seria necessária a contextualização mais minuciosa dos indivíduos pertencentes a uma mesma camada social. Por meio desse detalhamento, seria possível perceber diferenças entre casos que fossem, segundo a ótica macrosociológica, tratados como iguais. No pensamento de Lahire, essa percepção possibilitaria a compreensão de que fatores, como a origem social, não atuariam de maneira homogênea, mecânica, sobre as possibilidades de sucesso ou fracasso escolar, perspectiva que traria à tona o ser social como ator que se relaciona de maneira interdependente com outros seres sociais, em situações singulares. Como consequência, Lahire sugere que as disposições poderiam ser transmitidas de maneiras e intensidades diferentes, em cada caso, dependendo das evidências percebidas entre as relações nas quais o indivíduo viveu o processo de socialização.

Conforme discussões anteriores, a perspectiva individual propõe um olhar mais detalhado sobre o estudo das influências sociais que favorecem a incorporação de disposições que influenciam o ser social em suas ações. Dessa maneira, seria possível considerar que a Sociologia do Indivíduo permitiria perceber mecanismos de interação entre as disposições incorporadas e a ação efetuada pelo indivíduo, processo que a escala da Macrossociologia seria incapaz de discriminar. Entretanto seria útil considerar os limites e os riscos da utilização desse método, com o objetivo de não se incorrer em interpretações enganosas sobre os fenômenos pesquisados.

Nogueira (2013b) pontua alguns limites e riscos decorrentes da análise empírica proposta por Lahire, que serão expostos a seguir, de maneira sumária. Em primeiro lugar, considera que esta não seria capaz de definir, de maneira explícita, os mecanismos por meio dos quais o ser social lidaria com seu ambiente, respondendo aos estímulos recebidos durante seu processo de socialização (considerando-se que esses estímulos ocorreriam no passado e no presente, com forças de intensidades variáveis, atuando de maneira sinérgica ou contraditória). A definição desses mecanismos, segundo Nogueira (2013b), seria necessária para o entendimento de processos psíquicos que mediassem a recepção (ou rejeição) de estímulos simultâneos, a partir das disposições incorporadas e que deflagrassem a ação. Dessa forma, não seria suficiente correlacionar os estímulos recebidos do ambiente social do indivíduo com as ações desenvolvidas, mas seria importante buscar conhecer também como a subjetividade humana motivaria os indivíduos a abraçarem ou rejeitarem as influências recebidas em seu processo de socialização, a partir da definição de uma “lógica interna”, não explicitada pelo modelo proposto por Lahire. Sem esse conhecimento, correr-se-ia o risco de considerar que os indivíduos seriam simples reservatórios das disposições incorporadas do meio e que agissem em decorrência dessas disposições, sem a compreensão de como essas forças atuariam, no sentido de promover, por exemplo, a manutenção ou ruptura com determinada realidade.

De acordo com Nogueira (2013b), na falta de explicações de como o indivíduo se relaciona frente aos estímulos sociais, seria grande a possibilidade de se produzirem explicações “ad hoc”. Para o autor, seriam duas as dimensões desse problema. Em primeiro lugar, correr-se-ia o risco de se justificarem as ações dos indivíduos de uma forma enviesada, considerando-se apenas os elementos conhecidos de seu ambiente social, justificando-se as ações praticadas de acordo com as possibilidades mais convenientes. A segunda dimensão do problema se referiria à relação entre as disposições

incorporadas e os contextos de ação. Nesse caso, para interpretação dessa relação, tender-se-ia a valorizar, numa determinada ação desenvolvida pelo indivíduo, as disposições que fossem sinérgicas à ação realizada. Por outro lado, tender-se-ia a desvalorizar aquelas disposições que agissem de modo contraditório à ação realizada, que poderiam tê-la influenciado de maneira igualmente contundente.

### **1.6. Modelos de pesquisa sobre escolha do curso no Ensino Superior.**

Nesta seção, são apresentados alguns modelos de pesquisa embasados nos conceitos apresentados anteriormente para a investigação sociológica, no presente estudo. Para o entendimento do processo de escolha dos estudos superiores, o principal desafio é a compreensão de como os elementos que compõem as dimensões objetivas se articulam com os elementos próprios da subjetividade do indivíduo, gerando a ação. Além da compreensão de que essas dimensões se articulam, é importante considerar que o processo se inicia a partir da socialização do indivíduo, envolvendo, no presente, elementos que dizem da sua anterioridade.

Nogueira (2013a) especifica alguns elementos que se relacionam às dimensões objetivas e subjetivas que estão envolvidos no processo. Em relação à dimensão objetiva, é importante considerar alguns elementos relativos ao indivíduo e à sua família, como a posição social ocupada e a escolarização. Em relação à dimensão subjetiva, importa considerar os gostos do estudante relativos às áreas do conhecimento; explicitar suas expectativas e aspirações a curto, médio e longo prazos; reconhecer os benefícios esperados por ele, como retorno financeiro, prestígio social, acúmulo de potencialidades e habilidades. Ainda é importante verificar o conhecimento, por parte do estudante, sobre a disponibilidade das instituições e dos cursos, graus de dificuldade para acesso (pontuação para aprovação em exames de seleção, localização da escola, despesas com mensalidades, no caso das instituições privadas) além de informações sobre o mercado de trabalho.

Como o processo de escolha se desenvolve ao longo da vida do estudante, é importante tentar sistematizar etapas que venham a construí-lo. Para tanto, propõe-se, conforme preconizam Hossler & Gallagher (1987), que se considerem três fases nesse processo: fase de predisposição, fase de pesquisa e fase de escolha propriamente dita.

A primeira fase constitui a construção das aspirações e expectativas, que é muito influenciada pelo nível socioeconômico da família, pelo nível de escolaridade dos pais e



pela convivência com os pares e com a população da escola frequentada. As instituições de nível secundário podem propiciar, em graus variáveis, o conhecimento sobre as escolas de nível superior, favorecendo a familiarização com o ambiente acadêmico e desenvolvendo o desejo de cursar esse nível de ensino (HOSSLER & GALLAGHER, 1987). Nessa primeira fase, é preponderante a influência da família, especialmente nos períodos iniciais da formação escolar (antes da adolescência), o que indica que a socialização começa em idade bem precoce. A segunda fase, de pesquisa, apesar de ainda bastante influenciada pela família, caracteriza-se por maior interação com os pares e professores na escola e pela busca de informações sobre as instituições e os cursos superiores, o que propicia o conhecimento, por parte do estudante, de seus gostos e aspirações pessoais. Segundo Hossler & Gallagher (1987), esse processo não se dá essencialmente de forma consciente, sendo que o fluxo das informações obtidas intercala elementos concretos e elementos fictícios, além de algumas informações serem ignoradas pelos futuros candidatos às vagas do Ensino Superior. Nessa fase, é fundamental considerar que a qualidade e a quantidade de informações acessíveis ao estudante variam de acordo com a classe social e a etnia, sendo que negros e indivíduos de camadas sociais menos favorecidas tendem a obter esclarecimentos menos eficazes para o processo de escolha. Tal processo é também condicionado pelo nível de escolaridade da família: é quando os pais e os estudantes avaliam as expectativas e aspirações de acordo com os (possíveis) investimentos necessários. Nesse período, as famílias menos favorecidas socialmente tendem a superestimar custos e subestimar oportunidades, correndo riscos de modelarem propósitos em níveis inferiores aos das verdadeiras possibilidades. Finalmente, na terceira fase, realiza-se a escolha propriamente dita do (s) estabelecimento (s) e curso (s) a ser (em) frequentado (s). Constitui o período de maior aproximação da realidade, quando a percepção do estudante o capacita para a escolha de sua primeira e segunda opção de curso. Algumas características dessa etapa são a importância dos atributos da instituição (localização, prestígio, cursos e programas oferecidos), a relevância menor da influência familiar e a qualidade do rendimento escolar o qual pode significar maiores possibilidades de escolhas de cursos mais concorridos. As escolhas nessa fase se realizam de maneira mais estratégica ou racional, ainda que interagindo com os elementos da subjetividade (valores, aspirações, expectativas). Nesse momento, também é possível observar desempenhos diferentes na avaliação de custos e benefícios, de acordo com a origem social e cultural do candidato (BERGERSON, 2009).

Bergerson (2009) faz alguns comentários e reflexões interessantes sobre o modelo de Hossler & Gallagher, especialmente no que se refere ao modo linear como é descrito. Quando o modelo se destina a avaliar estudantes de níveis sociais e culturais menos favorecidos, o autor aponta fatores que influenciam de maneira diversa esses indivíduos, tais como: políticas de inclusão social para a Educação Superior, maior sensibilidade aos riscos e menor percepção das oportunidades e acesso restrito aos meios de informação de qualidade.

Torna-se importante ainda considerar padrões de comportamento que são mais característicos de grupos mais, ou menos, adaptados a realizar escolhas de formas mais, ou menos, concretas. Reay *et al.*, (2005) elaboraram uma tabela, considerando dois tipos ideais e polarizados de estudantes que fazem opções para o Ensino Superior. Supondo-se que esses tipos não existam em sua forma pura, o quadro ilustra as tendências de comportamentos e atitudes padrão adotados por indivíduos de classes sociais menos favorecidas e por indivíduos de classes sociais mais favorecidas (Quadro 1).

**Quadro 1: Tipos ideais de indivíduos que escolhem o Ensino Superior.**

<b>Candidato oriundo de classes sociais menos favorecidas</b>	<b>Candidato oriundo de classes sociais mais favorecidas</b>
Os custos são causa de preocupação e constrangimento.	Os custos não significam um problema.
A escolha é realizada com informação mínima.	A escolha é baseada em extensa pesquisa e em várias fontes de informação.
A escolha é distante e irreal.	A escolha é parte de um trajeto natural da vida
As variáveis consideradas são poucas.	Diversas variáveis são articuladas.
A escolha é geral ou abstrata.	A escolha é específica e detalhada.
A quantidade de capital social (suporte) mobilizada é pouca.	Uma grande quantidade de capital social (suporte) é mobilizada.
A convivência com outras representações étnicas é fator importante para a realização da escolha.	A convivência com outras representações étnicas é fator irrelevante para a realização da escolha.
A escolha é ligada a um “futuro imaginado”, compondo uma narrativa fragmentada em curto prazo.	A escolha é elaborada em longo prazo, sendo parte de um discurso coerente e planejado.
As famílias não possuem representantes que frequentaram o Ensino Superior.	Os candidatos estão inseridos num contexto de aspirações que tornam a escolha escolar natural e necessária.
A distância geográfica da instituição geográfica da instituição constitui problema.	A distância geográfica da instituição não é um problema.
Os pais atuam como espectadores tendo pouca influência na escolha. As mães podem atuar como apoio.	Os pais têm grande influência e participação ativa no processo de escolha.

Adaptado de: REAY *et al.*, 2005.

Ainda em relação aos tipos ideais desenhados por REAY (2005), é importante evitar julgamentos preconceituosos sobre as atitudes tomadas pelos estudantes e seus familiares durante o processo de escolha no Ensino Superior.

Nogueira (2013a) apresenta um “esboço de um programa de pesquisas sobre a escolha dos estudos superiores”, numa proposta de entender as razões objetivas que a condicionaram, além das características subjetivas incorporadas pelo indivíduo a partir de seu processo de socialização. O modelo busca não apenas abordar aspectos macrosociológicos, mas também identificar as características do indivíduo que faz a escolha. Para tanto, propõe um programa em três direções: Primeiramente, investigar como o indivíduo se insere na sociedade: além da renda familiar e da escolaridade dos pais, buscar detalhes mais finos sobre localização da moradia, vida financeira familiar pregressa, profissão e trajetória escolar de pais e avós. Quanto ao indivíduo que escolhe, saber idade e estado civil, se trabalha e em qual campo profissional, além de sua trajetória escolar. Em segundo lugar, verificar os laços sociais que atuaram de forma a elaborar o conjunto de conhecimentos ou representações que o indivíduo tem sobre si mesmo e sobre os cursos e profissões almejadas. Esses laços têm origem na família, na convivência com amigos, no ambiente profissional e em outros círculos que foram importantes para o indivíduo. Em terceiro lugar, conhecer os benefícios e vantagens esperados da instituição, do curso e da profissão pretendida, focando não apenas as de caráter socioeconômico, mas também aquelas que dizem respeito à subjetividade do estudante.

Após toda a discussão apresentada, fica evidenciado que as propostas de investigação e os modelos abordados até o momento apresentaram em comum o fato de considerarem a multidimensionalidade dos elementos que compõem a escolha escolar, seja pela abordagem de variáveis objetivas e subjetivas, seja pela investigação de situações presentes ou pregressas vivenciadas pelo estudante, não se resumindo, portanto, à análise das decisões tomadas no momento da inscrição nos processos seletivos para acesso ao Ensino Superior.

## **CAPÍTULO II – Políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil.**

Neste capítulo, objetivou-se contextualizar as políticas de democratização e a atual dinâmica do acesso ao Ensino Superior público no cenário brasileiro. Na primeira parte, apresentam-se alguns dados sobre esse nível de Ensino, provenientes, em sua maioria, de fontes do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na segunda parte, busca-se detalhar as dinâmicas do SiSU e da Lei de Cotas para seleção de candidatos ao Ensino Superior público nos dias atuais.

### **2.1. Trajetórias escolares irregulares<sup>8</sup> dos alunos até o curso de graduação.**

O Brasil possui um grande contingente de sua população em idade escolar. Entretanto observa-se uma trajetória prolongada na vida estudantil, que se reflete no acesso tardio ao Ensino Superior. No nível médio, os estudantes se encontram em faixas etárias mais avançadas do que a considerada ideal, entre 15-17 anos. No nível superior, consequentemente, uma menor porcentagem de estudantes apresenta a idade ideal, ou seja, entre 18-24 anos (RISTOFF, 2013b).

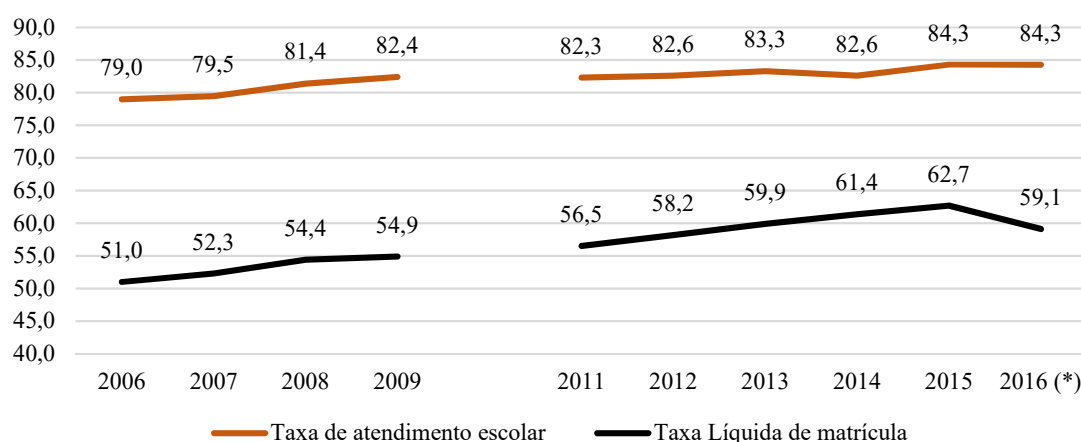
A abordagem dessa questão pareceu importante, neste capítulo, no sentido de perceber a necessidade do desenvolvimento de ações afirmativas para promoção da inclusão social de estudantes originados de classes sociais menos favorecidas ao Ensino Superior. Para tanto, a análise teve como foco dois elementos centrais relacionados a fatores socioeconômicos que influenciariam o acesso desses estudantes a esse nível de ensino, considerados pela Lei de Cotas: a renda familiar *per capita* e a inserção em grupos de raça/ cor/ etnia.

No mesmo sentido, julgou-se pertinente apresentar, em primeiro lugar, alguns dados referentes ao Ensino Médio, considerando-se que a população que concluiu essa etapa de estudos é a clientela do Ensino Superior, em alguma proporção, e que fatores sociais podem promover diferentes oportunidades entre estudantes de origens diversas.

---

<sup>8</sup> A expressão “trajetória escolar irregular” é aqui utilizada para se referir às trajetórias escolares que fossem mais acidentadas, por meio de reprovações, interrupções e retornos, o que retardaria o acesso aos níveis subsequentes de escolarização.

De fato, com relação aos estudantes do Ensino Médio, torna-se necessário o conhecimento de algumas dessas diferenças relacionadas à sua origem social, partindo-se do pressuposto de que aqueles que possuem melhores condições sociais devam percorrer trajetórias escolares mais bem-sucedidas nesse nível, o que favoreceria seu ingresso no Ensino Superior e, conseqüentemente, o acesso a cursos e instituições mais prestigiadas. Inicialmente, seria importante conhecer a porcentagem da população que acessa o Ensino Médio. O Gráfico 1 mostra a taxa de atendimento<sup>9</sup> escolar e a taxa líquida de matrícula<sup>10</sup> dos estudantes desse nível no Brasil, entre 2006 e 2016<sup>11</sup>.



**Gráfico 1:** Taxa de atendimento escolar e taxa líquida de matrícula de jovens entre 15 e 17 anos. Brasil, 2006 a 2016.

Fonte: CRUZ & MONTEIRO, 2017.

(\*) Construído a partir de: IBGE, 2013, INEP, 2017a e INEP, 2017b.

A partir do gráfico apresentado, pode-se observar que, em todo o período considerado, houve uma distância mais ou menos constante entre as porcentagens de estudantes entre 15 e 17 anos que estavam matriculados na escola, em qualquer nível de ensino (taxa de atendimento) e as porcentagens daqueles que estavam matriculados no Ensino Médio em idade ideal (taxa de matrícula líquida), da ordem média de 25 pontos percentuais. Apesar do crescimento da taxa líquida de matrícula em 8,1%, entre 2006 e 2016, percebe-se que, em 2016, 15,7% dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos não estavam estudando em nenhum nível de ensino e 25,2% estudavam o Ensino Médio fora

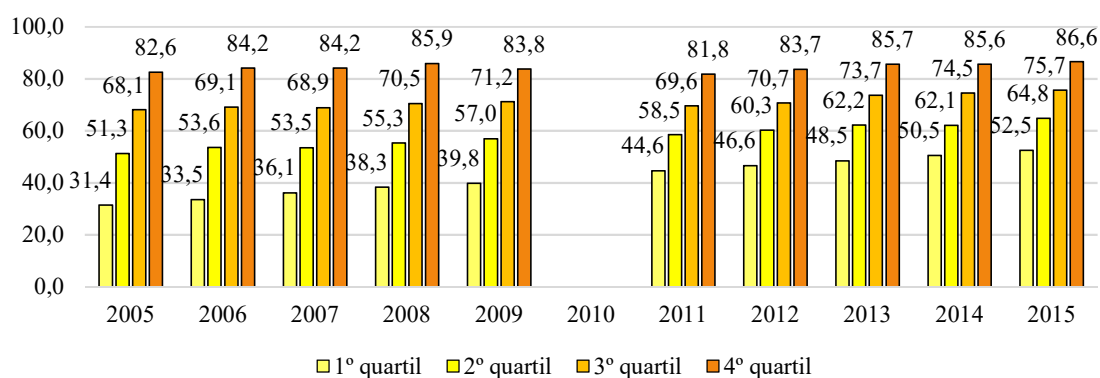
<sup>9</sup> Taxa de atendimento: Proporção dos estudantes de uma faixa etária que se encontram matriculados na escola em relação à população do mesmo grupo etário, independentemente do nível de ensino onde se encontra matriculado.

<sup>10</sup> Taxa líquida de matrícula: Razão entre o número total de matrículas de alunos com faixa etária ideal para cursar um certo nível de ensino e o número total de pessoas da mesma faixa etária na população em questão.

<sup>11</sup> Os dados de 2010 não foram disponibilizados para consulta.

da faixa etária considerada ideal, o que autoriza a pensar que estivessem cumprindo esse nível de ensino com anos de atraso.

Para percepção de algumas diferenças sobre o acesso à educação, influenciadas por fatores socioeconômicos entre os estudantes do Ensino Médio no Brasil, caberia investigar alguns dados relacionados ao perfil desses estudantes. A seguir, apresentam-se dados relativos à renda familiar *per capita* e ao pertencimento a grupos de raça, cor e etnia, entre os estudantes matriculados no Ensino Médio que se encontravam, entre 2005 e 2015<sup>12,13</sup>, na faixa de idade considerada ideal para estudar nesse nível de ensino (Gráficos 2 e 3).



**Gráfico 2:** Porcentagens de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio, por grupos de renda familiar *per capita*. Taxa líquida de matrícula, Brasil, 2005 a 2015.

Fonte: Construído a partir de OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016a.

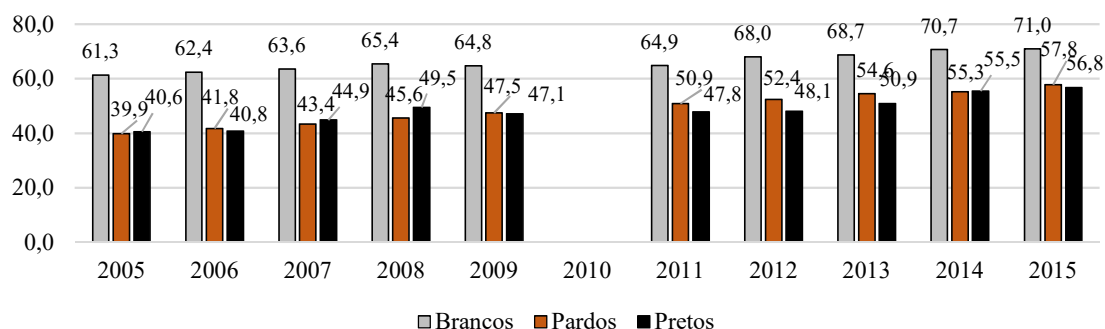
Esse gráfico mostra a distribuição dos alunos com idades entre 15 e 17 anos matriculados no Ensino Médio no Brasil, entre 2005 e 2015, de acordo com percentuais progressivos de renda familiar *per capita*. No primeiro quartil, encontram-se os estudantes com menores rendas (25% mais pobres) e no quarto quartil, extremo oposto, encontram-se os estudantes com maiores rendas (25% mais ricos). O gráfico demonstra que, à medida que a renda familiar *per capita* se eleva, um maior percentual de estudantes se encontra dentro da faixa etária ideal para se estudar nesse nível de ensino, o que

<sup>12</sup> Os dados referentes a 2016 não estavam disponíveis na época da elaboração deste texto.

<sup>13</sup> Os dados de 2010 não foram disponibilizados para consulta.

evidencia que os grupos menos favorecidos economicamente tendem a apresentar trajetórias escolares mais irregulares.

A seguir, apresenta-se a relação da taxa líquida de matrícula no Ensino Médio entre diferentes grupos de raça/ cor/ etnia no Brasil, no período de 2005 a 2015<sup>14,15</sup>.



**Gráfico 3:** Porcentagens de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio, por grupos de raça/ cor/ etnia. Taxa líquida de matrícula, Brasil, 2005 a 2015.

Fonte: Construído a partir de OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016a.

O gráfico apresentado mostra que uma maior porcentagem de declarados brancos estuda o Ensino Médio em idades consideradas ideais do que os grupos de estudantes declarados pardos e pretos. A proporção de brancos também se mostrou mais estável durante a série considerada, enquanto a proporção de pardos e pretos (sempre com valores similares entre si) apresentou maior adequação das idades no decorrer do tempo, especialmente a partir de 2011, ainda que essas alterações tenham sido discretas.

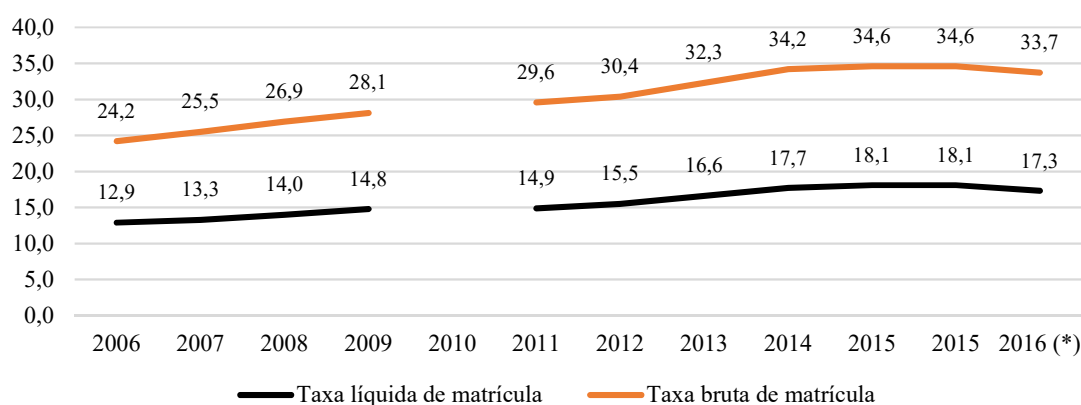
Cruzando-se os dados dos Gráficos 2 e 3, é possível supor que os grupos de maiores rendas e de estudantes declarados brancos devam concluir o Ensino Médio em épocas mais precoces da vida. É possível pensar, também, que esses grupos possam constituir uma população mais competitiva para acessar o Ensino Superior, na medida em que devam apresentar melhores rendimentos escolares, o que poderia contribuir para que escolhessem cursos e instituições de Ensino Superior mais prestigiadas e mais concorridas. Contudo deve-se destacar que as informações de ambos os gráficos não são suficientes para a comprovação dessas hipóteses.

<sup>14</sup> Os dados referentes a 2016 não estavam disponíveis na época da elaboração desse texto.

<sup>15</sup> Os dados de 2010 referentes ao Ensino Médio não foram disponibilizados para consulta.

A seguir, são apresentados dados referentes ao Ensino Superior no Brasil, com o objetivo de se perceberem reflexos de influências sociais que possam ter interferido no perfil dos estudantes que acessaram esse nível de ensino. É importante ter em mente que o ingresso no Ensino Superior não poderia ser considerado o “caminho natural” de todos os concluintes do Ensino Médio. Esse caminho tenderia a ser mais frequente entre os egressos pertencentes a grupos socioeconômicos mais privilegiados, enquanto os egressos do Ensino Médio provenientes de classes menos favorecidas tenderiam a escolher ocupações de menor prestígio, muitas vezes que não exigissem o diploma de curso superior (BOURDIEU & PASSERON, 2015).

Inicialmente, apresentam-se os dados referentes às taxas líquida e bruta<sup>16</sup> de matrícula no Ensino Superior brasileiro, entre 2006 e 2016<sup>17</sup>, no Gráfico 4.



**Gráfico 4:** Taxas líquida e bruta de matrículas no Ensino Superior entre 2006 e 2016 no Brasil.

Fonte: CRUZ & MONTEIRO, 2017.  
(\*) Construído a partir de IBGE, 2013, e INEP, 2017b.

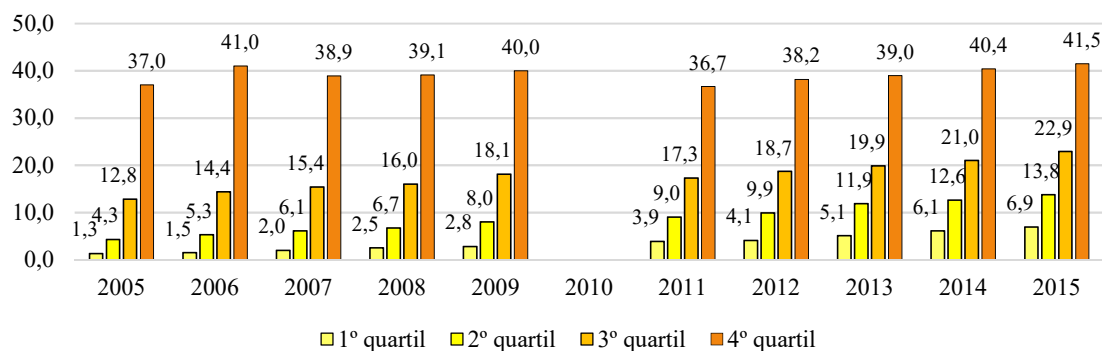
A partir da análise do Gráfico 4, percebe-se que o percentual de estudantes da população brasileira que estuda no Ensino Superior em idade considerada ideal é muito menor do que o mesmo percentual no Ensino Médio (Gráfico 1), indicando que uma fração mais estreita de egressos desse nível de ensino acessa o Ensino Superior.

<sup>16</sup> Taxa bruta de matrícula: Número de alunos matriculados em um certo nível de ensino (de qualquer idade) dividido pela população total de pessoas que se encontra na faixa etária ideal para estudar nesse nível de ensino.

<sup>17</sup> Os dados de 2010 não foram disponibilizados para consulta.



A seguir, apresentam-se os dados sobre a distribuição por renda familiar *per capita* e por grupos de raça/ cor/ etnia no Ensino Superior entre os estudantes com idades de 18 a 24 anos, no Brasil, no período de 2005 a 2015<sup>18,19</sup> (Gráficos 5 e 6, respectivamente).



**Gráfico 5:** Porcentagem de estudantes entre 18 a 24 anos matriculados no Ensino Superior, por grupos de renda familiar *per capita*. Taxa líquida de matrícula, Brasil, 2005 a 2015.

Fonte: Construído a partir de: OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016b.

O gráfico anterior demonstra, em primeiro lugar, que cerca de dois quintos (40%) dos estudantes do Ensino Superior no Brasil, originados do quartil da população mais rica do país, estuda no Ensino Superior em idades consideradas ideais, de maneira relativamente constante na série apresentada. No grupo de estudantes com renda mais baixa (primeiro quartil), apenas uma pequena proporção (variando de 1,3%, em 2005, até 6,9%, em 2015) estuda nesse nível de ensino com idade entre 18 a 24 anos.

Em segundo lugar, é possível observar que os grupos com rendas mais baixas tenderam a apresentar maiores crescimentos das taxas líquidas de matrículas em anos subsequentes, ainda que as desigualdades continuem enormes, quando se observam grupos de rendas familiares distintos.

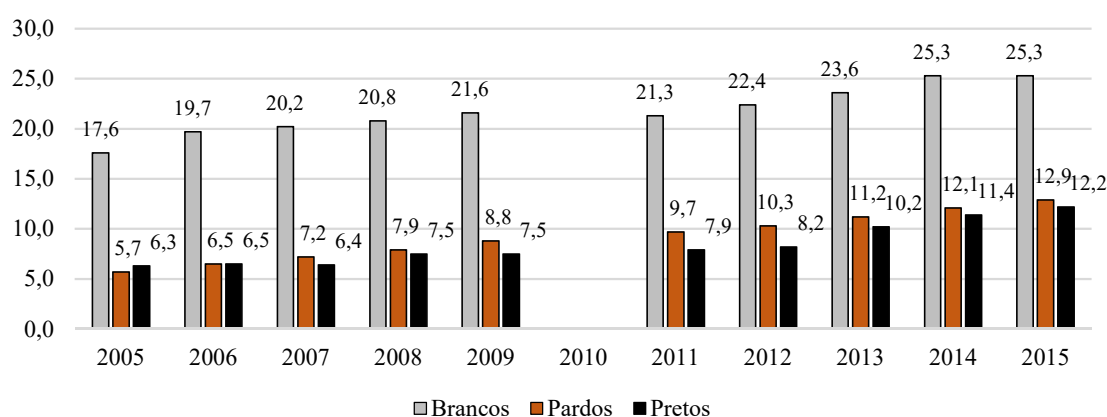
Finalmente, quando se comparam as diferenças entre as taxas líquidas de matrícula do Ensino Médio (Gráfico 1) com as mesmas taxas do Ensino Superior (Gráfico 4), entre grupos com rendas diferentes, pode-se observar que as distâncias entre os grupos de rendas diferentes são maiores no Ensino Superior.

<sup>18</sup> Os dados de 2010 referentes ao Ensino Médio não foram disponibilizados para consulta.

<sup>19</sup> Os dados referentes a 2016 não estavam disponíveis na época da elaboração deste texto.

Por exemplo, em 2015, 86,6% dos jovens entre 15 e 17 anos do quarto quartil (renda mais elevada) estudavam no Ensino Médio, e 52,5 % estudavam no Ensino Superior. Essas proporções variaram, entre a população do primeiro quartil (renda mais baixa), de 52,5%, no Ensino Médio para 6,9%, no Ensino Superior. As evidências permitem perceber que o fator “baixa renda familiar *per capita*” dificulta o acesso ao Ensino Superior.

A seguir, o Gráfico 6 apresenta os dados relativos aos matriculados no Ensino Superior no Brasil com idades entre 18 a 24 anos por grupos de raça/ cor/ etnia, entre 2005 e 2015<sup>20,21</sup>.



**Gráfico 6:** Porcentagem de estudantes entre 18 a 24 anos matriculados no Ensino Superior, por grupos de raça/ cor/ etnia. Taxa líquida de matrícula, Brasil, 2005 a 2015

Fonte: Construído a partir de: OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016b.

Comparando-se o Gráfico 6 com o Gráfico 3, que apresenta os mesmos dados para o Ensino Médio, observa-se também que proporções bem menores de estudantes declarados pardos e pretos estão matriculados no Ensino Superior em idades consideradas ideais para esse nível de ensino. Observa-se ainda, em relação aos dados coletados para o Ensino Médio, o aumento da “distância” entre brancos e pardos/ pretos, que ficaram bem menos representados no Ensino Superior. Essa evidência permite supor que os pardos e pretos tenham maior dificuldade de cumprir o Ensino Médio em idades consideradas ideais e maior ainda para concluir o Ensino Superior. Os dados apresentados permitem perceber a influência de fatores socioeconômicos sobre a trajetória escolar de

<sup>20</sup> Os dados de 2010 não foram disponibilizados para consulta.

<sup>21</sup> Os dados referentes a 2016 não estavam disponíveis na época da elaboração deste texto.

grupos sociais mais ou menos privilegiados, indicando a necessidade da adoção de políticas afirmativas que favoreçam o acesso de estudantes de grupos sociais menos favorecidos.

É possível constatar ainda que existem perfis sociais diferentes de estudantes do Ensino Superior de acordo com o grau de prestígio do curso. A título de exemplo, os dados apresentados nas Tabelas 1 e 2 apresentam algumas dessas diferenças entre estudantes de Enfermagem e Medicina da UFMG que acessaram os cursos em 2016, considerando-se as suas rendas familiares mensais brutas e os níveis de escolaridade das mães (NOGUEIRA & NONATO, 2017).

**Tabela 1:** Distribuição da renda familiar mensal bruta entre estudantes de Enfermagem e Medicina da UFMG que acessaram os cursos em 2016.

Renda mensal bruta do grupo familiar	Curso de Enfermagem (n) (%)	Curso de Medicina (n) (%)
Menos de um a cinco salários mínimos	60 (68%)	118 (37%)
De cinco a quinze salários mínimos	26 (30%)	129 (41%)
Acima de quinze salários mínimos	2 (2%)	70 (22%)
Total	88 (100%)	317 (100%)

Adaptado de: NOGUEIRA & NONATO, 2017.

A Tabela 1 aponta que a maioria dos estudantes de Enfermagem (68%) se situa no grupo de estudantes com faixa de renda familiar mensal bruta entre menos de um e cinco salários mínimos, enquanto, no curso de Medicina, 63% dos estudantes possui renda familiar mais elevada do que essa faixa, ilustrando a diferença entre a clientela dos dois cursos.

**Tabela 2:** Distribuição do nível de escolaridade da mãe entre estudantes de Enfermagem e Medicina da UFMG que acessaram os cursos em 2016.

Nível de escolaridade	Curso de Enfermagem (n), (%)	Curso de Medicina (n), (%)
Não concluiu o Ensino Fundamental	10 (11%)	15 (5%)
Concluiu o Ensino Fundamental	8 (9%)	23 (7%)
Concluiu o Ensino Médio	41 (47%)	89 (28%)
Concluiu o Ensino Superior	29 (33%)	190 (60%)
Total	88 (100%)	317 (100%)

Adaptado de: NOGUEIRA & NONATO, 2017.

A Tabela 2 mostra que quase a metade das mães dos estudantes do curso de Enfermagem possui o Ensino Médio completo (47%) e apenas cerca de um terço (33%) concluiu o Ensino Superior. Entre os estudantes de Medicina, observa-se uma situação inversa, ou seja, mais da metade das mães possui o Ensino Superior completo (60%), enquanto aproximadamente um terço concluiu o Ensino Médio.

Os dados das tabelas demonstram que o curso de Medicina, de maior prestígio social, concentra estudantes com características socioeconômicas mais favoráveis do que o curso de Enfermagem, com menor prestígio social. Esses fatos indicam que o prestígio do curso e o grau de competitividade possui relação direta com o grau do nível socioeconômico dos estudantes que acessam esses cursos, em sua maioria.

## **2.2. Promoção de justiça social no Ensino Superior público por meio da implantação de políticas de ações afirmativas.**

A partir do período de redemocratização do país, na década de 90, a conjuntura política e social favoreceu a ampliação do número de vagas nos cursos de graduação. Os principais fatores que influenciaram essa tendência foram a abertura de vagas no Ensino Médio e as pressões de instituições supranacionais, como o Banco Mundial - BM - e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, dentro da ótica neoliberal da globalização e da privatização (DOS SANTOS, 2013). Desde então, algumas políticas de expansão do Ensino Superior surgiram, inicialmente focadas na rede privada, mas posteriormente ampliando também a rede pública, ainda que em menor escala, com o escopo de promover a inclusão social. Além da expansão das vagas no Ensino Superior, posteriormente foram implantadas ações afirmativas, a princípio de forma isolada e, mais recentemente, no setor público, ampliado por meio da implantação da Lei de Cotas - Lei nº 12.711, de 29/08/2012 (BRASIL, 2012).

### **2.2.1. Ações afirmativas no Brasil: conceitos e breve histórico.**

Os termos “ação afirmativa, discriminação positiva”, envolvem políticas que têm caráter facultativo ou obrigatório, incluindo programas governamentais ou privados, e que podem ser estabelecidas por leis, deliberações judiciais ou por agências de fomento/regulação (MOEHLECKE, 2002).

Em relação à inclusão social, as políticas de ações afirmativas compõem um grupo de intervenções que busca não só a reparação da exclusão socioeconômica, mas também a democracia multicultural. Nesse âmbito, as referidas políticas buscam o respeito às diferenças de gênero, etnia, credo, entre outras, e estimulam a equidade, tratando não apenas das questões relacionadas ao capital econômico, mas também daquelas relacionadas a causas culturais, físicas, geográficas, etc.

O combate eficaz da exclusão envolve a aplicação de políticas que sejam a) flexíveis, criando possibilidade de adequação a especificidades do grupo a ser abordado; b) transitórias, estimulando a transformação da sociedade para neutralizar os mecanismos que reproduzam a exclusão; c) integrais, envolvendo diversos setores da sociedade, como educação, saúde, moradia, etc. Essas ações devem ainda promover a inclusão dos desfavorecidos e sua permanência nessa nova situação, além de prover a entrada de outros indivíduos em situações de exclusão (PEIXOTO, 2010). É importante ainda ressaltar que as ações afirmativas diferem das políticas, que simplesmente punem as condutas e os atos discriminatórios, por buscarem prevenir e reparar as desigualdades de grupos sociais desfavorecidos (DAFLON *et al.*, 2013).

As primeiras iniciativas para o desenvolvimento de políticas de ações afirmativas para inclusão no Ensino Superior público no Brasil surgiram a partir dos anos 70, gestando a construção de uma agenda de movimentos reivindicatórios. Essas demandas tiveram respaldo a partir do processo de redemocratização do país, principalmente nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. Porém, as primeiras iniciativas concretas de reservas de vagas no Ensino Superior público ocorreram apenas em 2003, em duas universidades estaduais do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF (DAFLON *et al.*, 2013).

A expansão das políticas afirmativas se tornou mais expressiva entre as instituições federais, inicialmente por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (BRASIL, 2007), que buscou, entre outros objetivos, o desenvolvimento de políticas de inclusão social, a fim de garantir a entrada e a permanência na universidade pública. O REUNI também teve o propósito de democratização do Ensino Superior por meio da interiorização das universidades federais e da ampliação dos cursos noturnos (CAMPOS *et al.*, 2014a).

Finalmente, em 2012, o Governo Federal instituiu a Lei de Cotas - Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que foi estabelecida a partir de três pilares:

origem escolar (Ensino Médio realizado integralmente em escolas públicas), renda familiar *per capita* (ponto de corte em 1,5 salários mínimos) e cor/ raça do candidato (pretos, pardos e indígenas - PPI - definidos por auto declaração) (CARVALHAES *et al.*, 2013).

### 2.2.2. Lei de Cotas - Lei nº 12.711/2012.

A Lei de Cotas, promulgada em 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), é de caráter obrigatório para todas as universidades federais e escolas federais de ensino técnico de nível médio e sua dinâmica pode ser resumida da seguinte forma: a) as instituições devem reservar no mínimo 50% de suas vagas para candidatos que estudaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, sendo que essa população se divide em dois grupos, com número de vagas iguais para cada um; b) os grupos são constituídos por alunos com mais que 1,5 salários mínimos de renda familiar *per capita* e alunos com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos; c) cada grupo se divide em um subgrupo de pretos, pardos e indígenas - PPI e um outro grupo pelos candidatos restantes. d) nos subgrupos, o número de vagas depende da proporção de PPI representada em cada estado da união. A Figura 1 ilustra esse esquema de maneira didática.



**Figura 1:** Esquema de reserva de vagas previsto pela Lei de Cotas.

(\*) Pretos, pardos e indígenas, nas proporções das composições dessas populações em cada unidade federativa do país.

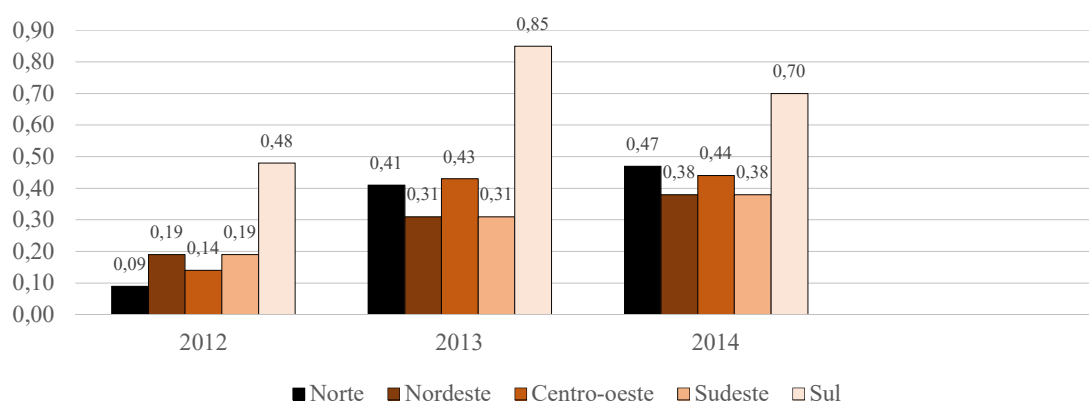
Adaptado de: BRASIL, 2012.

Existem questões importantes em relação à aplicação Lei de Cotas, quando comparada ao sistema de aplicação de bônus, utilizado anteriormente por algumas universidades como ação afirmativa (DAFLON *et al.* 2013): a) em ambos os sistemas, a seleção dos candidatos para a ocupação das vagas é realizada por mérito, seja por meio do exame de seleção da própria instituição, seja pelo SiSU - Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010 (BRASIL 2010). Porém, no caso das cotas, a competição pode acontecer de duas maneiras: primeiramente, os candidatos podem disputar a vaga com a sua nota dentro de cada grupo/ subgrupo, podendo haver notas de corte diferentes entre os grupos das ações afirmativas e a ampla concorrência. Dessa maneira, é possível acontecer que a nota de corte do grupo da ampla concorrência seja menor do que a de um grupo que concorre a uma cota, fazendo com que o objetivo dessa dinâmica perca o seu sentido. De outra maneira, os candidatos cotistas podem ser transferidos para o grupo da ampla concorrência, caso possuam notas que sejam competitivas nesse grupo, abrindo vagas para os cotistas que possuem notas mais baixas, mas que sejam competitivas em seu grupo de cota. No caso da política de bônus, todos os candidatos concorrem em um único grupo, sendo que os estudantes beneficiados pelo bônus receberiam percentuais de acréscimo em sua nota; b) no sistema de cotas a proporção das vagas a serem ocupadas é constante e o desempenho dos candidatos às cotas em relação à ampla concorrência é variável. No caso do bônus, a distância do desempenho entre os beneficiários e a ampla concorrência é fixa (número de pontos extras - bônus - para o primeiro grupo), mas o número de vagas ocupadas pelos beneficiários é variável; c) a distribuição dos alunos beneficiários ocorre de maneira heterogênea entre os cursos – na dinâmica de bônus, os cursos de maior prestígio recebem menos alunos de ações afirmativas que os cursos de menor prestígio. Pelo fato de as notas de corte serem maiores quando o prestígio do curso é maior, o efeito do bônus sobre a nota dos beneficiários seria menor do que para os cursos de baixa demanda. No sistema de cotas essa diferença não ocorre, sendo reservados percentuais fixos de vagas para grupos da ampla concorrência e de cotistas.

A Lei de Cotas, implementada em 2012, apresenta alguns resultados publicados, especialmente pelo Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Em uma dessas publicações (FERES JÚNIOR *et al.*, 2013), os autores resumizam alguns efeitos da Lei de Cotas: a) maior garantia e uniformidade na ação afirmativa, eliminando iniciativas com resultados heterogêneos e aleatórios, como bônus e aumento de vagas; b) homogeneização dos grupos favorecidos

e adesão de todas as instituições públicas de Ensino Superior; c) aumento do número de inscrições dos candidatos participantes de cotas em instituições de maior prestígio – classificadas de acordo com o Índice Geral de Cursos (IGC), indicador de qualidade aplicado pelo INEP – principalmente no grupo de baixa renda, e em menor proporção, no grupo étnico racial; d) variação regional na velocidade de alcance da meta de reserva de 50% das vagas para os beneficiários - apenas a região sul se aproximou da meta, em 2013, alcançando um índice de 45,8%; e) aumento progressivo e constante (exceto na região sul) do Índice de Inclusão Social - razão entre o percentual de cotas raciais estabelecidos nas universidades do país, por região, e a proporção de PPI em cada uma das regiões – quanto mais próximo de 1 (100%) melhor o índice da região (FERES JUNIOR *et al.*, 2013; DAFLON *et al.*, 2014).

O Gráfico 7 ilustra esses índices, entre 2012 e 2014.



**Gráfico 7:** Evolução temporal do índice de inclusão racial no Ensino Superior por regiões brasileiras, entre 2012 e 2014.

Fonte: DAFLON *et al.*, 2014.

O gráfico mostra que as regiões que apresentaram maior crescimento do índice de inclusão foram aquelas que possuem maior proporção de PPI na população em geral, reforçando a necessidade da adoção da Lei de Cotas.

### 2.2.3. Seleção de alunos para o Ensino Superior público no Brasil: do Vestibular ao SiSU.

O exame Vestibular foi, durante décadas, legitimado como mecanismo regulador da entrada daqueles que, por mérito, foram selecionados dentre os candidatos a ocuparem as vagas das instituições públicas de Ensino Superior. Entretanto o Vestibular pode ser

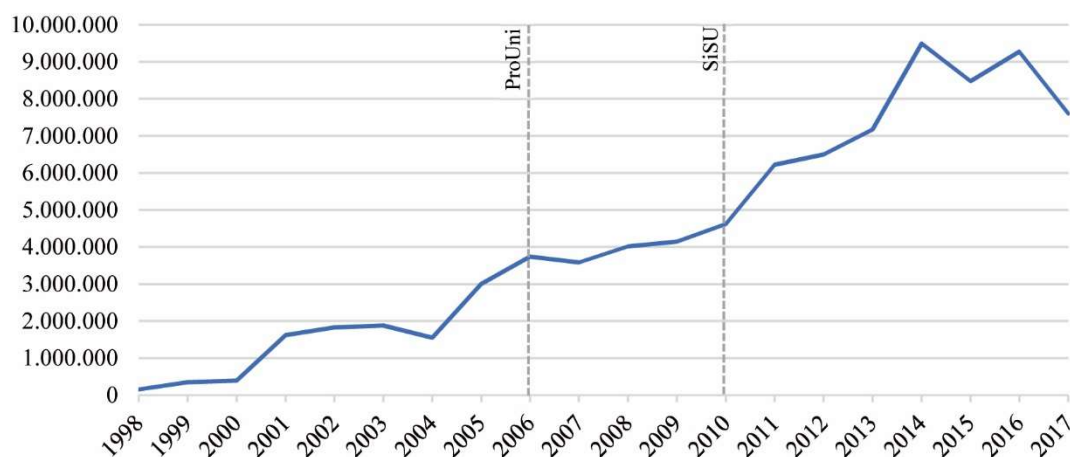


visto como um instrumento de reprodução das desigualdades, privilegiando as elites sociais, reforçando o campo da cultura dominante. No Brasil, as instituições públicas de Ensino Superior foram historicamente um símbolo de excelência, esforço e prestígio de seus frequentadores, aparentemente imparciais e indiferentes às questões de cor e classe (CAMPOS *et al.*, 2014b). Essa situação favoreceu, no início do século XXI, a partir das demandas de democratização do acesso ao Ensino Superior, o desenvolvimento de um novo sistema de seleção, o SiSU. Sua proposta foi utilizar as notas obtidas no ENEM para seleção dos candidatos e essa iniciativa abriu o caminho para, posteriormente, alocar a Lei das Cotas.

O ENEM (BRASIL, 1998) pode ser considerado uma das iniciativas mais importantes para construção do novo sistema de seleção de candidatos e implantação de medidas de democratização do acesso ao Ensino Superior (CAMPOS *et al.*, 2014a). A partir de 2009, com a criação do “Novo ENEM” (INEP, 2009), os métodos de avaliação foram uniformizados, permitindo: a) a utilização da nota do ENEM para concorrência a uma vaga no Ensino Superior, no setor público ou privado, em todo o país (CAMPOS *et al.*, 2014a); b) a unificação dos sistemas de seleção das instituições públicas de Ensino Superior, democratizando as oportunidades de concorrência a vagas em todo o território nacional; c) a reestruturação curricular do Ensino Médio; d) a promoção de mobilidade estudantil e e) a comparação do desempenho dos candidatos nesse sistema, ao longo do tempo, propiciando a montagem de séries históricas de grande valor para a pesquisa e a educação (DA LUZ, 2014).

O ENEM, em sua versão original, mobilizou inicialmente poucos participantes, mas se observou um aumento significativo deles em 2005, após a implantação do Programa Universidade Para Todos - ProUni (BRASIL, 2005), e, mais significativo ainda, com a instituição do SiSU, em 2010. O Gráfico 8 ilustra a progressão do número de inscritos no ENEM, desde sua criação.

O aumento do número de inscrições no ENEM observado a partir da criação de mecanismos de inclusão no acesso ao Ensino Superior (ProUni, para seleção de candidatos ao ensino privado, SiSU, para seleção de candidatos ao ensino público) demonstrou o grande interesse da população em acessar esse nível de educação.



**Gráfico 8:** Número de inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre 1998 e 2017.

Fonte: Construído a partir de INEP 2007, 2015, 2017c.

Algumas regras e características do SiSU merecem ser descritas: a) o candidato que pretende se inscrever no Sistema (que possui até duas edições ao ano) deve ter prestado o ENEM no ano anterior ao da prova e obtido nota acima de zero na redação, podendo realizar a inscrição mesmo quando já foi selecionado em processos anteriores e até mesmo se já estuda em uma instituição de Ensino Superior; b) o candidato deve escolher até dois cursos de graduação em qualquer instituição participante, uma primeira e uma segunda opção (BRASIL, 2015); c) o sistema fica aberto por três dias e, a cada dia, são divulgadas as notas de corte atualizadas, com cálculo baseado nas notas dos inscritos até o momento da atualização, de modo que os candidatos têm chances de alterar suas escolhas, baseados nas novas informações disponíveis, ou mudar de escolha a qualquer momento, valendo a última alteração realizada; d) a nota obtida no ENEM tem valores diferentes entre os cursos disponíveis, podendo valer mais ou menos, a partir da escolha (ou mudança de escolha) do candidato (CAMPOS *et al.*, 2014b); e) o candidato deve escolher, no momento da inscrição, um dos seguintes grupos para concorrer às vagas: ampla concorrência; estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escola pública; estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escola pública e se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas (PPI); estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escola pública, com renda familiar igual ou menor que 1,5 salários mínimos *per capita*; estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escola pública, com renda familiar igual ou menor que 1,5 salários mínimos *per capita* e que se

autodeclaram PPI (ABREU & CARVALHO, 2014); f) o candidato deve participar das políticas de ações afirmativas das próprias instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2015); g) caso o candidato não consiga entrar no curso de sua primeira opção, ou em nenhum curso, pode inscrever-se na lista de espera para o curso que escolheu em sua primeira opção, para ser chamado pela instituição, no caso de abertura de vagas por desistência de matrícula dos aprovados (BRASIL, 2015).

#### **2.2.4. As promessas e dinâmica do SiSU.**

O SiSU apresenta algumas diferenças importantes em relação ao Vestibular tradicional (ALMEIDA *et al.*, 2016; NOGUEIRA *et al.*, 2017): a) os candidatos ao SiSU precisam necessariamente prestar o ENEM do ano anterior ao processo seletivo unificado. No caso do Vestibular tradicional, o candidato precisa apenas estar matriculado no Ensino Médio ou ter concluído esse nível de ensino; b) o SiSU reduziu os custos do processo seletivo para a instituição e para o candidato. Em relação à instituição, eliminou custos relativos à logística das inscrições, elaboração e correção das provas, infraestrutura para aplicação dos testes, como alocação dos candidatos e recursos humanos para aplicação das provas. Em relação ao candidato, eliminou a taxa de inscrição no processo seletivo e dispensou o deslocamento para a realização das provas nos locais determinados pelas instituições, muitas vezes situados em estados ou regiões distantes da moradia do estudante; c) o SiSU centralizou os critérios de avaliação, que foram formatados pelo ENEM. No Vestibular, a avaliação do desempenho no processo seletivo se dá pela realização de prova elaborada pela instituição; d) o SiSU oferece duas opções de cursos ou instituições, dentre as instituições participantes do sistema. No caso do Vestibular, o candidato escolhe apenas um curso em uma instituição; e) em relação à época da escolha pelo curso ou instituição, o candidato que se inscreve no SiSU efetua a escolha nos dias de inscrição, sendo que, no Vestibular, geralmente, a escolha é efetivada meses antes da prova, por meio da inscrição no processo seletivo; f) o SiSU divulga os valores das notas de corte durante os dias de inscrição, dando ao candidato uma ideia mais segura sobre a efetivação da escolha. No caso do Vestibular, o candidato tem menor segurança sobre suas chances em ser aprovado em determinado curso ou instituição; g) em relação à convocação dos selecionados, o SiSU efetua a chamada regular, em um primeiro momento, mas permite a alocação de candidatos da lista de espera em vagas ociosas. No caso do Vestibular, a chamada é única e definitiva para cada candidato; h) o SiSU se articula com a Lei de Cotas, promovendo a inclusão de grupos sociais desfavorecidos no

Ensino Superior, por meio da alocação de vagas destinadas a grupos específicos, baseados na origem escolar (Ensino Médio integralmente realizado em escolas públicas), renda bruta familiar menor ou igual a 1,5 salários mínimos *per capita* e autodeclarados PPI. O Vestibular não possui vagas reservadas aos candidatos oriundos de grupos sociais menos favorecidos. No caso da política de bônus, por exemplo, oferece uma proporção de aumento da nota obtida na prova para o candidato competir com os outros candidatos sem bônus.

Em relação à dinâmica proposta pelo SiSU, Abreu & Carvalho (2014) analisaram esse Sistema sob a ótica da teoria dos jogos. Os autores caracterizaram-no como um mecanismo de pareamento - *matching*, que significa “uma função do conjunto de estudantes no conjunto de cursos, satisfazendo a condição de que a um curso não estejam associados um número de estudantes superior ao seu número de vagas” (ABREU E CARVALHO, p.17, 2014). De acordo com esse mecanismo, o pareamento entre estudantes e vagas (*student placement, school choice, college admission*) é tratado com base nas preferências mútuas entre os indivíduos do outro grupo (estudantes, vagas ou escolas). Segundo os autores, esse mecanismo é utilizado em outros campos, como do mercado imobiliário, de transplante de órgãos, entre outros. No caso do SiSU, o sistema de *matching* é complexo, pois envolve uma série de etapas em cada qual o candidato executa ações específicas: a) a fase de pré-sinalização (ou “pré-jogo”), nos quatro primeiros dias, quando os candidatos apontam suas preferências (primeira e segunda opção) e, a partir da divulgação da nota de corte atualizada no sistema, realocam (ou não) suas escolhas. Nessa fase, o estudante sinaliza suas intenções no Sistema. A escolha é realizada com base na preferência, mas, em caso de a nota obtida no ENEM não atender a nota de corte do curso/ escola pretendidos, atualizada no sistema a cada 24 horas, o candidato pode realizar uma escolha mais estratégica, preterindo o curso de sua preferência em detrimento de um outro curso em que veja possibilidade de aprovação. Ao fim dessa etapa, o estudante anuncia efetivamente a que vagas irá concorrer; b) a fase de *matching*, no quinto dia do processo, quando o grupo de candidatos é pareado com o grupo de vagas pelo Sistema. Corresponde à primeira chamada, ou chamada regular; c) a fase seguinte de ajuste de *matching*, que se inicia com a segunda oferta das vagas rejeitadas, compondo a lista de espera. Nessa lista, cada instituição disponibilizar as vagas rejeitadas sucessivamente, até que todas sejam aceitas, ou que não haja mais candidatos para preenchê-las. Essa dinâmica levou os autores do estudo às seguintes conclusões: a) o processo de *matching* é desencadeado em etapas sequenciais, a partir de preferências

anunciadas pelos candidatos; b) grande parte das vagas ofertadas na primeira chamada é rejeitada, gerando a realização de novas ofertas; c) os altos índices de não matrícula na primeira chamada do SiSU parecem decorrer de fatores externos. Essas conclusões permitem perceber que o SiSU desencadeou a prática de novas estratégias até então não desenvolvidas pelos candidatos aos cursos superiores. Permite ainda considerar a hipótese de que, em alguns casos, as dinâmicas impostas pelo Sistema possam ter produzido “efeitos colaterais” que, de alguma maneira, impediram o alcance das promessas desejadas pela lógica do processo.

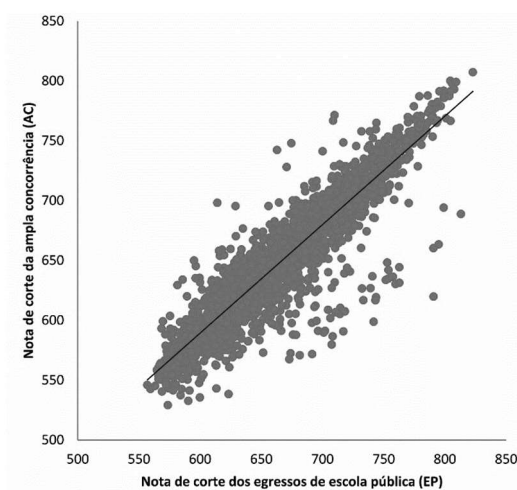
Outro ponto importante, que envolve a Lei de Cotas e o SiSU, é o balanço entre a promoção de justiça social (inclusão) e a manutenção da excelência/ qualidade de ensino. Se o rendimento entre os ingressantes da ampla concorrência e os grupos das cotas fossem iguais, as ações afirmativas perderiam seu sentido e efeito. Por outro lado, se o rendimento dos cotistas fosse inferior ao grupo da ampla concorrência, o rendimento global dos alunos nos cursos de graduação poderia cair.

De acordo com Campos *et al.* (2014b), a avaliação da performance do aluno no Ensino Superior pode ser aferida por diversos indicadores: a) diferença das notas do ENEM, entre cotistas e não cotistas; b) rendimento escolar, no decorrer do curso; c) medida dos níveis de evasão e permanência no curso; d) aferição de notas obtidas em testes pós-curso, como, por exemplo, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE. Nesse estudo, os autores optaram por comparar as notas de corte e as notas máximas obtidas pelos alunos no SiSU, entre os candidatos da ampla concorrência e cotistas. Os resultados obtidos são relevantes: a) a diferença média entre as notas de corte de cotistas e de candidatos da ampla concorrência variou entre 2,44% e 6,77%; b) as diferenças entre as notas foram crescentes, nos seguintes grupos: egressos de escola pública, egressos de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos; egressos de escola pública, autodeclarados PPI; e, finalmente, egressos de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, autodeclarados PPI. Dessa forma, quem experimenta mais de uma situação de exclusão tem o menor rendimento no SiSU e, dentre os grupos que apresentam apenas uma dessas situações, o grupo de PPI tem rendimento pior que o grupo de baixa renda; c) as diferenças entre as notas de corte podem ser consideradas pequenas.

Com relação à última conclusão, as diferenças referidas devem ser analisadas considerando-se a maneira de como as notas do ENEM/ SiSU são obtidas. Uma vez que o Sistema considera mais os acertos em questões que a maioria dos concorrentes errou

(Teoria de Resposta ao Item - TRI), não existe nota 0 ou 100%. Por exemplo, no ENEM 2013 a nota mínima foi 277,2 e a nota máxima foi 955,5 (em mil pontos). Para tentar enxergar a diferença de desempenho entre os grupos das cotas e os não cotistas sob essa ótica, Campos *et al.* (2014b) compararam as maiores e menores notas obtidas dentro dos grupos de cotistas e do grupo da livre concorrência. Os autores perceberam, a partir dessa análise, que o grupo de cotistas mostrou conter subgrupos heterogêneos entre si. Em particular, o grupo de cotistas oriundos da escola pública (brancos e com renda superior a 1,5 salários mínimos *per capita*) apresentou diferenças entre a nota máxima e mínima para aprovação, semelhantes ao grupo da livre concorrência e discrepantes dos outros grupos de cotistas. Essa conclusão permite supor que a Lei de Cotas tenha proporcionado menor inclusão social do que se esperava, a partir dos critérios de formação dos subgrupos de cotistas elaborados até o momento. Permite supor ainda que as diferenças de desempenho do grupo de cotistas oriundos de escolas públicas, brancos e com renda superior a 1,5 salários mínimos *per capita*, em relação aos outros grupos de cotistas se relacionem, em alguma proporção, à categoria de escola pública frequentada por esses estudantes no Ensino Médio (federal ou estadual/ municipal), pelo fato de constituir a variável comum entre o grupo de cotistas.

Outro ponto importante apontado por Campos *et al.* (2014b) é a diferença de desempenho no SiSU em relação ao prestígio de curso. Os autores observaram que a variação de desempenho entre cotistas e não cotistas não aumenta nos cursos de maior prestígio, ou seja, as notas entre cotistas e não cotistas tendem a ser “pareadas” em relação ao prestígio do curso, corroborando a estratégia de jogos abordada por Abreu e Carvalho (2014). Na fase de pré-sinalização, os candidatos se arranjam estrategicamente, tanto na ampla concorrência quanto no grupo de cotas, a fim de conseguirem uma vaga no Ensino Superior. O Gráfico 9 ilustra essa correlação, comparando as notas do ENEM/ SiSU dos candidatos da ampla concorrência com um subgrupo dos candidatos das cotas, os egressos da escola pública. A distribuição de pontos delinea uma reta, revelando a proporção direta entre os valores obtidos pelos dois grupos.



**Gráfico 9:** Correlação entre as notas de corte da ampla concorrência e dos cotistas egressos de escola pública, independentemente da cor ou renda.

Fonte: CAMPOS et al., 2014b.

Ainda em relação ao desempenho dos grupos envolvidos na Lei de Cotas, há casos em que a nota de corte do grupo de cotas é mais alta do que a nota da ampla concorrência. Campos *et al.* (2014b) demonstraram que em 364 cursos (11% do total) a nota de corte dos cotistas egressos de escola pública foi maior que a dos candidatos da ampla concorrência, efeito indesejável que subverte a razão de ser da ação afirmativa.

#### **2.2.5. Efeitos da adoção do SiSU sobre as escolhas dos cursos e instituições de Ensino Superior.**

Em recente estudo, De Castro Ariovaldo & Nogueira (2018) resumiram os principais efeitos do SiSU. De acordo com os autores, haveria pelo menos três implicações principais observadas nos estudos sobre o assunto. Em primeiro lugar, que uma importante proporção dos estudantes não estaria escolhendo os cursos ou instituições que preferiam, mas aqueles que favorecessem o sucesso na aprovação, durante os dias de inscrição no Sistema. Esse comportamento favoreceria a maior taxa de não matrícula ou evasão, uma vez que esses estudantes, insatisfeitos, tenderiam a buscar novas oportunidades em processos seletivos subsequentes. Em segundo lugar, ficou evidenciado que seria necessário o desenvolvimento de políticas de permanência nas instituições

públicas de Ensino Superior, com o objetivo de reduzir as taxas de evasão e de garantir a democratização do acesso e da permanência de estudantes originados de grupos sociais menos privilegiados. Finalmente, em terceiro lugar, que o SiSU, pelo fato de unificar a seleção dos estudantes, equalizou as condições para realização das provas e estimulou a mobilidade geográfica, ao permitir que a inscrição seja realizada em plataforma online.

Seria importante considerar também que algumas mudanças advieram das próprias dinâmicas propostas pelo Sistema Unificado, em relação ao Vestibular. No caso do Vestibular, o candidato teria menor grau de certeza de sua aprovação do que em relação ao SiSU. A partir dessa premissa, seria interessante elencar alguns fatores que interfeririam na elaboração de escolhas, dentre o leque de opções de cursos e instituições disponíveis, oferecidos por ambas as modalidades de seleção, na medida em que essas informações poderiam ser úteis para análise das escolhas dos estudantes envolvidos no presente estudo.

Alguns fatores relacionados com a mobilidade geográfica que influenciam as escolhas por cursos ou instituições de Ensino Superior, mais ou menos próximas da residência do candidato, uma vez que, conforme pontuado anteriormente, o SiSU buscou promover a mobilidade geográfica entre estudantes do Ensino Superior. Os fatores elencados a seguir foram extraídos de uma pesquisa (LI, 2016) que envolveu ingressantes no Ensino Superior, com base em dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), do Censo da Educação Superior, do ENEM e do Censo Escolar, entre os anos de 2006 e 2014. Alguns dos fatores evidenciados foram observados entre os alunos que ingressaram tanto por meio do Vestibular quanto do SiSU e outros foram identificados apenas em ingressantes do SiSU, sendo, nesse caso, considerados como efeitos das dinâmicas propostas pelo Sistema sobre a mobilidade geográfica dos estudantes.

Considerando-se as escolhas tanto de ingressantes pelo Vestibular tradicional quanto pelo SiSU, de acordo com a autora, alguns fatores estimulariam a migração interestadual, ou seja, a escolha por cursos ou instituições localizadas em estado diferente do de origem do estudante: preferir instituições que oferecem auxílio social, ser filho (a) de pelo menos um dos pais formado no Ensino Superior, visar aos cursos de maior prestígio (por exemplo, Medicina), buscar instituições com maior oferta de vagas no curso pretendido, escolher escolas em que haja maior proporção de jovens do estado de destino. Ainda em relação à migração interestadual, entre os fatores que inibiriam a escolha por cursos ou instituições localizadas fora do estado de origem do estudante, citam-se: ser do



sexo feminino, possuir idade superior à da maioria ou ser proveniente do Ensino Médio público.

Já em relação à migração intraestadual, ou seja, a escolha por cursos ou instituições localizadas em outras cidades do estado de origem, o fato de o candidato ter estudado o Ensino Médio em escola pública favoreceria essa escolha. Por outro lado, outros fatores a inibiriam: ser do sexo feminino, estar em faixa etária superior.

De acordo com o mesmo estudo, o SiSU teria influenciado positivamente a migração interestadual e inibido a migração intraestadual, quando comparado com o Vestibular.

Outro fenômeno importante a ser avaliado seria a evasão de cursos nos primeiros anos após a aprovação para readequação da escolha pelo curso ou instituição e a percepção de quais fatores favoreceriam essas mudanças. Segundo Almeida *et al.* (2016), a dinâmica do SiSU aumentaria a proporção de escolhas ineficientes, uma vez que os candidatos tenderiam a escolher opções que favorecessem sua aprovação, em detrimento de cursos e instituições que correspondessem à sua real aspiração. Como consequência, segundo os autores, o SiSU trouxe uma elevação do índice de evasão da ordem de 20%, em relação ao Vestibular, nos dois primeiros anos após o ingresso do estudante no Ensino Superior. Esse fenômeno seria decorrente, em grande parte, do reajuste da escolha em processos seletivos subsequentes, que oportunizassem a aprovação em outro curso ou instituição que fosse de maior interesse do estudante. Os autores ainda pontuam que as desistências relacionadas à mudança de “curso” estariam mais associadas aos de menor prestígio, enquanto as desistências relacionadas à mudança de “instituição” estariam mais relacionadas aos de maior prestígio. Essas associações ilustram a heterogeneidade de padrões de escolhas entre estudantes com rendimentos diferentes no ENEM e com pretensão a cursos com prestígio diferente. Outros fatores poderiam influenciar a evasão de estudantes a partir da aprovação no SiSU: segundo Li (2016), ser do sexo feminino, ser negro, estudar em uma instituição que possui programas de assistência social e ter idade superior seriam fatores que inibiriam a evasão de estudantes com vistas à realização de novo SiSU.

No Quadro 2, são elencados relatos da literatura sobre os efeitos da adoção do SiSU, em instituições diversas, indicando sumariamente os efeitos observados em cada estudo.

**Quadro 2:** Efeitos observados a partir da adoção do ENEM/ SiSU em instituições públicas de Ensino Superior segundo diversos estudos.

ESTUDO	INSTITUIÇÃO	EFEITO
Amaral, 2013.	Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)	- Aumento da oferta de vagas para estudantes negros e alunos oriundos de escola pública.
Branco <i>et al.</i> , 2016.	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	- Autosseleção socioeconômica e cultural em cursos de licenciatura de baixo prestígio, especialmente os noturnos; - Aumento da evasão.
Costa, 2012.	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ).	- Inclusão dos alunos de baixo nível socioeconômico, provenientes do entorno da universidade (Baixada Fluminense).
Da Silva Rigo, 2016.	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	- Evasão como estratégia para obtenção de sucesso escolar em outro curso almejado.
Dos Santos, 2013.	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	- Ocupação da totalidade de vagas e do número de inscritos; - Aumento do número de alunos provenientes de outros estados.
Flores, 2013.	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	- “Banalização” da escolha pelo curso superior, na medida em que os estudantes passaram a escolher o curso superior possível de ser acessado, ao invés do curso que mais preferia estudar, mas que não teria aprovação no SiSU.
Goellner, 2017.	Universidade de Brasília (UnB)	- Aumento da proporção de alunos do sexo masculino; - Aumento do número de alunos provenientes de outros estados; - Maior acesso de estudantes de baixa renda e de pretos.
Marques Lima, 2017.	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	- Aumento da evasão em cursos de menor prestígio.
Nogueira <i>et al.</i> , 2017.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	- Elevação da taxa de não matrícula, com crescimento do número de chamadas; - Aumento da evasão e da reopção para outros cursos dentro da própria instituição; - Aumento da proporção de inscritos originados de outros estados sem o aumento dessa proporção entre os alunos matriculados; - Inclusão modesta de grupos socialmente desfavorecidos, em relação à política de bônus anteriormente adotada pela instituição;
Pena, 2017.	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	- Evasão menor dos aprovados nos grupos de cotas que a fração dos alunos provenientes da ampla concorrência.
Schendel, 2010.	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	- Aumento do número de alunos provenientes de outros estados, de 1%, em 2009, para 24%, em 2010.
Souza, 2016.	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	- Redução da taxa de ocupação de vagas na instituição

FONTE: Elaborado pelo autor.

A partir do quadro anterior, é possível perceber que os efeitos da adoção do SiSU são heterogêneos, entre as diversas instituições, sendo que alguns foram coincidentes (por exemplo, o aumento da mobilidade estudantil, a partir do ingresso de maior proporção de estudantes originados de outros estados do país ou o aumento da evasão, observados principalmente nas instituições federais); outros divergentes (por exemplo, o grau de inclusão de grupos de estudantes provenientes de grupos sociais menos favorecidos, percebidos predominantemente em instituições estaduais de Ensino Superior ou no Centro Federal de Educação Tecnológica). Os dados sugerem que o SiSU promove efeitos diversos que variam de acordo com alguns fatores. Em relação à instituição, seria importante considerar grau de prestígio, porte, localização geográfica, dentre outros aspectos. Em relação aos cursos, grau de prestígio, tradição, turno, número de vagas oferecidas. Em relação aos candidatos, origem social, origem geográfica, gênero, dentre outros (ALMEIDA, 2016). Outro aspecto importante a ser observado seria o fato de o SiSU integrar, de maneira sistêmica, as oportunidades oferecidas pelas instituições participantes da plataforma, de modo que os fatores inerentes às escolas, cursos e candidatos interajam de maneira mais ativa entre si do que em relação ao Vestibular, uma vez que permite escolhas mais estratégicas a partir das dinâmicas propostas pelo Sistema. Essas dinâmicas, detalhadas anteriormente, poderiam ser sumarizadas nos fatores a seguir: inscrição gratuita no sistema; inscrição “online” em nível nacional; divulgação das notas de corte durante os dias de inscrição; possibilidade de mudanças das escolhas durante os dias de inscrição; inscrição em duas opções, sendo que a primeira oferece a possibilidade de inscrição em lista de espera; possibilidade de concorrer, em algumas instituições, em duas edições, uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre, utilizando-se a mesma nota do ENEM do ano anterior.

Essas características apontam a necessidade de estudos que envolvam todas as instituições participantes da plataforma, numa tentativa de se perceberem os efeitos do SiSU de maneira sistêmica, a partir da influência de fatores que atuam de maneira interdependente entre instituições, cursos e candidatos ao Ensino Superior.

### **CAPÍTULO III – A profissão médica, os médicos e os estudantes de Medicina.**

Neste capítulo, o objetivo é caracterizar a profissão médica, os médicos e os estudantes de Medicina sob o ponto de vista sociológico. Busca-se compreender historicamente a construção e manutenção do prestígio da profissão diante da sociedade, o perfil demográfico dos médicos e o perfil socioeconômico do estudante de Medicina no Brasil.

Com a compreensão desses fatos, é possível produzir uma análise crítica sobre a escolha por Medicina pelos candidatos ao Ensino Superior. À primeira vista, dentre os motivos que influenciam a escolha pela profissão, em geral, são lembrados os valores intrínsecos, como vocação, altruísmo, amor ao próximo, contribuição para a humanidade, mas, quando se avalia de maneira mais aprofundada, deve-se considerar também a escolha como uma forma de busca pelo poder (HOIRISCH, 2006).

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, abordaram-se os aspectos relativos à construção da identidade da profissão médica no Brasil que garantiram suas características monopolistas e seu prestígio. Discutiram-se também fatos que, de alguma forma, desestabilizaram a hegemonia da profissão, ao longo do tempo, e as reações dos médicos diante dessas ameaças. Na segunda parte, buscou-se apresentar dados demográficos atuais sobre os médicos, com o objetivo de produzir uma referência para a análise dos dados da pesquisa. Na terceira parte, finalmente, apresentaram-se características do perfil socioeconômico dos estudantes de Medicina no Brasil, uma vez que este estudo busca analisar os efeitos que a recente adoção da política de cotas e do SiSU teve sobre a escolha do curso de Medicina e, indiretamente, sobre o perfil socioeconômico e escolar dos estudantes de duas instituições públicas, uma de maior e outra de menor porte.

#### **3.1. Profissão médica no Brasil: relato histórico sobre a construção dos seus valores e sobre suas lutas contra a desclassificação da profissão.**

Uma profissão pode ser definida como uma ocupação exercida por um grupo de indivíduos que detém o controle da sua própria atividade (FREIDSON, 2009), ou uma ocupação exercida por um grupo de pessoas que controlam um conjunto de saberes e habilidades e que detém o monopólio das atividades que pratica (COELHO, 1995). Esses atributos agregam grande valor ao conceito, na medida em que as profissões têm o poder

de condicionar a estruturação do espaço social, estabelecendo relações e influenciando os valores hierárquicos dentro desse espaço (VARGAS, 2010a).

A Medicina é uma profissão que detém o domínio de conceitos muito valiosos em relação aos indivíduos, como definições de saúde e doença, sanidade e loucura, vida e morte, conferindo ao médico grande autoridade, notoriedade e respeito perante à sociedade (COELHO, 1995). Entretanto tornou-se profissão há relativamente pouco tempo, a partir da segunda metade do século XIX, tendo consolidado o monopólio de sua atividade somente a partir do século XX, de formas variadas no mundo. Esse fato só foi possível pelo desenvolvimento da ciência, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, o que permitiu aos médicos que se diferenciavam de outros grupos de indivíduos que se dedicavam ao cuidado ou à cura das enfermidades, como os curandeiros e os charlatões (FREIDSON, 2009).

“Com o desenvolvimento de uma fundamentação tecnológica ou científica adequada ao trabalho médico, desenvolveu-se uma fundamentação sociológica para criar uma ocupação tão bem estabelecida na sociedade que se tornou uma verdadeira profissão de consulta – comandando os critérios que qualificam os homens no trabalho da cura, com exclusiva competência para determinar o conteúdo correto e o método efetivo de exercer sua atividade, sendo consultado livremente pelos que necessitam de sua ajuda.”

(FREIDSON, 2009).

Entretanto para o reconhecimento da profissão médica, não foi suficiente o progresso da ciência, mas também foi necessário, em todo o mundo, o estabelecimento de relações políticas com o Estado, para sua legitimação. Essas relações foram estabelecidas de formas variadas em cada país, mas tiveram em comum o fato de a influência estatal se restringir à organização econômica e social da atividade, permitindo sempre a autonomia do profissional em relação ao controle técnico de sua atividade (FREIDSON, 2009).

“De forma sucinta, podemos dizer que a Medicina possui algumas prerrogativas monopolistas que a diferenciam da maioria das profissões que disputam o mercado de serviços especializados. Ela tem, por exemplo, um projeto profissional bem-sucedido, no qual, ao longo de sua história, fez uma notável aliança com o Estado (concedendo-lhe prerrogativas legais para seu exercício exclusivo) e com a elite (vendendo-lhe serviços particulares a preço de mercado). Ao longo de sua história, adquiriu um vasto, sólido e complexo conhecimento empírico e científico, transformando sua prática num sofisticado e complexo ato técnico-científico. A ideia do expert tornou-se, no caso da Medicina, uma realidade incontestável.”

(MACHADO, 1997, p.22)

No Brasil, observou-se a intervenção mais incisiva do Estado na regulação da atividade profissional médica apenas no início do século XX, em 1915, com a aprovação do decreto-lei 11.530. Esse decreto estabeleceu a restrição do número das escolas médicas e sua concentração em cidades ou regiões mais desenvolvidas e populosas no país – estados da Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo, Ceará e Rio de Janeiro. Estabeleceu a regulação da proporção entre escolas públicas (“oficiais”) e privadas (“livres”), na medida em que só poderia ser reconhecida uma escola particular para cada escola pública existente. Propôs ainda a restrição da atividade médica apenas aos detentores de diplomas reconhecidos pelo Estado (PEREIRA NETO, 2001). Essas medidas foram fundamentais para a organização social do trabalho na área de saúde no Brasil, na medida em que promoveram a valorização dos detentores dos diplomas legitimados pelo Estado e restringiram o número de profissionais habilitados a exercer a profissão.

Seria importante ainda considerar as influências sofridas na organização dos cursos de Medicina pela conjuntura internacional, especialmente aquelas relacionadas com o “Relatório Flexner”, publicado em 1910 (FLEXNER, 1910), nos Estados Unidos. Esse documento, intitulado “Medical Education in the United States and Canada”, fora publicado a partir da necessidade de reorganização da estrutura dos cursos de Medicina nesses países, financiado pela Carnegie Foundation, centro que elabora políticas e pesquisas nos Estados Unidos, e apoiado pela Fundação Rockefeller, associação beneficente não-governamental que promove o estímulo à saúde pública, ao ensino e à filantropia, especialmente em países em desenvolvimento. Considerado polêmico, promoveu a formatação das escolas médicas nos Estados Unidos e Canadá, reduzindo o número de instituições, nos Estados Unidos, de 131 para 81, nos doze anos subsequentes à publicação do relatório (PAGLIOSA & DA ROS, 2008).

Os principais preceitos do relatório seriam (PAGLIOSA & DA ROS, 2008): a) busca de excelência no ensino da Medicina, pela adoção do método científico e do abandono de práticas complementares, valorizando-se o modelo biologicista, centrado na doença, que reservaria pouco espaço para as influências psicológicas, sociais ou econômicas; b) reestruturação do curso de Medicina em um ciclo básico, de dois anos, focado na prática em laboratórios, e um ciclo profissional, também de dois anos, focado na prática hospitalar (considerado por alguns um modelo “hospitalocêntrico”, que hipervalorizava o hospital como cenário de aprendizado); c) rigoroso controle de

admissão de alunos, o que foi considerado por alguns como elitista e racista; d) reorganização da estrutura do curso de Medicina, que deveria inserir-se em um contexto universitário, com divisão em departamentos e disciplinas; e) valorização da especialização, o que foi considerado, ao longo do tempo e por alguns, uma forma de fragmentação do conhecimento e do cuidado em saúde. Os termos “modelo Flexneriano” ou “paradigma biomédico Flexneriano” passaram a ser utilizados em grande escala no mundo e, aos poucos, ganharam conotação pejorativa, por se referirem a uma concepção considerada mecanicista (tratando o corpo humano como máquina), biologicista (as doenças têm causas essencialmente biológicas), individualista (alienando o indivíduo de seu universo social), especializada (adotando abordagens reducionistas), elitista e racista (selecionando candidatos das elites e segregando negros), argumentos que são considerados controversos (DE ALMEIDA FILHO, 2010; KEMP & EDLER, 2004). É importante considerar que o relatório seguia tendências mundiais da época, especialmente originadas na Alemanha e nos Estados Unidos, com reflexos que alcançam os dias de hoje, no Brasil e no mundo.

No contexto brasileiro, as influências relacionadas aos moldes do ensino da Medicina estampados no relatório Flexner foram inserindo-se de modo gradual, a partir principalmente de 1930, por meio da adoção das ideias preconizadas pelo relatório para os cursos de Medicina, especialmente na região Sudeste (DE CARVALHO & CECCIM, 2006; KEMP & EDLER, 2004) e, mais tarde, de maneira explícita, por meio da Reforma Universitária de 1968 (DE ALMEIDA FILHO, 2010; KEMP & EDLER, 2004).

Em relação à organização social da profissão, um marco importante foi a normatização da regulação técnica e científica da atividade profissional pelos próprios médicos, que teve sua estrutura mais bem definida, no Brasil, a partir de meados do século XX, com a criação da Associação Médica Brasileira (AMB), em 1951, e do Conselho Federal de Medicina (CFM), em 1957 (SANTOS, 1995).

De maneira geral, pode-se afirmar que as relações entre o Estado e a classe dos médicos, na primeira metade do século XX, caracterizaram-se por medidas que buscaram o crescimento e o reconhecimento do caráter monopolista da profissão e que propiciaram, em grande proporção, a valorização do diploma de médico, por sua raridade, colaborando para a elitização da classe profissional.

Entretanto a partir da década de sessenta do século XX, os médicos passaram a perder autonomia no mercado de trabalho, no que se refere ao controle de sua clientela, à aquisição de equipamentos e ao valor de seu trabalho. Esse fenômeno ocorreu

principalmente graças a dois fatores: aumento do número de médicos, o que expandiu a oferta de profissionais no mercado, e desenvolvimento tecnológico e científico, o que exigiu o uso de equipamentos e técnicas de custo elevado na prática médica rotineira.

O aumento do número de profissionais se deu principalmente pela expansão do número de vagas para os cursos de graduação e especialização no país, principalmente na região sudeste. Esses fatos favoreceram a relativa desvalorização dos diplomas de graduação, fazendo com que os médicos passassem a buscar melhor qualificação. Nesse aspecto, a especialização atuou como mecanismo de diferenciação e diversificação profissional e produziu um perfil de médico alinhado às características urbanas e industriais das cidades mais desenvolvidas do país, em especial, de São Paulo (SP). Passou a ser mais comum a migração entre as especialidades, com objetivo de conquistar clientela, melhores oportunidades de emprego, valorização social e financeira.

Em suma, se, por um lado, os profissionais passaram a agregar valor pela aquisição de novos títulos, ao mesmo tempo, a especialização promoveu a fragmentação do conhecimento e a deterioração da autonomia do médico na resolução das demandas de seus pacientes. Assim também, o desenvolvimento e o uso de novas técnicas e instrumentos na rotina da prática médica exigiram investimentos proporcionais à capacidade de aquisição desses, por parte do profissional, favorecendo a formação de grupos para apropriação desses bens. Os profissionais se agruparam principalmente em hospitais, não só propiciando a divisão técnica do trabalho, mas também favorecendo a produção de hierarquias, com a criação de novos papéis institucionais. O trabalho do médico como profissional liberal, individual, em seu consultório, foi progressivamente sendo transformado, de forma heterogênea entre as especialidades, em um trabalho de grupo com tendência ao assalariamento, especialmente no setor público. No setor privado, parcelas do mercado foram apropriadas por grupos sociais situados no ápice da hierarquia médica, compondo corporações e favorecendo também o trabalho assalariado (DONNANGELO, 1975).

Esses efeitos produziram subdivisões entre a classe, gerando a formação de parcelas mais, ou menos, prestigiadas dentre os profissionais, o que permitiu a composição de grupos de interesses diversos e, por vezes, antagônicos dentro do campo da Medicina. Houve recomposição dos perfis de reconhecimento profissional, dos instrumentos de trabalho e da própria clientela dos serviços de saúde, em uma estrutura mais hierarquizada, com base em fundamentos técnicos, econômicos e/ou sociais. O médico passou a ocupar frequentemente mais de uma das categorias de trabalho em saúde:



trabalhador liberal, com atendimento de clientela própria; trabalhador assalariado, com venda de trabalho por tempo determinado, em troca de salário; empresário, com detenção dos meios de trabalho, executado por um ou mais profissionais; e trabalhador autônomo, com atendimento de clientela vinculada a cooperativas e convênios (MACHADO, 1977).

Combatendo a tendência ao assalariamento, os médicos se organizaram estrategicamente em associações e sociedades, defendendo a liberdade de mercado e a competição baseada na meritocracia, o recebimento de honorários (direta ou indiretamente) advindos do paciente (consultas particulares ou cooperativas e planos de saúde), na tentativa de manter uma prática liberal na prestação de serviços (DONNANGELO, 1975).

Com o movimento da Reforma Sanitária do Brasil, iniciado nos anos setenta, e que culminou com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) do Brasil, em 1990, a proposta de atendimento às necessidades de saúde tomou caráter público, universal, integral e equânime. Do modelo centrado no hospital, dividido em especialidades e destinado a parcelas da população, a nova proposta foi de inclusão de todos os cidadãos no atendimento em saúde (CECÍLIO, 2014). Essa tendência teve início com a elaboração da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), em que foram definidos poderes e responsabilidades do Estado no provimento de serviços e recursos humanos para a saúde. Na Seção II do documento, destacam-se dois artigos:

“Art. 197. São de relevância pública as ações e serviços de saúde, cabendo ao poder público dispor, nos termos da lei, sobre sua regulamentação, fiscalização e controle, devendo sua execução ser feita diretamente ou através de terceiros e, também, por pessoa física ou jurídica de direito privado.

Art. 200. Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei:

III - ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde.”

(BRASIL, 1988).

A proposta da Reforma Sanitária buscou redimensionar o papel dos recursos humanos na saúde, a partir da ressignificação do ato médico e de mudanças no processo de ensino/ aprendizagem, com trabalho em equipes multidisciplinares, abordagem integral do paciente e práticas tecnologicamente mais simples (SCHRAIBER & PEDUZZI, 1993). As propostas de enfrentamento para a implementação do SUS produziram, em consequência, a composição de dois blocos de interesses antagônicos: um deles, composto principalmente por médicos, organizados em associações e

sociedades, que buscou articular as propostas de universalização, integralidade e equidade com uma prática liberal/ autônoma, que utilizasse a rede privada de hospitais e clínicas de especialidades para o atendimento ao usuário do sistema, funcionando como uma combinação entre a proposta do Estado e a ampliação de empreendimentos para médicos. No outro polo, uma proposta elaborada principalmente por ativistas e intelectuais ligados à academia, em especial grupos dedicados à Medicina Preventiva e Social, que objetivou a redução da mercantilização do trabalho em saúde, por meio da estatização e nacionalização dos serviços. Essas ideias surgiram inspiradas em experiências prévias de bem-estar social vividas por países como Inglaterra, Portugal, Canadá, Cuba e Austrália (CAMPOS, 2007, CECÍLIO, 2014).

No Brasil, entretanto, a intervenção estatal para o provimento da atenção em saúde foi incompleta, consistindo principalmente na formação e mobilização de equipes de atenção primária, sendo que o atendimento especializado e/ou hospitalar (privado e filantrópico) se manteve articulado predominantemente com a iniciativa privada, pela manutenção de convênios e contratos. Assim, o SUS pode ser comparado a “um híbrido” entre esses dois modelos, refletindo o embate entre grupos de interesses opostos (CAMPOS, 2007).

Em relação ao atendimento na atenção primária, o Estado apresentou regulação insuficiente sobre a formação de médicos e de especialistas, quando comparado a outros países, como Espanha, Portugal e Canadá (RODRIGUES *et al.*, 2013). Esses países investiram na formação de médicos de Saúde da Família e Comunidade, especialidade que não possui, no Brasil, número suficiente de profissionais para o atendimento nos postos de saúde, fazendo com que haja necessidade de contratação de especialistas de outras áreas para o atendimento da atenção primária. Segundo esses autores, a corporação médica acabou por desenvolver mecanismos de controle da profissão, contrariando os interesses e necessidades do Estado, principalmente pelas pressões das sociedades de especialistas, que regulam, em parte, a formação dos profissionais. Diante dos impasses e conflitos de interesses entre a classe médica e o Estado, algumas medidas foram tomadas pelo poder público. A partir de 1997, a Saúde da Família passou a ser valorizada como estratégia para recomposição do modelo de assistência do SUS (BRASIL, 1997), buscando ressignificar as práticas e processos profissionais no atendimento à saúde pública. As principais dificuldades encontradas para implantação dessa estratégia foram as resistências encontradas para a regulação da formação de médicos e da distribuição do contingente de profissionais entre as diversas especialidades, principalmente aquelas mais

necessárias ao SUS (RODRIGUES et al, 2013), como também a redistribuição geográfica desses profissionais dentro da malha de atendimento do SUS no país (VAZ MENDES & BITTAR, 2014). Segundo esses autores, os principais entraves para fixação de médicos em áreas remotas seriam o distanciamento dos grandes centros, a inviabilidade de realização de especializações e de educação continuada e a falta de segurança. A análise desses fatos permite elencar as resistências dos médicos, em geral, contra algumas mudanças que interferissem frontalmente na identidade profissional construída historicamente, a partir do início do século XX: profissional liberal, especializado, que habita grandes centros e que atua em cenários de maior complexidade, como os hospitais. Permitiu identificar ainda conflitos de interesses sobre a regulação da educação médica entre especialistas, uma vez que o controle da formação desses profissionais possui pontos de interseção, principalmente entre instâncias do Ministério da Educação, Ministério da Saúde, o CFM e a AMB. Esses interesses se organizam em dois vetores principais: por parte do Estado, a necessidade da valorização da formação de especialistas demandados pelo SUS, tendo como principal foco a atenção primária (especialidade de Medicina da Família e Comunidade) e, por parte dos grupos de médicos, as pressões para escolha da especialidade de acordo com a livre demanda, o que favorece a concentração dos profissionais em áreas de formação de maior prestígio e retorno socioeconômico.

Em 2013, o Governo Federal instituiu um decreto que, no mesmo ano, se transformou em lei, o Programa Mais Médicos – Lei no 12.871, de 22/10/2013 (BRASIL, 2013) – que teve como objetivos principais: a) formar recursos humanos na área médica para o atendimento do SUS; b) prover áreas carentes de médicos atendidas pelo sistema; c) fortalecer o atendimento na atenção básica; d) reduzir as desigualdades regionais na área de saúde; e) aprimorar a formação de médicos, através da ampliação do número de escolas e mudanças nos cenários de aprendizado, dentre outros.

A Lei autorizou a abertura de novos cursos de graduação na rede pública e, principalmente, na rede privada, “dado à relevância da necessidade social da oferta do curso de Medicina” (BRASIL, 2013), estabelecendo parâmetros de qualidade e acordos entre os Ministérios da Saúde e da Educação, bem como

“(...) instrumentos de cooperação entre organismos internacionais, instituições de educação superior nacionais e estrangeiras, órgãos e entidades de administração pública direta ou indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, consórcios públicos e entidades privadas, inclusive com transferência de recursos.”

(BRASIL, 2013).

A lei determinou ainda a reforma das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina, por meio da Resolução nº 3 de 20/07/2014 (BRASIL, 2014), elaboradas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do MEC, a serem implantadas até dezembro de 2018. O documento manteve o princípio da diretriz anterior, segundo o qual

“O graduado em Medicina terá formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social.”  
(BRASIL, 2014)

Ainda mais, detalhou parâmetros em relação aos conteúdos curriculares e ao projeto pedagógico, além de estabelecer a avaliação periódica e obrigatória do estudante do curso de Medicina, a cada dois anos, a partir de 2016.

Assim, com a reforma curricular dos cursos de graduação, pretendeu-se recompor e reordenar os conhecimentos a serem abordados, visando à construção de projeto pedagógico capaz de integrar os conteúdos ensinados e criar uma concepção mais integral sobre o paciente, além de considerar os problemas de saúde prevalentes entre a população. A carga horária dos internatos foi majorada em 35% do total das horas-aula do curso e estipulou-se a obrigatoriedade de realização de estágios nas áreas de atenção básica e urgência e emergência, com 30% dessa carga horária cumpridos em cenários de prática do SUS.

O Programa Mais Médicos (BRASIL, 2013) instituiu ainda a ampliação do número de vagas de cursos de especialização (residência médica), principalmente em áreas de maior demanda do SUS, além de criar o programa de residência médica de Medicina Geral da Família e Comunidade, com duração de dois anos. Tornou a realização do primeiro ano desse curso pré-requisito obrigatório para o ingresso em alguns dos mais disputados cursos entre os residentes, como Clínica Médica, Pediatria, Ginecologia e Obstetrícia, Cirurgia Geral, Psiquiatria e Medicina Preventiva e Social.

Finalmente, o Programa Mais Médicos permitiu a contratação de médicos estrangeiros formados em áreas de demanda, para atendimento em cenários da atenção primária no país, no caso de não haver médicos brasileiros disponíveis para essa tarefa.

O programa surgiu meses após os movimentos populares de junho de 2013 e produziu grande impacto na sociedade, sendo que os maiores opositores foram as entidades representativas dos médicos, como o CFM, a AMB, a Federação Nacional dos

Médicos, a Federação Brasileira de Academias de Medicina, a associação Brasileira de Educação Médica, a Associação Nacional de Médicos Residentes, além da imprensa de massa e dos partidos políticos (COMITÊ NACIONAL DE MOBILIZAÇÃO DAS ENTIDADES MÉDICAS, 2013; MACEDO *et.al*, 2016). Contudo a lei foi mantida pelo Governo Federal com poucas modificações.

A análise desse breve histórico sobre a constituição da profissão médica no Brasil, desde a instituição da República até os dias atuais; sobre as causas de seu prestígio e de seu caráter monopolista; sobre os movimentos que ameaçaram a manutenção dessa posição no espaço social e sobre as reações que sobrevieram dessas ameaças, leva a algumas conclusões.

Em primeiro lugar, pode-se perceber que as relações entre os interesses do Estado e dos médicos se tornaram mais complexas com o passar do tempo e uma das principais consequências dessa relação foi a regulação do número de escolas e vagas em cursos de Medicina. Nesse caso, o Estado tendeu a favorecer o aumento da relação médico/habitante ao longo do tempo, sendo que o Programa Mais Médicos foi a mais recente iniciativa com esse objetivo. Essa tendência impacta diretamente o valor do diploma de graduação, na medida em que esse se desvaloriza à proporção que se torna menos raro.

Em segundo lugar, é possível observar que a especialização passou a ser uma ferramenta importante de revalorização dos diplomas e que, conforme dito anteriormente, com o progresso da tecnologia, algumas especialidades exigiram maiores recursos, por parte dos profissionais, para aquisição de equipamentos adequados ao atendimento, favorecendo a formação de grupos para apropriação desses bens. Assim agrupados, os profissionais se posicionaram em contraposição a outros grupos relacionados à academia e à Medicina Preventiva e Social, gerando estratificações de interesses diversos dentro da própria classe médica, até certo ponto, antagônicos. É importante considerar que, no caso das profissões liberais, os diplomas tendem a se desvalorizar com o tempo, principalmente quando o número dos diplomados se torna maior do que o número de postos de trabalho destinados às funções do cargo (BOURDIEU, 2013d), promovendo movimentos na busca pela reclassificação de títulos e readequação das disputas pelos cargos disponíveis no mercado de trabalho. Entre os médicos, pôde-se perceber a adoção de estratégias que buscaram revalorizar seus títulos para manutenção de postos de trabalho diferenciados, principalmente por meio da especialização em áreas mais estratégicas da profissão, ligadas ao progresso técnico-científico.

Em terceiro lugar, cabe fazer uma reflexão sobre a proposta do Estado em ressignificar o papel do médico a partir da reforma dos projetos pedagógicos dos cursos de Medicina, na medida em que esse papel se vincula também à origem social dos profissionais e ao prestígio da profissão. É importante considerar a ideia da mudança de paradigmas que alicerçam a atividade médica no curso de Medicina, no sentido de propor, na graduação, a elaboração de práticas que valorizem a promoção da saúde de maneira ampla e integral, atendendo as necessidades da atenção em saúde em todos os seus níveis de complexidade (RONZANI & RIBEIRO, 2003). Porém, tendo em vista que a profissão médica encerra um conjunto de perspectivas tradicionalmente vinculadas ao prestígio social, é de se esperar que os candidatos ao curso de Medicina tenham em seu imaginário o desempenho em funções que estejam mais alinhadas com as atividades de maior complexidade, vinculadas às especializações mais rentáveis e prestigiosas, que são praticadas em cenários lotados nos grandes centros urbanos, quando efetivam sua opção pela Medicina.

A Sociologia da Educação permite, por meio do estudo sobre a escolha do curso superior, o entendimento mais aprofundado da influência que a origem social do estudante exerce nesse processo, quanto à percepção de valores e perspectivas que são formados antes do acesso ao nível superior, e que atuam de maneira decisiva sobre o projeto profissional do indivíduo.

Uma pergunta que surge a partir dessa reflexão é se as aspirações a determinadas especialidades estariam vinculadas à origem social dos médicos. A partir da diferenciação de funções mais ou menos rentáveis dentro da profissão, que são acessadas por meio da competição por determinados cargos e funções, alcançáveis mais facilmente pelos especialistas em áreas de maior complexidade, estariam os médicos criando grupos hierárquicos relacionados a sua origem social, para galgarem postos mais ou menos vantajosos dentro da mesma profissão? Estaria ainda essa hierarquia polarizada entre o papel, por um lado, de um médico mais voltado à atenção primária, que atuasse em cidades pequenas e desempenhasse atividades de menor complexidade, afinado com as demandas do Estado e, por outro lado, de um médico que praticasse atividades de maior complexidade, vinculado a processos que envolvessem aparato tecnológico mais dispendioso, em cenários situados nos grandes centros urbanos e que fosse mais ajustado às aspirações de grupos sociais mais privilegiados? Essas questões fogem dos objetivos deste estudo, mas apontam para a necessidade de futuras investigações.

### **3.2. Dados sobre o perfil demográfico dos Médicos no Brasil.**

Nesta seção, busca-se descrever algumas das características demográficas atuais dos médicos no Brasil, investigando as origens dos médicos, sua distribuição por gênero e sua distribuição geográfica no país, com dois principais objetivos. Em primeiro lugar, perceber indiretamente quem são os indivíduos que escolhem a profissão no Brasil quanto a: origem e deslocamentos geográficos, distribuição proporcional de profissionais por gênero e idade, proporção de médicos que possuem outros profissionais da área na família e a proporção de médicos que busca especialização após a graduação. O conhecimento desses dados permite entender um pouco mais sobre a origem desses profissionais, bem como sobre as estratégias de que se utilizam para se inserirem no mercado de trabalho. Em segundo lugar, levantar dados mais gerais que permitam a comparação com os dados obtidos das amostras de estudantes sujeitos desta pesquisa. Esta seção se baseia principalmente em informações apresentadas em dois recentes estudos realizados pelo Conselho Federal de Medicina (CFM), em parceria com o Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo (CREMESP) (SCHEFFER, 2013, 2015).

#### **3.2.1. Origens e destinos geográficos de amostras de médicos no Brasil.**

No estudo realizado em 2013 (SCHEFFER, 2013), foram analisadas três coortes de médicos que se formaram entre 1980 e 1989, 1990 e 1999 e 2000 a 2009. Pesquisou-se a origem geográfica dos formados nos períodos assinalados e as localidades onde foram exercer suas atividades profissionais, após a sua formação.

O estudo permitiu observar que, dentro dos três grupos, os resultados da investigação foram semelhantes. Em todos os segmentos, cerca de 60% dos médicos se originaram dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais (os que abrigam a maior parte das escolas do país), mesmo após a expansão do número de instituições em 2000.

Quando se verificaram os locais onde essa população se instalou para o trabalho após sua qualificação, observou-se que cerca de um terço permaneceu onde realizou sua formação, outro terço buscou uma terceira localidade para trabalhar e outro terço retornou à localidade geográfica de origem. Em relação à porção de médicos que se estabeleceu na região natal, cerca de 60% tiveram origem nos estados de São Paulo ou Rio de Janeiro e os restantes em cidades que possuíam cursos de Medicina bem estabelecidos.

Após esse estudo, concluiu-se que os médicos se originam principalmente das regiões Sudeste e Sul do Brasil e se destinam a essas mesmas regiões, além de capitais de estado e grandes cidades do litoral do Nordeste. Essa lógica de fluxo foi atribuída às melhores condições de salário, infraestrutura, continuidade na formação profissional, status/ reconhecimento e condições de vida da família (SCHEFFER, 2013). Outro fator que deve ser considerado para se explicar o fenômeno é a grande concentração de cursos de especialização nas regiões Sudeste e Sul, que recebem cerca de 77% dos médicos jovens em busca de qualificação/ especialização (MACHADO, 1977).

Os dados apresentados demonstram que há relativamente pouca mobilidade geográfica entre os médicos formados no Brasil, ou seja, que mais da metade do seu contingente se origina das regiões Sudeste e Sul e permanecem nessas regiões, após sua formação. Esses resultados revelam que a distribuição geográfica dos centros de formação de médicos e especialistas é ainda bastante semelhante àquela do início do século passado e que ainda existe a tendência de os estudantes se fixarem nos centros de formação onde estudaram.

Uma das estratégias adotadas pelo Governo Federal para combater essa tendência foi o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (BRASIL, 2007), que teve, entre seus objetivos, interiorizar as universidades federais no país (CAMPOS *et al.*, 2014a). O estudo do CFM/ CREMESP, entretanto, não verificou a mudança das tendências da distribuição dos médicos nas coortes consideradas, que envolveu um grupo de profissionais que se formou após o início desse processo (coorte que se formou entre 2000-2009). É possível que a fixação dos profissionais nas cidades onde se localizam as novas universidades interiorizadas necessite de tempo maior para ocorrer, fato que só poderá ser confirmado se houver continuidade na observação desse fenômeno ao longo do tempo. Entretanto devem-se considerar as tensões que envolvem esse processo, como, por exemplo, as disputas pelos melhores postos de trabalho, concentrados em cidades e regiões mais desenvolvidas do país e a precariedade das condições nas cidades de menor tamanho, que envolvem questões de infraestrutura, educação continuada e acesso a bens e serviços.

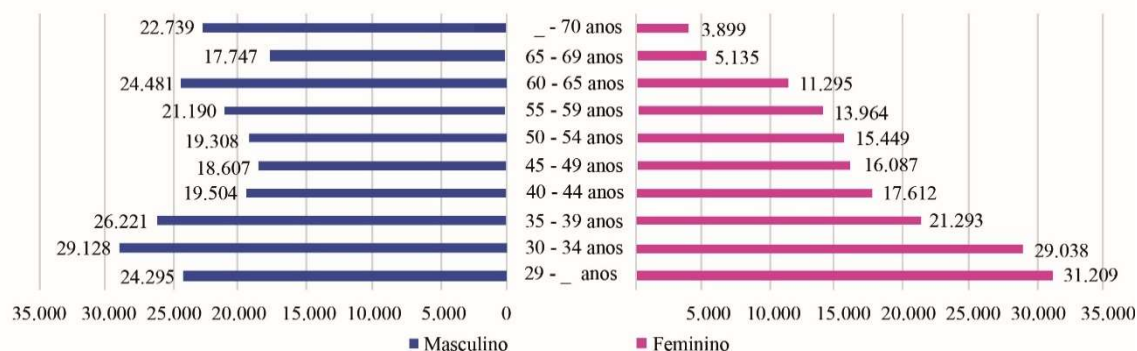
Outra característica que pode dificultar a mobilidade geográfica entre os médicos é a grande parcela de profissionais que tem parentes médicos. Segundo Machado, num estudo realizado em 1997, mais da metade dos médicos do Brasil, na época, teria pelo menos um parente médico, sendo, em número decrescente, primos, irmãos, tios, pais e filhos. Essa característica permite a manutenção e a reprodução de capitais no núcleo



familiar. Segundo essa autora, o perfil do médico, que anteriormente era oriundo da aristocracia e de famílias de grandes proprietários, passou a ser representado por indivíduos urbanos, filhos de profissionais liberais, mas, de alguma forma, representantes das elites. Quando um médico possui outros parentes médicos, é frequente a colocação desses profissionais na mesma cidade onde a família se instala, uma vez que já possui ali um círculo social que favorece a sua inserção em postos de serviço ocupados pelos parentes.

### 3.2.2. Idade e gênero de amostra de médicos no Brasil.

Em estudo de SCHEFFER (2015), observou-se que a população de profissionais passa por um processo de feminização e juvenescimento, ou seja, respectivamente, a proporção de mulheres que acessa o mercado de trabalho tem sido cada vez maior e o número de médicos que se forma é maior do que o número de médicos que deixa de atuar na profissão pela idade avançada. Esse segundo fenômeno se deve à expansão do número de vagas e de escolas de Medicina no Brasil, a partir de 2000, que proporcionou o aumento da relação médico/ habitante no país. O Gráfico 10 ilustra esses dados:



**Gráfico 10:** Distribuição de médicos no Brasil por idade e gênero. Brasil, 2014.

Fonte: SCHEFFER, 2015.

O gráfico permite constatar que, a partir da expansão quantitativa de vagas nos cursos de Medicina, o número de médicos mais jovens aumentou, o que significa que o Brasil adquiriu um contingente de profissionais que tenderá a permanecer por mais tempo no mercado de trabalho. Esse fenômeno, associado à combinação de dois fatores, a

desaceleração do crescimento demográfico da população e a continuidade da ampliação de vagas em escolas de Medicina, a partir do Programa Mais Médicos, resultará no crescimento progressivo da proporção de médicos por habitante no país. Caso não haja uma política eficaz na promoção da fixação desses profissionais nas regiões carentes de médicos, especialmente na atenção primária, ocorrerá a progressiva desvalorização da profissão médica no mercado de trabalho. De acordo com as projeções realizadas em estudo do CFM/ CREMESP, em 2050 haverá um contingente de 900.000 médicos no Brasil, com uma elevada relação médico/ 1000 habitantes (4,24/ 1000hab.), sem, no entanto, haver homogeneidade na distribuição desses profissionais entre as regiões do país.

“Pelo menos cinco estados do Norte e Nordeste, no entanto, continuarão com taxas abaixo da razão nacional atual, que é de 2,00. O aumento da taxa nacional médico/habitante, por certo, não reduzirá as desigualdades entre regiões e entre os setores público e privado da saúde, caso não sejam adotadas novas políticas de atração e fixação de médicos, e caso não ocorram mudanças substantivas no funcionamento do sistema de saúde brasileiro.”

SCHEFFER, 2015.

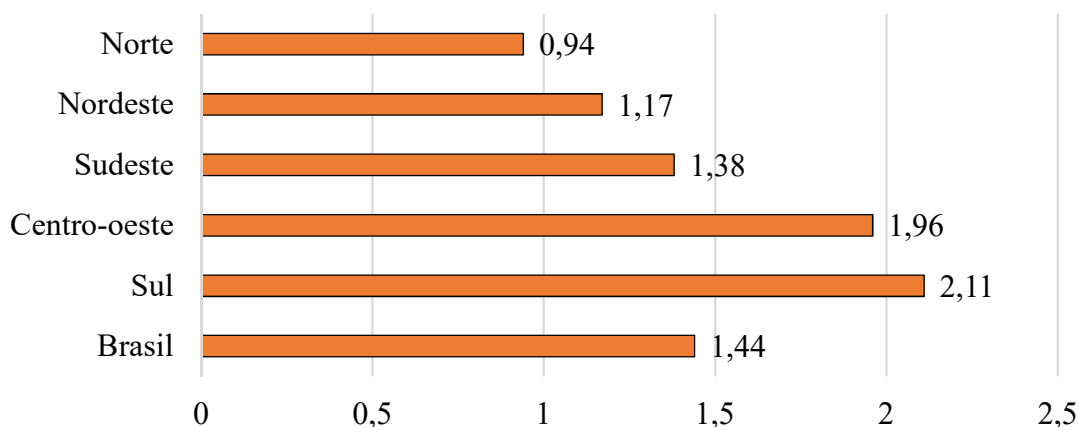
Em relação ao aumento da proporção de mulheres no grupo de médicos no Brasil, o fato permite inferir que, em alguma proporção, tem havido maior inclusão social no curso de Medicina. Mesmo considerando-se que as mulheres tendem a concentrar sua escolha por cursos superiores nas áreas biológicas e humanas (BRAGA *et al.*, 2001), é historicamente conhecida a segregação das mulheres em profissões de maior prestígio na sociedade.

### 3.2.3. Proporção entre generalistas e especialistas.

Em estudo realizado em parceria entre o CFM e o CREMESP, analisaram-se a proporção entre especialistas e generalistas<sup>22</sup> no Brasil e a distribuição de ambos os grupos entre as regiões brasileiras (SCHEFFER, 2015). Como a especialização se tornou historicamente um mecanismo de revalorização do diploma do médico, o conhecimento desses dados é importante para se perceber em que proporção essa estratégia acontece dentro do grupo profissional e qual sua distribuição geográfica entre as regiões do país.

<sup>22</sup> O estudo considerou “generalistas” os médicos que não possuem título de especialista emitido pelas sociedades de especialidades ou Programa de Residência Médica credenciado pelo MEC.

De acordo com o estudo, 59% dos médicos do Brasil possuem títulos de especialistas. Essa proporção faz com que a relação especialista/ generalista no país seja de 1,41, entretanto, varia entre as regiões do país, como ilustra o Gráfico 11:



**Gráfico 11:** Razão entre médicos e especialistas/ generalistas no Brasil e regiões. Brasil, 2014.

Fonte: SCHEFFER, 2015.

De acordo com o gráfico, as regiões Sul e Centro-Oeste concentram as maiores proporções de especialistas e as regiões Norte e Nordeste concentram as menores proporções. Chama atenção o fato de a região Centro-Oeste superar a região Sudeste, que é tradicionalmente o maior centro formador de especialistas do país. Entretanto a explicação estaria na possibilidade de que grande número desses profissionais esteja concentrado no Distrito Federal, situado na região Centro-Oeste. O gráfico permite, ainda, confirmar a tendência de lançar mão da especialização como uma ferramenta importante de valorização do diploma de Medicina, uma vez que ocorre mais intensamente nas regiões onde se concentram mais médicos no país. Se for considerado que, dentre o grupo dos especialistas, 28% possuem títulos em duas ou mais especialidades (SCHEFFER, 2015), é possível que esses médicos se concentrem ainda mais nas regiões onde há maior densidade de médicos no Brasil. Concomitantemente, como a realização do curso de especialização demanda recursos, espera-se que médicos oriundos de classes sociais mais favorecidas tenham maiores possibilidades de agregar valor ao seu diploma, acessando postos mais vantajosos dentro do mercado de trabalho.

### 3.3. Dados sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de Medicina.

Nesta seção, busca-se caracterizar o perfil socioeconômico do estudante de Medicina, abordagem importante pela necessidade de se compreender os resultados do presente estudo, na medida em que cria uma base de comparação com os efeitos das políticas de inclusão social adotadas pelo Governo Federal, a partir da adoção da Lei de Cotas. Pelo fato de o curso de Medicina ser muito concorrido, sua clientela é representada principalmente por estudantes de elevados níveis socioeconômicos, constituindo uma população elitizada (BRAGA *et al.*; 2000, BRAGA *et al.*; 2001, VARGAS, 2008; VARGAS, 2010a, VARGAS, 2010b),

De acordo com a literatura, os estudantes de Medicina, em sua maioria, são provenientes de classes socioeconômicas mais altas, cujos pais possuem, em geral, maior nível de escolaridade (OLIVEIRA & ALVES, 2011).

Em um estudo sobre o perfil socioeconômico do estudante de graduação (RISTOFF, 2014), realizado a partir de dados obtidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), percebeu-se que o curso de Medicina foi o segundo quanto à presença maior de estudantes brancos (precedido apenas pelo curso de Medicina Veterinária), sendo igualmente o segundo quanto à presença menor de alunos que se autodeclararam pardos (também precedido pelo curso de Medicina Veterinária)<sup>23</sup>. Foi, também, o curso de graduação em que houve o maior número de estudantes com renda familiar acima de dez salários mínimos (40% dos estudantes), concentração seis vezes maior do que a população das famílias com essa faixa de renda no Brasil. Desse grupo, 21% apresentam renda familiar acima de trinta salários mínimos. Os cursos de Medicina ainda apresentaram, nesse estudo, pequena parcela de alunos com baixa renda, apenas 6% com renda familiar até três salários mínimos.

Na UFMG, foi observado que os estudantes de Medicina pertenciam a camadas sociais mais favorecidas, quando comparados com os alunos de outros cursos da mesma instituição<sup>24</sup> (FERREIRA *et al.*, 2000). A grande maioria era natural de cidades de grande porte, sendo que mais de 50% de Belo Horizonte, e 75% provenientes de escolas particulares de Ensino Médio.

Da população de 87% de alunos que fizeram o Ensino Médio exclusivamente em escolas públicas no Brasil, apenas 11% conseguiram aprovação para o curso de Medicina.

---

<sup>23</sup> Dados obtidos entre 1991-2012.

<sup>24</sup> Em amostra de 1997.

É também nesse curso que se situava a maior porcentagem de alunos que não trabalhavam durante a graduação – 92% dos estudantes (RISTOFF, 2013a)<sup>25</sup> e corresponde ao curso com maior índice de escolaridade do pai – 43% possui o nível superior<sup>26</sup> (RISTOFF, 2014).

Em relação aos interesses desses alunos, observou-se que os candidatos apresentaram maior interesse em trabalho especializado, em detrimento dos serviços de atenção primária (médico generalista)<sup>27</sup> (OLIVEIRA & ALVES, 2011), característica que contraria os interesses e demandas do sistema público de saúde.

Os dados apresentados anteriormente são referentes aos alunos que acessaram os cursos de Medicina quando ainda não estavam implantadas as políticas propostas pela Lei de Cotas e pelo SiSU. Posteriormente, destacam-se três estudos que também abordam o nível socioeconômico do estudante de Medicina (MARTINS, 2016; MINELLA, 2017; PENA, 2017).

No primeiro estudo (MARTINS, 2016), investigaram-se seis cotistas de cursos de alto prestígio (Direito, Engenharia e Medicina) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Apesar do pequeno número de casos e do trabalho com envolvimento de outros cursos, valeria a pena citar algumas constatações, pelo fato de terem sido utilizadas entrevistas como instrumentos de pesquisa e de os entrevistados terem, de maneira geral, revelado perfis semelhante (VARGAS, 2010a). Em primeiro lugar, os estudantes eram procedentes de famílias constituídas por um núcleo tradicional, composto por pai e mãe, os quais completaram, em sua maioria, o Ensino Médio ou o Ensino Superior. Os estudantes revelaram, em sua maioria, apoio da família e de professores durante todo o processo de escolarização, dando significativo valor ao mérito nos estudos, tendo ainda estudado em cursos Pré-vestibulares. Demonstraram, em geral, sentimentos de felicidade, plenitude, satisfação pessoal e elevada autoestima diante da aprovação no SiSU nos respectivos cursos, dando a impressão, segundo a autora, de que o ingresso nesses cursos seria comparável a uma “façanha”. No estudo, foi ainda relatado que alguns estudantes revelaram, durante as entrevistas, algum tipo de “estranhamento” ao frequentarem o ambiente mais elitizado dos cursos em questão, como se se sentissem “excluídos do ambiente que formalmente os incluiu” (MARTINS, 2016, p.7). Os resultados fazem perceber que os estudantes cotistas envolvidos na pesquisa, aprovados em cursos de

---

<sup>25</sup> Dados obtidos a partir do segundo ciclo do ENADE (2007-2009)

<sup>26</sup> Dados obtidos entre 1991-2012

<sup>27</sup> Estudo realizado entre 2004-2007.

grande prestígio social, dentre os quais o curso de Medicina se inclui, apresentam perfil diferente daquele esperado entre estudantes das camadas populares do Brasil, sugerindo que o SiSU possa superselecionar candidatos oriundos das escolas públicas para estudarem em cursos superiores de maior prestígio.

No segundo estudo (MINELLA, 2017), pesquisou-se o perfil de estudantes de Medicina em instituições de Ensino Superior públicas e privadas da Bahia e de Santa Catarina, ingressantes entre 2005 e 2012. Segundo a autora, a população estudada foi representada principalmente por jovens entre 17 e 25 anos e foi percebido um aumento na proporção de ingressos do sexo feminino, no decorrer do tempo, tanto na rede pública quanto na rede privada, em ambos os estados. Entre os estudantes das instituições privadas, predominaram os que cursaram o Ensino Médio em escolas particulares. Nas universidades públicas foi percebido um aumento progressivo de ingressantes originados do Ensino Médio na mesma rede, certamente pelo efeito da Lei de Cotas.

O terceiro estudo (PENA, 2017) corresponde a uma dissertação de mestrado sobre estudantes da UFOP e contém dados relativos a ingressantes do curso de Medicina na instituição, em 2013. De acordo com esse texto, entre os matriculados no ano considerado, o curso de Medicina abrangeu os alunos com maior nível socioeconômico médio da universidade (seguidos por estudantes das Engenharias, de Arquitetura, de Urbanismo, de Nutrição e de Direito). Os alunos cotistas do curso de Medicina estudaram, em sua maioria, o Ensino Médio em escolas públicas federais. A população estudada foi composta principalmente por jovens (22 anos, em média) e, em relação à raça/ cor/ etnia, predominaram os brancos, entre os estudantes oriundos da ampla concorrência (72,4%) e os pardos, entre os cotistas (50%).

No presente capítulo, buscou-se caracterizar o perfil social do estudante de Medicina no Brasil, entender o processo de construção do prestígio social da profissão médica, desenhar os perfis dos egressos de escolas de Medicina e do estudante de Medicina. Verificou-se que o alto prestígio social do curso agrega valores que favorecem o ingresso de estudantes de camadas sociais privilegiadas da sociedade e traz evidências de que o perfil de cotistas, oriundos do Ensino Médio público, possua atributos menos característicos dos indivíduos das camadas sociais populares no Brasil (especialmente aqueles relacionados com seu processo de escolarização, com seu sucesso escolar). Verificou-se ainda que a população de estudantes de Medicina nos dias atuais é caracterizada pelo predomínio de jovens, até 25 anos, com tendência ao crescimento da proporção de mulheres, com nível socioeconômico mais elevado. Quando se observam

raça/ cor/ etnia, predominam os brancos e os pardos, sendo que a presença dos pretos tendeu a ser minoritária. Em relação à elaboração da escolha pelo curso de Medicina, supõe-se, de acordo com as teorias da Sociologia da Educação, que os indivíduos provenientes das camadas populares que acessam os cursos tenham características mais semelhantes aos indivíduos das classes médias ou das elites, principalmente no que se refere ao seu processo de escolarização. A partir da incorporação de disposições favoráveis à elaboração dessa escolha, acredita-se que esses estudantes tenham tido a oportunidade de perceber as suas reais possibilidades ao efetuarem a escolha pela Medicina, fato que poderia ser evidenciado a partir do conhecimento de suas histórias pessoais.

## **CAPÍTULO IV – Metodologia.**

Conforme abordado no capítulo de introdução da tese, com este estudo pretendeu-se conhecer a influência de fatores socioeconômicos sobre os candidatos que optaram pelos cursos de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e compreender como esses fatores se articularam, condicionando o processo de escolha desses alunos, anteriormente aprovados no processo seletivo do SiSU.

Partiu-se da premissa de que grupos sociais distintos tenderiam a construir caminhos diferentes para alcançar aprovação em um curso de elevado prestígio. De acordo com o entendimento sobre a construção da escolha do curso superior pontuado pela Sociologia da Educação, esses caminhos seriam, em grande parte, operacionalizados a partir do *habitus* de classe, que, por sua vez, atuariam como matriz para elaboração das ações (no caso, a escolha pelo curso superior) desenvolvidas pelo indivíduo.

Para avaliação de indivíduos de diferentes estratos sociais, constituíram-se grupos conforme estabelecido pela Lei de Cotas, ou seja, o da ampla concorrência e o dos cotistas de escolas públicas.

Neste estudo, visou-se à compreensão de como representantes de grupos socioeconômicos, a princípio, diferentes, com condições diversas de acesso à cultura e à educação, efetuaram a escolha por um curso de grande prestígio social, que exige um alto rendimento no exame do ENEM para a aprovação no SiSU. Considerando que, tradicionalmente, a maioria dos estudantes de Medicina seja originada de grupos socioeconômicos privilegiados, filhos de pais com níveis de escolaridade mais elevados (OLIVEIRA & ALVES, 2011), o pesquisador buscou verificar como os alunos envolvidos no estudo, selecionados entre os grupos de cotistas, alcançaram as condições para sustentarem a escolha pelo curso de Medicina e serem aprovados na UFMG e na UFOP.

Nesta pesquisa, não se buscou avaliar a eficácia da inclusão social pretendida pela Lei de Cotas, mas o conhecimento de possíveis condições relevantes para a concretização da escolha dentro dos grupos sociais em questão.

Para avaliação dessas condições, foi construído um questionário, posteriormente aplicado a toda a população disponível de estudantes que acessaram os cursos de Medicina da UFMG (277 alunos) e da UFOP (73 alunos) no ano de 2016. Além desse



instrumento, utilizaram-se entrevistas a que um grupo restrito dos estudantes, selecionados da totalidade da população respondeu, com o objetivo de aprofundar o entendimento do processo de suas escolhas, a partir da investigação da história individual desses alunos. A necessidade de realização das entrevistas ficou evidenciada pelo fato de as respostas assinaladas nos questionários poderem ocultar algumas das influências que tenham sido realmente importantes para a elaboração da escolha do curso superior, em especial, a influência de pessoas (pais, amigos, dentre outros). Assim sendo, buscou-se, com a utilização das entrevistas, perceber fatores que pudessem ter atuado, de maneira indireta ou subjetiva, sobre as preferências demonstradas pelo curso e pelas instituições em questão. Nas sessões seguintes, descrevem-se e justificam-se as ações adotadas para a realização da pesquisa.

#### **4.1. Definição do campo de pesquisa**

Foram escolhidos dois cursos de Medicina de duas instituições federais de Ensino Superior (IFES) de Minas Gerais. A escolha por instituições federais se deu pelo fato de serem aquelas que possuem maior representatividade, em relação às universidades públicas de Ensino Superior, que participam do SiSU e adotam a da Lei de Cotas. As escolas escolhidas foram a UFMG e a UFOP.

A primeira possui o curso de Medicina público do país com o maior número de vagas (320 vagas por ano), sendo uma escola de alto prestígio, fundada em 1911. Conta com grande visibilidade nacional, fazendo com que seja preferida por candidatos de localidades geograficamente mais distantes. Situa-se em Belo Horizonte, capital populosa de um dos estados da região economicamente mais rica do Brasil.

No caso do curso de Medicina da UFOP, a escolha se deu por ser oferecido por escola de pequeno porte, criado em 2007, após a implementação do programa do Governo Federal de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Cursos como esse, implantados a partir do REUNI, se localizam, em geral, em cidades menores, situadas em microrregiões consideradas carentes de médicos. Na UFOP, são oferecidas apenas 80 vagas ao ano, podendo ser consideradas de número reduzido frente às de outras instituições. Essas características fazem com que o curso de Ouro Preto tenha menor visibilidade em nível nacional e menor prestígio social, quando comparado com outros, fundados há mais tempo e que oferecem maior número de vagas por ano.

Essas peculiaridades fazem supor que existam dois perfis diferentes de estudantes nessas escolas, na medida em que o curso de Medicina da UFMG pode agregar mais valor à formação de seus alunos e ao diploma concedido aos concluintes, se comparado com o curso de Medicina da UFOP. Supõe-se que, na disputa pelas vagas entre duas instituições de portes diferentes, os ingressantes da escola de maior prestígio devam possuir condições mais vantajosas (nível socioeconômico mais elevado, trajetórias escolares privilegiadas, dentre outras) do que as daqueles que conseguem o acesso a escolas de menor prestígio. Mesmo diante dessas considerações, a hipótese precisaria ser verificada com maior acuidade, uma vez que os cursos de Medicina oferecidos pelas instituições federais de Ensino Superior são, de maneira geral, muito concorridos, sendo possível que não haja diferenças significativas entre seus alunos, quanto a seu nível socioeconômico.

Outro ponto considerado para a escolha das duas instituições foi a proximidade geográfica entre elas. Acreditou-se que, se fossem estudadas universidades próximas entre si, seria possível controlar, de certa forma, o fator deslocamento, uma vez que a necessidade de mobilização de recursos econômicos e sociais para se estudar em uma ou outra instituição seria semelhante. De maneira geral, seria natural esperar que uma instituição de ensino tivesse maior proporção de alunos que se originassem de locais geograficamente situados mais próximos a ela. Por outro lado, os estudantes de duas instituições, que se originassem de localidades mais distantes, tenderiam a ser mais influenciados por outros valores relacionados com a escola, como prestígio, valor do diploma, infraestrutura, dentre outros, além da viabilidade econômica de permanência na instituição, durante o período de realização do curso. A redução da influência da localização geográfica poderia ser útil para comparar as populações entre duas escolas, na tentativa de se compreender melhor as estratégias para a escolha entre duas instituições com perfis diferentes. Além disso, a proximidade entre elas permitiria perceber casos de candidatos que escolheram simultaneamente ambas, durante a inscrição no SiSU, facilitando a identificação dos elementos que foram considerados importantes para efetuarem suas escolhas. Dessa maneira, seria possível evidenciar quais seriam as vantagens e desvantagens em preferirem uma instituição em relação a outra, buscando o entendimento de quais elementos foram considerados para a tomada dessas decisões, a partir de influências socioeconômicas condicionadas às suas origens sociais. Considera-se que a escolha entre os cursos de Medicina da UFMG e da UFOP deva ser influenciada por valores inerentes às instituições (prestígio, porte, qualidade de vida oferecida pela cidade onde está situada, dentre outros).

Tendo em vista o objetivo apreender os mecanismos que atuam sobre a construção da escolha pela Medicina em grupos socioeconômicos distintos, escolheu-se avaliar as questões dos questionários dividindo-se os alunos da UFMG e da UFOP, de acordo com as categorias propostas pela Lei de Cotas. Conforme explicado anteriormente, o respeito a essa classificação se deu pelo fato de ela estar baseada em algumas das principais variáveis que determinam as desigualdades escolares no Brasil: tipo de escola de Ensino Médio (pública ou privada), renda per capita e cor/ raça/ etnia. O Quadro 3 mostra os grupos e a legenda utilizada nesse estudo em referência a cada grupo.

**Quadro 3:** Correspondência entre grupos de candidatos ao SiSU, de acordo com a Lei de Cotas, e legenda para identificação dos grupos.

Grupos de candidatos, de acordo com a Lei de Cotas, para inscrição no SiSU.	Legenda
Candidatos provenientes do Ensino Médio privado (ampla concorrência).	AC
Candidatos provenientes do Ensino Médio público (cotistas) com renda mensal per capita superior a 1,5 salários mínimos, sem restrição de raça/ cor/ etnia.	Grupo 1
Candidatos provenientes do Ensino Médio público (cotistas) com renda mensal per capita superior a 1,5 salários mínimos e com restrição de raça/ cor/ etnia (pardos, pretos e índios).	Grupo 2
Candidatos provenientes do Ensino Médio público (cotistas) com renda mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e sem restrição de raça/ cor/ etnia (pardos, pretos e índios).	Grupo 3
Candidatos provenientes do Ensino Médio público (cotistas) com renda mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e com restrição de raça/ cor/ etnia (pardos, pretos e índios).	Grupo 4

Apesar da vantagem da divisão da população em cinco grupos, quando se consideraram principalmente os alunos da UFOP, produziu-se um efeito indesejado para o alcance do objetivo principal da pesquisa em relação aos alunos cotistas: as amostras correspondentes a cada uma das modalidades de cota se tornaram bastante reduzidas. Devido a esse fato, as análises desses grupos de alunos se tornaram menos confiáveis. Quando possível, as análises foram realizadas apenas entre os grupos da ampla concorrência e dos cotistas (reunidos em um único grupo), para minimizar esse viés.

Os resultados obtidos após a tabulação das respostas aos questionários foram utilizados para análise descritiva de frequências ou para construção de tabelas de cruzamento de dados, sem a pretensão de se esperar o valor de significância conferido pelas análises estatísticas mais elaboradas. Uma tentativa de se melhorar a acuidade na percepção da escolha realizada pelo curso de Medicina nesses grupos de alunos foi o aprofundamento da investigação das tendências identificadas quando da análise dos

questionários. Para tanto, aplicaram-se, conforme já se afirmou, entrevistas semiestruturadas, ocasião em que a investigação pôde ser realizada de maneira mais individualizada.

Outra decisão metodológica importante foi a de aplicar o questionário a alunos que acessaram o SiSU quando o percentual máximo previsto para reserva de vagas na Lei de Cotas (50%) já tinha sido atingido, para que se pudesse obter um número maior de cotistas para a investigação. Esse percentual se verificou somente em 2016, razão pela qual os questionários foram aplicados somente nesse ano. Entretanto a UFOP adotou ainda a reserva de apenas 37,5% em sua primeira edição do SiSU de 2016, vindo a implantar o teto máximo de 50% somente na segunda edição do processo seletivo (segundo semestre de 2016). Mesmo diante dessa particularidade, foram incluídos na pesquisa os alunos ingressantes na UFOP nas duas edições do SiSU de 2016, situação que impactou nas proporções de alunos distribuídos entre os grupos de cotistas, reduzindo ainda mais o número absoluto de seus representantes, na UFOP.

Foi necessário conhecer e considerar as diferenças de critérios adotados entre as duas instituições na atribuição das notas aos candidatos do ENEM, durante a realização de seus processos seletivos, no SiSU. De acordo com esses critérios, foi possível perceber que a comparação entre as notas de corte apresentadas pela UFMG e pela UFOP, durante os dias de inscrição do SiSU, não seria válida para o entendimento das estratégias adotadas pelos então candidatos aos cursos de Medicina. Por exemplo, na primeira edição do SiSU de 2016, a nota de corte do curso de Medicina na chamada regular (primeira chamada realizada pelo SiSU) na ampla concorrência, foi 805,7 pontos, na UFMG (UFMG, 2016), e 809,4 pontos, na UFOP (UFOP, 2016a). A partir desses dados, seria natural pensar que o candidato teria mais chances de aprovação na UFMG, que apresentou nota de corte mais baixa. Entretanto como o cálculo da nota do ENEM foi obtido por métodos diferentes, seria possível que um candidato tivesse nota mais alta no ENEM para acessar a UFOP do que a UFMG.

O Quadro 4 apresenta os critérios adotados pela UFMG e pela UFOP para a montagem da nota final a ser pareada com a nota de corte apresentada pelo SiSU. No caso da UFMG, os critérios foram adotados para todos os cursos oferecidos. Na UFOP, porém, os critérios apresentados no quadro foram comuns a um grupo de cursos, a saber: Ciência e Tecnologia de Alimentos, Educação Física, Farmácia, Medicina e Nutrição.

**Quadro 4:** Critérios de pontuação de provas do ENEM aplicados pela UFMG e UFOP para composição de notas de candidatos ao SiSU de 2016.

ÁREAS DO CONHECIMENTO DAS PROVAS DO ENEM	Pesos UFMG (*)	Pesos UFOP (**) (#)
Redação	1	2
Matemática e suas Tecnologias	1	1
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1	1
Ciências Humanas e suas Tecnologias	1	1
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	1	2

(#) Critérios restritos aos cursos de Ciência e Tecnologia de Alimentos, Educação Física, Farmácia, Medicina e Nutrição.

Fonte: (\*) BRASIL, 2016; (\*\*) UFOP, 2016b.

Conforme pode ser observado no Quadro, a UFMG atribuiu pesos iguais para as notas obtidas na Redação e nas diferentes áreas do conhecimento. No caso da UFOP, a instituição valorizou mais a redação e a prova sobre conhecimentos na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, atribuindo peso “dois” para essas provas, e peso “um” para as outras. Essas medidas resultam em notas finais diferentes para a mesma prova do ENEM, dependendo da instituição escolhida pelo candidato. No caso da UFOP, candidatos que tivessem notas mais altas na redação e na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias teriam vantagens em relação a outros que possuíssem a mesma soma de pontos entre as provas, mas que tivessem obtido melhores resultados em provas de áreas do conhecimento menos valorizadas pela UFOP, para o curso de Medicina ou os outros cursos da mesma área (Ciência e Tecnologia de Alimentos, Educação Física, Farmácia e Nutrição).

Em relação às notas de corte do SiSU, foi importante para a pesquisa verificar os seus valores nas duas instituições, nas edições de 2016, ainda que a UFMG e a UFOP adotassem critérios diferentes para a composição da nota final a ser pareada com as notas de corte apresentadas durante os dias de inscrição. Mesmo que as notas obtidas no ENEM fossem valorizadas de maneira diferente pelas duas instituições, o conhecimento dos valores das notas de corte permitiria, de maneira limitada, a percepção da possibilidade da construção de estratégias para a aprovação em uma ou outra instituição. Foi também importante verificar os valores das notas de corte nas listas de espera nas duas instituições. Considerando que as notas das listas de espera são inferiores à nota de corte da primeira chamada do SiSU, a percepção do comportamento da queda dos valores das notas de corte nas chamadas subsequentes, em anos anteriores, permitiria ao candidato avaliar chances

diferentes de aprovação, entre as duas instituições, diante de uma nota do ENEM mais baixa do que a nota de corte para aprovação na chamada regular. Dessa maneira, se a instituição tiver, em anos consecutivos, uma alta taxa de não matrícula na primeira chamada do SiSU ou mesmo nas chamadas subsequentes, é possível pensar que as chances de aprovação seriam maiores nessa instituição, oferecendo ao candidato a possibilidade de se arriscar mais.

As tabelas 3 e 4 ilustram os valores das notas de corte para a chamada regular do SiSU e listas de espera, entre a ampla concorrência e cotistas, na UFMG e UFOP, respectivamente.

**Tabela 3:** Notas de corte para a Chamada regular (Ch. Reg.) e Listas de espera (LE) para a ampla concorrência e grupos de cotistas para o curso de Medicina da UFMG, SiSU de 2016.

	Ch. Reg.	1 LE	2 LE	3LE	4LE	5LE	6LE	7LE	8LE	9LE	10LE	11LE
AC	805,74	805,04	803,68	803,50	800,40	798,80	797,36	796,82	795,68	795,56	795,40	795,22
Grupo 1	777,24	777,24	776,00	773,96	768,82	765,02	765,02	765,02	757,24	756,86	755,86	753,86
Grupo 2	764,00	763,18	762,88	762,88	761,96	761,36	761,36	61,36	759,46	759,46	759,46	759,46
Grupo 3	754,32	752,66	751,12	751,12	744,46	741,44	741,44	41,44	740,02	740,02	740,02	740,02
Grupo 4	750,02	749,56	749,10	749,10	748,82	748,82	748,82	48,82	748,30	746,86	764,46	746,46

(Fonte: UFMG, 2016)

**Tabela 4:** Notas de corte para a Chamada regular (Ch. Reg.) e Listas de espera (LE) para a ampla concorrência e grupos de cotistas para o curso de Medicina da UFOP, primeira edição do SiSU de 2016.

	Ch. Reg.	LE (1 a 6)	LE 7 a 13
AC	809,36	804,46	801,80
Grupo 1	788,47	740,19	723,20
Grupo 2	776,24	772,44	-
Grupo 3	755,11	-	731,36
Grupo 4	764,91	760,67	755,71

(Fonte: UFOP, 2016a)

A partir da análise dos dados anteriores, foi possível perceber que as notas de corte entre as duas instituições são bastante próximas entre si, apesar de as notas da UFOP tenderem a ser maiores que as da UFMG. A UFOP divulgou as notas das chamadas pelas listas de espera agrupadas, o que dificultou a percepção da variação dos valores entre as

chamadas e a comparação com as notas da UFMG. Essas informações, tomadas isoladamente, conforme explicado anteriormente, não seriam suficientes para se afirmar que seria mais difícil a aprovação na UFOP do que na UFMG, pelo fato de as duas instituições utilizarem métodos diferentes para a composição da nota de corte do SiSU.

Ainda em relação aos critérios de seleção praticados pelas instituições pesquisadas, cabe detalhar como os cotistas concorreram às vagas. Tanto a UFMG quanto a UFOP, segundo as Pró-reitorias de Graduação (PROGRAD) das instituições, adotaram um sistema que permitiu aos cotistas a obtenção de notas suficientes para disputarem junto com os concorrentes do grupo da livre concorrência, abrindo novas vagas para candidatos cotistas que possuíssem notas mais baixas. Esse mecanismo permitiu que os grupos dos cotistas não se comportassem como compartimentos estanques, nos quais as notas de corte eventualmente pudessem ser maiores do que as do grupo da livre concorrência. Caso algum candidato cotista alcançasse uma nota que fosse competitiva no grupo da livre concorrência, se não passasse a disputar um lugar nesse último grupo, deixando de ocupar uma vaga a ser utilizada por quem realmente precisa, a ação afirmativa perderia o seu sentido de existir.

Uma outra questão relevante é considerar a forma de entrada nos processos seletivos nas duas instituições. A UFMG, a partir de 2016, passou a realizar apenas uma edição do SiSU, com a oferta das 320 vagas para ingresso em dois semestres, de acordo com as notas obtidas pelos candidatos no sistema, em ordem decrescente. Essa dinâmica restringiu a seleção dos candidatos a apenas uma oportunidade, ou seja, uma única edição do SiSU para seleção de todos os alunos do ano de 2016. Essa diferença no modo de acesso fez com que, na UFMG, os alunos ficassem impossibilitados de, por meio da realização de uma segunda edição, alocar-se em outros cursos dentro da mesma instituição, evitando-se assim a evasão de estudantes de seus cursos para outros, utilizando-se da mesma nota do ENEM de 2015. Essa prática, entretanto, não foi inibida na UFOP, que manteve as duas edições do SiSU, oferecendo, no primeiro semestre de 2016, 40 vagas e, no segundo semestre, mais 40.

Os critérios de inclusão de alunos na amostra selecionada foram os seguintes: alunos regularmente matriculados nos cursos de Medicina da UFMG e da UFOP que foram aprovados por meio do SiSU em 2016, excluindo-se do estudo os que acessaram os cursos nas instituições por meio de outros processos, como reopção de curso ou transferência.

Na época da elaboração do projeto deste estudo, planejou-se ainda comparar alguns os dados dos questionários dos alunos que acessaram os cursos estudados pelo SiSU com os de um grupo de alunos que tivesse acessado os mesmos cursos pelo Vestibular tradicional. Os questionários chegaram a ser aplicados, porém decidiu-se desconsiderá-los para este estudo. Como o Vestibular e o SiSU envolvem dinâmicas diferentes, seria difícil comparar a elaboração da escolha do curso superior pelos grupos de alunos que acessaram os cursos de Medicina em questão por meio de dois processos seletivos diferentes, com base apenas nos dados coletados dos questionários. Conforme pontuado, a realização de entrevistas seria fundamental para a compreensão de algumas influências, especialmente aquelas motivadas pelo ambiente social dos estudantes, como família e escola. A utilização desse segundo instrumento, entretanto, por não ter sido prevista, tornou-se inviável, já que os alunos não foram convidados para essa abordagem, na época da aplicação dos questionários.

#### **4.2. Definição dos instrumentos de pesquisa.**

Conforme mencionado, foram definidos dois instrumentos para a realização deste estudo: um questionário específico com perguntas direcionadas às questões da pesquisa, aplicados a toda a população estudada; e os dados obtidos por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas a um grupo selecionado de alunos de ambas as instituições.

O questionário foi elaborado pelo autor deste trabalho, em conjunto com a equipe de pesquisa coordenada pelo orientador desta tese, como explicado na introdução do texto. As questões abordaram os seguintes tópicos: identificação, trajetória escolar, escolha do curso, opinião sobre o SiSU, perspectivas profissionais, mobilidade/ cidade de origem, nível socioeconômico. Além disso, foram formuladas para atenderem a um conjunto de pesquisas relacionadas à escolha do Ensino Superior, conduzidas por autores de um mesmo grupo de pesquisa. Daí se explica porque nem todos os tópicos presentes no questionário foram utilizados neste estudo. O modelo do questionário se encontra no Anexo A desta tese. As considerações sobre os itens utilizados no questionário foram feitas durante a apresentação dos resultados, contidas nos comentários sobre a relevância de cada um, com o objetivo de realizar essa discussão em paralelo com os achados da pesquisa.

Os questionários foram aplicados pelo autor desta tese aos alunos, após autorização por escrito dos colegiados dos cursos de Medicina da UFMG e da UFOP, em



um único dia de aula de uma disciplina obrigatória do primeiro período do curso, à qual, supostamente, estaria presente a maior parte dos alunos matriculados no curso. Na ocasião, o procedimento foi esclarecido à turma de alunos, assim como os objetivos da pesquisa, sendo-lhes solicitada a assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), contendo uma cópia destinada ao aluno participante e outra ao arquivo. Foi inserida no questionário uma questão para verificar a disponibilidade dos alunos para a realização da entrevista, se fosse o caso, havendo, nesse tópico, espaço para fornecerem os dados de contato (e-mail, telefone). No caso das entrevistas, o mesmo termo foi utilizado para consentimento de divulgação dos dados provenientes desse segundo procedimento.

As respostas aos questionários foram digitadas e processadas no software “Statistical Package for the Social Science” (SPSS), IBM, versão 24.

Após a aplicação dos questionários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos das duas escolas. De acordo com Triviños,

“Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A entrevista semiestruturada pressupõe uma investigação alinhada aos objetivos da pesquisa, mas permite certa liberdade de expressão ao entrevistado, que pode acrescentar elementos aos parâmetros objetivados pelo entrevistador em um roteiro básico. Proporciona a investigação de fatores que interferem na escolha do curso superior em escala individual, viabilizando a percepção de elementos que não seriam visíveis na escala macrosociológica, contemplada nos questionários.

Conforme abordado no Capítulo I da tese (item 1.5), a análise das entrevistas foi baseada nas teorias propostas por Lahire (1997, 2017), que valoriza a investigação em escala individual para compreensão das ações dos indivíduos e considera a perspectiva disposicionalista de Bourdieu.

O roteiro da entrevista foi elaborado pelo autor da tese e revisado pelo orientador desta pesquisa, estando disponível no Anexo B. Esse roteiro abrangeu três eixos temáticos principais, em que foram abordados assuntos específicos, unicamente por meio de questões abertas. No primeiro eixo, que envolveu questões relacionadas a renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar, indagaram-se: escolaridade dos pais;

trajetória escolar no Ensino Fundamental e Ensino Médio; principais influências sofridas pela família, escola e amigos, em relação aos estudos; preparação para o ENEM. O segundo eixo temático tratou da escolha do curso superior: época da escolha, pessoas que influenciaram essa escolha, perspectivas sobre o curso, existência de outro(s) curso(s) superior(es) de interesse ou já concluído(s). O terceiro eixo foi direcionado ao processo de inscrição no SiSU e, eventualmente, no Vestibular tradicional, abordando o número de concursos prestados, a inscrição na plataforma do SiSU, os cursos escolhidos e os quesitos relevantes para a escolha da instituição, além de tratar de questões como estar cursando Medicina em outra instituição, na época de aprovação no atual sistema de seleção.

Quanto ao roteiro da entrevista, esse foi construído com previsão de duração de 50 minutos e somente com perguntas abertas. Uma entrevista teste foi realizada com uma aluna de Medicina da UFOP que, mesmo não participando da pesquisa, foi solicitada a preencher o termo de consentimento livre e esclarecido antes de se submeter ao procedimento, que teve a duração de 52 minutos. Os alunos que se dispuseram a participar das investigações, na época do preenchimento dos questionários, foram contatados por e-mail, fornecido naquela ocasião, viabilizando-se o agendamento das entrevistas. O termo de consentimento livre e esclarecido para utilização das informações colhidas foi assinado pelos entrevistados.

Decidiu-se entrevistar um total de doze alunos entre os que se dispuseram a participar. Para cada instituição, escolheram-se dois alunos provenientes da ampla concorrência e oriundos do Ensino Médio privado, e um aluno cotista de cada grupo (Grupos 1, 2, 3 e 4). O objetivo desse procedimento foi facilitar a percepção de diferenças e semelhanças entre as influências sofridas pelos grupos supostamente distintos, de acordo com a proposta da Lei de Cotas, na elaboração da escolha entre os cursos de Medicina. Teve-se ainda a preocupação de se buscarem características que compusessem alguma diversidade na amostra, por meio da escolha de alguns parâmetros que se mostraram relevantes durante a análise dos resultados dos questionários: origem do Ensino Médio (privado, público federal e público estadual/ municipal), situação geográfica (cidades mais próximas das instituições, cidades mais distantes), curso escolhido na outra opção do SiSU (Medicina em outra instituição e Medicina simultaneamente na UFOP/ UFMG – essa última situação, com o objetivo de entender a percepção do aluno em relação às duas instituições de portes e prestígios diferentes). Entre os entrevistados, foram escolhidos ainda alunos que entraram pela primeira vez no

Ensino Superior, alunos que estudavam Medicina em outras instituições e alunos formados em outro curso superior.

Foram constituídos três grupos com quatro participantes em cada um: o primeiro foi formado por alunos da ampla concorrência que cursaram o Ensino Médio privado, o segundo incluiu alunos cotistas dos Grupos 3 e 4 (com restrição de renda) e o terceiro alocou alunos cotistas dos Grupos 1 e 2 (sem restrição de renda) formados em outro curso superior. A escolha dessa configuração se deu pelos motivos seguintes: em primeiro lugar, individualizar grupos que tivessem possibilidade de mostrar maior diversidade entre si (ampla concorrência e Grupos 3 e 4), uma vez que, supostamente, apresentariam perfis sociais mais contrastados. Em segundo lugar, a escolha da composição do grupo de estudantes formados em outro curso superior se deveu à suposição de que esse contingente pudesse oferecer grande riqueza de informações para a pesquisa: uma vez que elaboraram a escolha pelo curso de Medicina em um momento tardio, era possível que tivessem limitações diversas para não fazer essa opção quando ingressaram no primeiro curso superior. A elucidação desse fato poderia trazer informações bastante importantes para o entendimento do processo de escolha por um curso de maior prestígio social e maior concorrência. Acredita-se que essas limitações tenham, em grande parte, correlação com as realidades sociais desses indivíduos, na medida em que influenciaram as decisões tomadas em diversos momentos de suas vidas, direcionando a escolha efetuada em momento posterior pelo curso de Medicina. Finalmente, selecionaram-se representantes dos Grupos 1 e 2 de cotas pelo fato de ambas as modalidades conterem a maior proporção de estudantes nas condições específicas de cada grupo, fato comprovado com os resultados obtidos nos questionários. Essa característica fez crer que ali se encontraria maior número de alunos dispostos a participar da entrevista.

Para apresentação da análise dos resultados, foram dados nomes fictícios aos entrevistados, assim como foram suprimidos alguns detalhes e informações na tentativa de se preservar a identidade dos indivíduos.

As entrevistas foram gravadas em áudio (gravador digital SONY®, modelo ICD-PX240) e transcritas, na íntegra, pelo autor desta tese.

#### **4.3. Definição das estratégias de análise do estudo.**

Em relação aos dados obtidos nos questionários, foi realizada a análise descritiva das respostas, utilizando-se as porcentagens dos valores absolutos obtidos nos questionários e cruzamentos entre variáveis. Para averiguação dos dados apresentados em

forma de gráficos e tabelas, foram disponibilizados os números absolutos das porcentagens obtidas, em forma de tabelas, no Anexo C. A decisão de se utilizar esse método se justificou por algumas dificuldades em se aplicar testes estatísticos para o tratamento dos dados. Em primeiro lugar, conforme pontuado anteriormente, a divisão da amostra entre os grupos da ampla concorrência e dos cotistas reduziu bastante o número de representantes de alunos que se inscreveram no SiSU nas categorias de cotas, fazendo com que o número de componentes de cada grupo comprometesse a significância dos resultados obtidos. Em segundo lugar, no presente estudo, o objetivo foi perceber fatores socioeconômicos que tenham influenciado as escolhas dos cursos de Medicina da UFMG e da UFOP numa população restrita, situada em um determinado espaço de tempo, sem a pretensão de se chegar a regras gerais aplicáveis a outros grupos de estudantes que acessaram os cursos de Medicina em outras épocas ou em outras instituições de Ensino Superior. Finalmente, é importante pontuar a dificuldade de se medir ou de se quantificar a influência dos fatores investigados sobre a escolha do curso superior, na medida em que o conjunto de variáveis envolvidas está articulada a instâncias objetivas e subjetivas, apresentando nuances inerentes às histórias individuais dos sujeitos. Diante dessas considerações, achou-se suficiente identificar alguns fatores preponderantes entre a população estudada, desde que se realizasse a investigação de histórias individuais de alguns desses sujeitos, na tentativa de se perceber, de maneira mais clara, como se deram as articulações entre os fatores objetivos e subjetivos, sua intensidade e importância na vida de determinados alunos, meta alcançável somente com a realização de entrevistas semiestruturadas complementares.

Os dados levantados com os questionários foram organizados em dois tópicos. O primeiro, intitulado “Características da população estudada”, retratou aspectos relacionados à origem socioeconômica dos estudantes que pudessem influenciá-los ao optarem pela Medicina nas respectivas instituições e incluiu os seguintes subitens: gênero, idade de ingresso no curso de Medicina, cor/ raça/ etnia, renda familiar mensal bruta, escolaridade do pai e da mãe, trajetória escolar e origem geográfica. O segundo tópico relacionou estratégias elaboradas pelos indivíduos durante a inscrição na plataforma do SiSU e foi intitulado “Percepção de possíveis estratégias desenvolvidas para a escolha do curso de Medicina, diante da dinâmica proposta pelo SiSU”, contemplando os seguintes assuntos: época de escolha do curso de Medicina, incidência de alunos que estudavam ou já eram formados em outros cursos superiores quando acessaram o atual curso de Medicina, escolha da primeira e segunda opção de curso no

SiSU, mudanças na opção de curso ou instituição durante os dias de inscrição na plataforma do SiSU, importância da instituição para se estudar Medicina, intenções de realização de novo SiSU e incidência de alunos que escolheram simultaneamente os cursos de Medicina da UFMG e da UFOP durante a inscrição na plataforma do SiSU. Os dados levantados com os questionários foram apresentados no Capítulo V e divididos em itens agrupados sob os títulos “Características da população estudada” e “Percepção de possíveis estratégias desenvolvidas para a escolha do curso de Medicina, diante da dinâmica proposta pelo SiSU”), estando precedidos de breve justificativa sobre a importância de terem sido investigados e seguidos de comentários sobre os achados que propiciaram. Ao final de cada tópico, foi apresentada uma síntese dos principais resultados.

As entrevistas foram transcritas e revisadas. As análises foram realizadas por temas, sendo que, no presente caso, foram sumarizadas as histórias de cada entrevistado, divididas pelos itens e subitens delimitados no roteiro. Para análise do nível de escolaridade dos pais e da faixa de renda familiar mensal bruta, ambas as variáveis foram comparadas com as porcentagens obtidas a partir dos questionários, com o objetivo de dimensioná-las relativamente à população de cada instituição.

Ao final da análise de cada caso, foi elaborado um breve resumo da história do estudante, para facilitar a percepção do conjunto de informações apresentadas. A cada bloco de quatro estudantes, realizou-se a análise horizontal do grupo, coletando-se conjuntos de semelhanças e diferenças das influências sofridas pelos entrevistados. Concluído o estudo dos três grupos, foi elaborada uma comparação entre eles, sintetizando os fatores que os aproximavam e os distanciavam.

No último capítulo da tese, foram feitas considerações finais, reafirmando os achados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas e explicitando as correlações desses achados com os referenciais teóricos embasadores da tese.

## **CAPÍTULO V – Análise dos questionários**

No presente capítulo, apresentam-se os resultados obtidos a partir da análise descritiva dos questionários. Essa apresentação foi dividida em duas partes. A primeira trata das características da população estudada nas duas instituições, em relação aos itens: distribuição dos gêneros, das idades de acesso no atual curso de Medicina, das características de raça/ cor/ etnia, das rendas familiares mensais brutas, das escolaridades dos pais e mães, das trajetórias escolares e da origem geográfica dos estudantes.

A segunda parte trata da percepção de estratégias relacionadas à escolha pelo curso de Medicina nas respectivas instituições, diante das dinâmicas propostas pelo SiSU. Foi investigada a época da vida em que os estudantes decidiram estudar Medicina, em relação ao momento de inscrição no SiSU e as proporções de alunos que estudavam em outros cursos superiores ou que já eram formados em outros cursos superiores quando foram aprovados no atual curso de Medicina. Foram ainda pesquisadas estratégias desenvolvidas durante os dias de inscrição no sistema, como a escolha em relação à primeira e segunda opção de curso/ instituição, as mudanças das escolhas durante os dias de inscrição no sistema, os índices de estudantes que escolheram simultaneamente os cursos de Medicina da UFMG e da UFOP no SiSU, a importância da escolha da instituição para se estudar Medicina e as intenções de reopção de curso/ instituição entre os aprovados nos dois cursos pesquisados.

Em toda a análise, buscou-se perceber as características que, como abordado no Capítulo I da tese, teriam influência sobre as representações e práticas do indivíduo, na medida em que favoreceriam a incorporação de disposições que norteariam as escolhas dos indivíduos, a partir de suas vivências em seu meio social (BOURDIEU, 1994). De acordo com essa perspectiva, os estudantes provenientes de grupos sociais diferentes tenderiam a efetuar suas escolhas de maneiras diversas e, considerando-se a escolha por um curso de alto prestígio, a análise buscou verificar as interseções e as diferenças entre esses elementos dentro dos grupos constituídos em observância à Lei de Cotas, ou seja, estudantes da ampla concorrência e cotistas aprovados nos cursos de Medicina da UFMG e da UFOP.

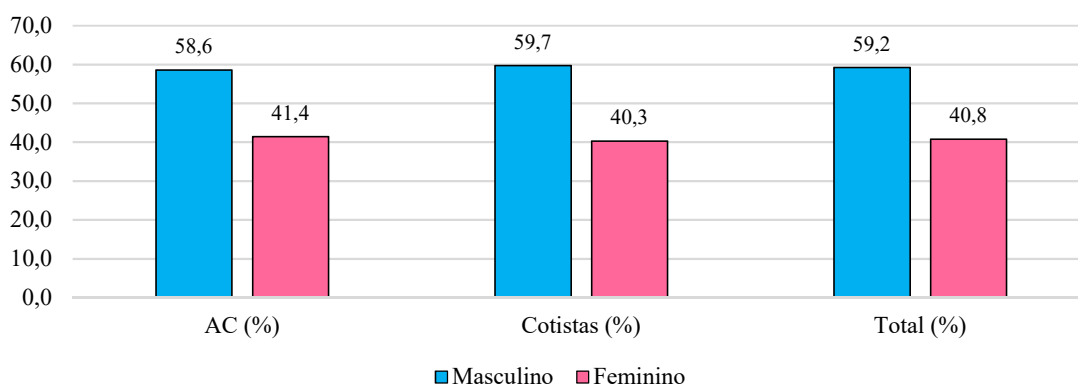
A apresentação dos resultados se inicia com uma breve justificativa sobre a necessidade da investigação de cada item, seguida dos resultados obtidos e, finalmente, dos comentários sobre os principais achados.

## 5.1. Características da população estudada

As características apresentadas a seguir são: distribuição dos gêneros, das idades de acesso ao atual curso de Medicina, das características de raça/ cor/ etnia, das rendas familiares mensais brutas, das escolaridades dos pais e mães e das trajetórias escolares. Nos casos em que não houve grandes diferenças entre os subgrupos de cotistas (Grupos 1, 2, 3 e 4), os resultados foram atribuídos a um único grupo, o de cotistas.

### 5.1.1. Distribuição de gênero

A comparação das porcentagens entre os gêneros nos diversos grupos de cotas foi importante para verificar a ocorrência, ou não, de maior proporção de homens ou mulheres entre a ampla concorrência e os cotistas e ainda entre as instituições estudadas. O motivo da análise partiu do fato de que, historicamente, a Medicina sempre teve o predomínio absoluto de homens e constitui-se uma profissão bastante elitizada. Entretanto a partir do início do século XXI, observou-se o aumento do número de mulheres nos cursos de Medicina do Brasil (SCHEFFER, 2015). O Gráfico 12 apresenta as distribuições de gênero entre os alunos oriundos da ampla concorrência e entre os cotistas, na UFMG.

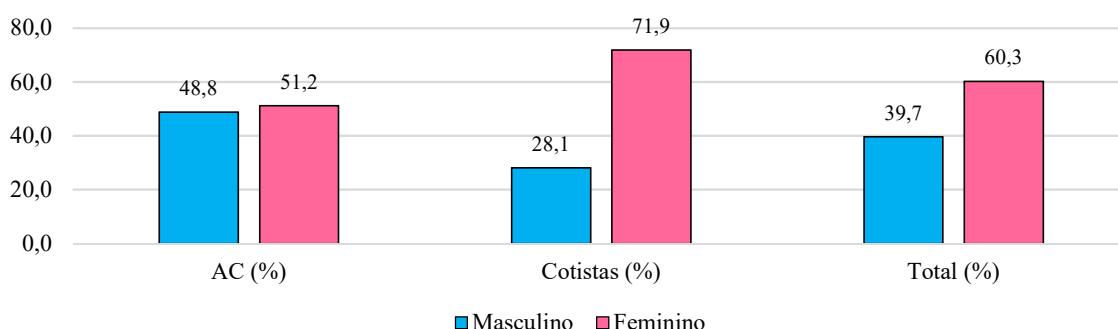


**Gráfico 12:** Distribuição das porcentagens de gênero entre estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 1 no Anexo C.

A análise do gráfico permite perceber que a proporção de alunos é cerca de 20% maior que a proporção de alunas, na UFMG. Essa distribuição é contrária à tendência observada no Brasil, conforme pontuado anteriormente (SCHEFFER, 2015). É possível ainda perceber que os valores das porcentagens entre a ampla concorrência e os cotistas foram bastante semelhantes.

A seguir, o Gráfico 13 apresenta as porcentagens de gênero entre os alunos oriundos da ampla concorrência e entre os cotistas, na UFOP (n=73).



**Gráfico 13:** Distribuição das porcentagens de gênero entre estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

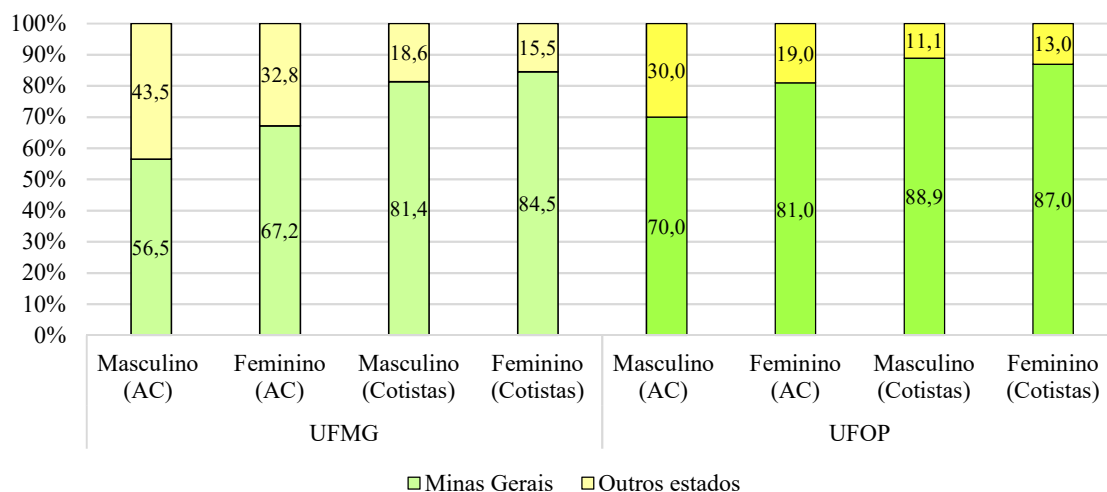
Para visualização de números absolutos, vide Tabela 2 no Anexo C.

Diferentemente da UFMG, a UFOP apresenta, no total de alunos, maior número de alunas do que de alunos, da ordem de 20 pontos percentuais. Quando se avaliam as proporções entre a ampla concorrência e os cotistas, observa-se que há um aumento da diferença dos índices de alunas e alunos, fortalecendo mais ainda a superioridade do percentual feminino. Com base nos dados disponíveis neste estudo, não seria possível explicar tais diferenças entre as duas instituições. Entretanto pode-se supor que as diferenças de porte, prestígio e localização estejam relacionadas a esses resultados.

De acordo com Goellner (2017), o SiSU promoveu aumento da população de estudantes do sexo masculino oriundos de outros estados não só na UnB, mas também em todo o Distrito Federal. É possível que esse mesmo fenômeno possa ter ocorrido na UFMG, mas em menor intensidade na UFOP. O fato poderia ser explicado pela maior visibilidade da UFMG no cenário nacional do que da UFOP, por questões de prestígio, porte e localização geográfica (capital de estado, no caso da UFMG e interior do estado, no caso da UFOP). Para se tentar verificar essa possibilidade, foi construído um gráfico,



comparando as proporções de alunos e alunas das duas instituições, na ampla concorrência e entre os cotistas, de acordo com a origem geográfica, considerando-se duas categorias: alunos provenientes do estado de Minas Gerais e alunos provenientes de outros estados do Brasil. O Gráfico 14 ilustra os resultados.



**Gráfico 14:** Porcentagens de estudantes do gênero masculino e feminino que acessaram os cursos de Medicina da UFMG e UFOP pela ampla concorrência ou pelas cotas, de acordo com a origem geográfica. UFMG (n=277) e UFOP (n=73), 2016.

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 3 no Anexo C.

O gráfico revela, em primeiro lugar, que as proporções de alunos que vieram de outros estados, nas duas instituições, são maiores que as proporções das alunas, tanto na ampla concorrência, quanto entre os cotistas, nas duas instituições. O resultado confirma que os homens tenderam a sair mais de seus estados para estudar Medicina nas duas instituições do que as mulheres. Sugere, ainda, que os alunos mostraram mais disposição de se mudarem para outros estados do que as mulheres, embora não seja possível definir aqui as razões dessas tendências. Em segundo lugar, percebe-se que as diferenças entre essas proporções são maiores entre os alunos da ampla concorrência do que entre os cotistas. É provável que esse efeito se deva ao maior poder aquisitivo dos estudantes da ampla concorrência, permitindo mais investimentos para estudarem em locais distantes da família, ou que tenham custo de vida superior ao das cidades de origem. Entretanto outras influências subjetivas podem estar relacionadas ao fenômeno, na medida em que se espera que estudantes de classes sociais mais favorecidas possam achar mais “natural” a ideia de se mudarem para outros estados do que estudantes de grupos sociais menos

favorecidos. Finalmente, é possível perceber que as diferenças entre as proporções de alunos e alunas é sempre maior na UFMG do que na UFOP, tanto na ampla concorrência (nessa categoria, de maneira mais acentuada), quanto entre os cotistas, sugerindo que um número maior de estudantes de outros estados prefira estudar Medicina na UFMG do que na UFOP. Esse efeito provavelmente estaria relacionado à maior visibilidade do curso de Medicina da UFMG no cenário nacional, uma vez que se localiza em uma capital de estado, possuindo maior porte e tradição do que o curso da UFOP.

### 5.1.2. Idade de ingresso no curso de Medicina

O conhecimento das idades de ingresso no curso de Medicina mostrou-se importante, uma vez que os grupos sociais menos favorecidos tendem a apresentar trajetórias escolares mais acidentadas e a ingressarem mais tardiamente no Ensino Superior (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, VIANA, 2000). A partir da investigação sobre as idades de ingresso dos estudantes da ampla concorrência e dos cotistas, seria possível perceber se entre os cotistas (grupo teoricamente originado de grupos sociais menos favorecidos) haveria maior número de ingressos em idades mais avançadas.

As variações das idades de ingresso no atual curso de Medicina foram, na UFMG, de 16 a 32 anos (na ampla concorrência) e de 17 a 50 anos (entre os cotistas). Na UFOP, variaram de 17 a 28 anos (na ampla concorrência) e de 18 a 31 anos (entre os cotistas). A Tabela 5 apresenta as médias e medianas das idades dos estudantes da UFMG e da UFOP.

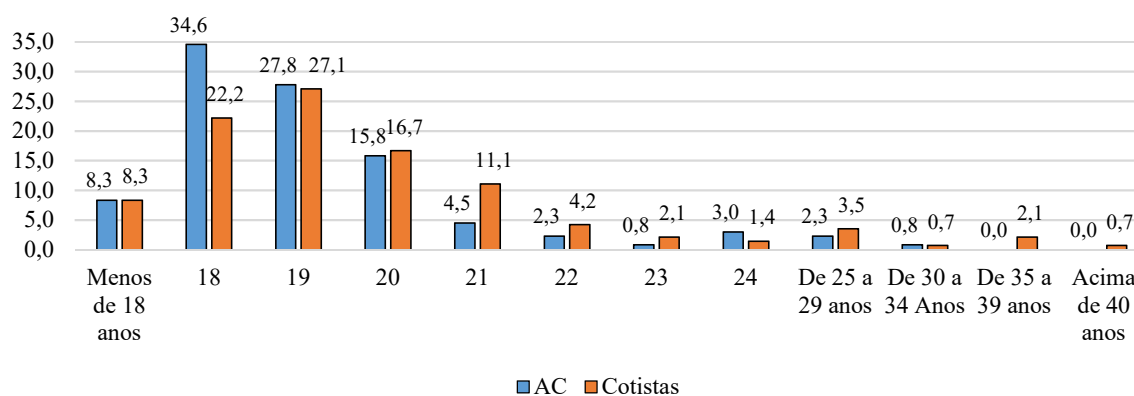
**Tabela 5:** Distribuição das médias e medianas de idades de ingresso nos cursos de Medicina da UFMG (n=277) e da UFOP (n=73), de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas, (2016).

Grupos	UFMG						UFOP					
	AC	1	2	3	4	Total	AC	1	2	3	4	Total
Média (em anos)	19,3	20,8	21,2	19,3	19,4	19,8	19,7	21,5	21,6	22,1	20,7	20,4
Mediana (em anos)	19	19	19	19	19	19	19	20	20	21	20	20

Os dados permitem perceber que os grupos são bastante homogêneos entre si, inclusive entre as duas instituições, onde as populações são compostas majoritariamente por jovens que concluíram o Ensino Médio em idade ideal ou muito próxima do ideal. A princípio, seria esperado que o grupo de cotistas apresentassem idades mais avançadas,

uma vez que, entre as classes populares, as trajetórias escolares tendem a ser mais longas, conforme abordado no item 1.4. do Capítulo I da tese (BOURDIEU, 2013b; VIANA, 2000). Os resultados sugerem que, entre os cotistas, deva ter ocorrido uma superseleção de estudantes que dispuseram de condições que lhes permitiram cumprir os níveis inferiores de escolaridade em tempo semelhante ao dos grupos sociais mais favorecidos. Não seria possível apontar, entretanto, quais seriam esses fatores, a partir dos resultados disponíveis, fato que justificou a investigação desses elementos nas entrevistas.

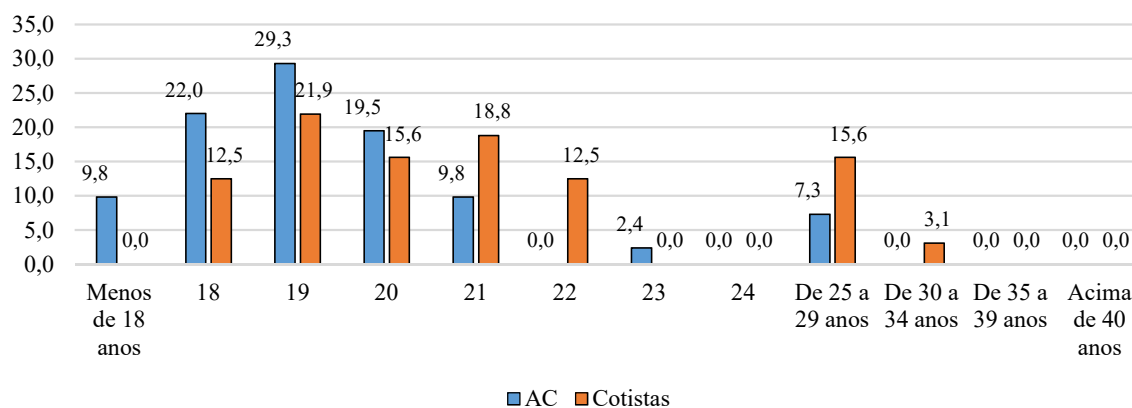
O Gráfico 15 apresenta as distribuições das idades de ingresso da população estudada na UFMG.



**Gráfico 15:** Distribuição das porcentagens de faixas etárias de ingresso entre estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016. (n=277).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 4 no Anexo C.

O gráfico anterior permite perceber que há poucas diferenças entre os percentuais das distribuições de faixas etárias de ingresso no curso de Medicina da UFMG, entre o grupo da ampla concorrência e o dos cotistas. Observa-se uma tendência sistemática de os alunos do grupo da ampla concorrência terem idades um pouco menores do que os do grupo dos cotistas, mas ainda assim predominam nos dois grupos os jovens entre 18 e 21 anos. O Gráfico 16 apresenta os mesmos dados, relativos à população estudada na UFOP.



**Gráfico 16:** Distribuição das porcentagens de faixas etárias de ingresso entre estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 5 no Anexo C.

Os dados indicam que o perfil do alunado as UFOP é muito semelhante ao da UFMG, tanto na distribuição das idades dos alunos, quanto na comparação entre o grupo da ampla concorrência e o dos cotistas.

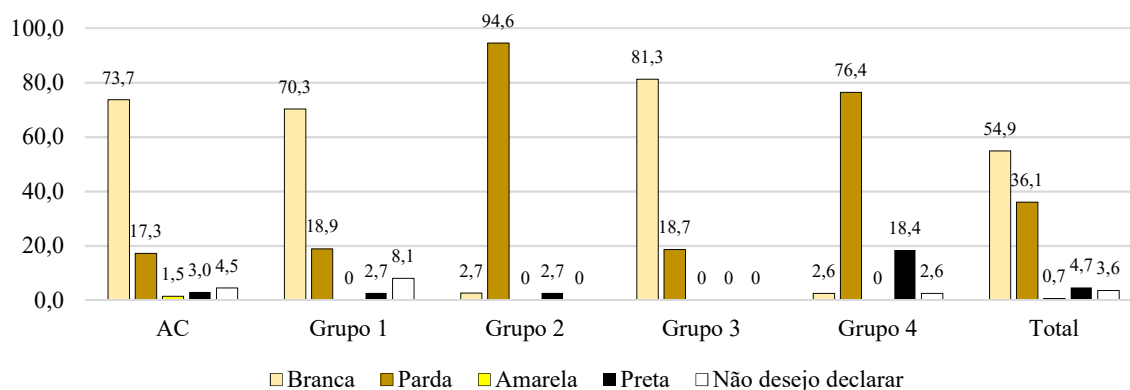
Os resultados sobre as idades de ingresso nos cursos de Medicina da UFMG e da UFOP permitem perceber grande homogeneidade entre os estudantes de Medicina das duas instituições, assim como a semelhança entre o grupo da ampla concorrência e o dos cotistas, caracterizando uma população jovem (predomínio de idades de acesso entre 19 e 21 anos), que conseguiu acesso a um curso de alto prestígio, em instituições públicas de Ensino Superior.

### 5.1.3. Raça/ cor/ etnia

Raça/ cor/ etnia se constitui característica das mais importantes para o estudo proposto. Articula-se com a renda familiar bruta, a escolaridade dos pais, a trajetória escolar, dentre outras variáveis, sendo elemento chave para a composição da política de inclusão social no Ensino Superior proposta pela Lei de Cotas/ SiSU.

Tradicionalmente, o curso de Medicina é um dos que possui mais estudantes autodeclarados brancos e menos estudantes autodeclarados pretos e pardos (RISTOFF, 2014). Essa composição coincide com o perfil de alta renda familiar da maioria, considerando-se que sempre houve uma proporção mínima de alunos provenientes de grupos sociais menos favorecidos social e economicamente (RISTOFF, 2014,

FERREIRA *et al.*, 2000), cabendo ao pesquisador verificar se tal tendência se manteve a partir da adoção da Lei de Cotas e do SiSU. O Gráfico 17 apresenta as porcentagens das distribuições dos grupos de cor/ raça/ etnia entre a ampla concorrência e os cotistas, na UFMG, em 2016.



**Gráfico 17:** Distribuição das porcentagens de raça/ cor/ etnia entre estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

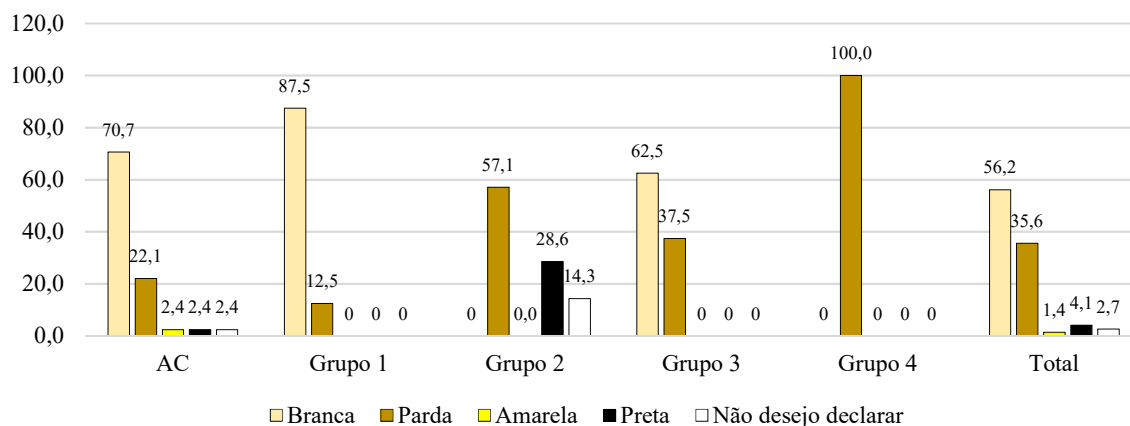
Para visualização de números absolutos, vide Tabela 6 no Anexo C.

Considerando-se a população estudada na UFMG, de 277 alunos, o número de autodeclarados brancos correspondeu a mais da metade dos estudantes do curso (54,9%), sendo que, nos grupos de alunos das escolas públicas sem cotas raciais, a proporção de brancos foi de 70,3 (Grupo 1) e 81,3% (Grupo 3).

Quando se observa a distribuição dos grupos étnicos raciais entre os cotistas, percebe-se que, apesar da reserva de vagas para os grupos de estudantes das cotas raciais (Grupos 2 e 4), há uma grande proporção de pardos na ampla concorrência (AC, 20,3%) e nos grupos sem reserva de cotas raciais (Grupos 1 e 3), sendo que, em ambos, houve uma representação escassa da população de pretos (2,7% e 0,0%, respectivamente).

No caso dos grupos com reserva de cotas raciais, observa-se que a proporção de pardos corresponde à quase totalidade dos estudantes do Grupo 2 (nesse grupo há apenas um aluno autodeclarado preto - 2,7%) e, curiosamente, um aluno que se autodeclarou branco no questionário (2,7% nesse grupo) e afirmou ter-se inscrito no SiSU pelas cotas raciais. No Grupo 4, os pardos corresponderam à proporção de 76,4%, sendo que os pretos tiveram um pouco mais de representatividade (18,4% - correspondendo a sete alunos). O

Gráfico 18 apresenta os dados da UFOP relativos à distribuição dos percentuais de raça/ cor/ etnia entre a ampla concorrência e os cotistas.



**Gráfico 18:** Distribuição das porcentagens de raça/ cor/ etnia entre estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 7 no Anexo C.

No caso da UFOP, assim como observado na UFMG, percebe-se que há uma grande proporção de pardos na ampla concorrência (22,1%) e nos grupos de estudantes provenientes de escolas públicas sem cotas raciais (Grupos 1 e 3). Já entre os grupos com cotas raciais (Grupos 2 e 4), observa-se que a proporção de pretos no Grupo 2 foi um pouco mais expressiva (28,6%), não havendo, entretanto, nenhum estudante do Grupo 4 que se autodeclarou preto.

Chama atenção ainda a alta proporção de brancos (56,2%), considerando-se toda a população estudada (n=73), com proporções muito semelhantes às apresentadas na UFMG, demonstrando o predomínio desse grupo racial nas duas instituições, mesmo na vigência da Lei de Cotas.

Os dados revelam que o SiSU ainda seleciona poucos alunos pretos para o curso de Medicina, provavelmente pela concorrência do curso e pelas menores oportunidades de esses estudantes cumprirem uma trajetória escolar com qualidade suficiente para se tornarem candidatos competitivos no processo seletivo do SiSU. Outros fatores certamente estariam envolvidos, como os relacionados ao habitus de classe, que, de certa forma, condicionam os indivíduos de um determinado estrato social a realizarem escolhas similares às de seus pares, promovendo a autoseleção de candidatos de origens sociais menos favorecidas ao Ensino Superior. Como a Medicina ainda é considerada uma

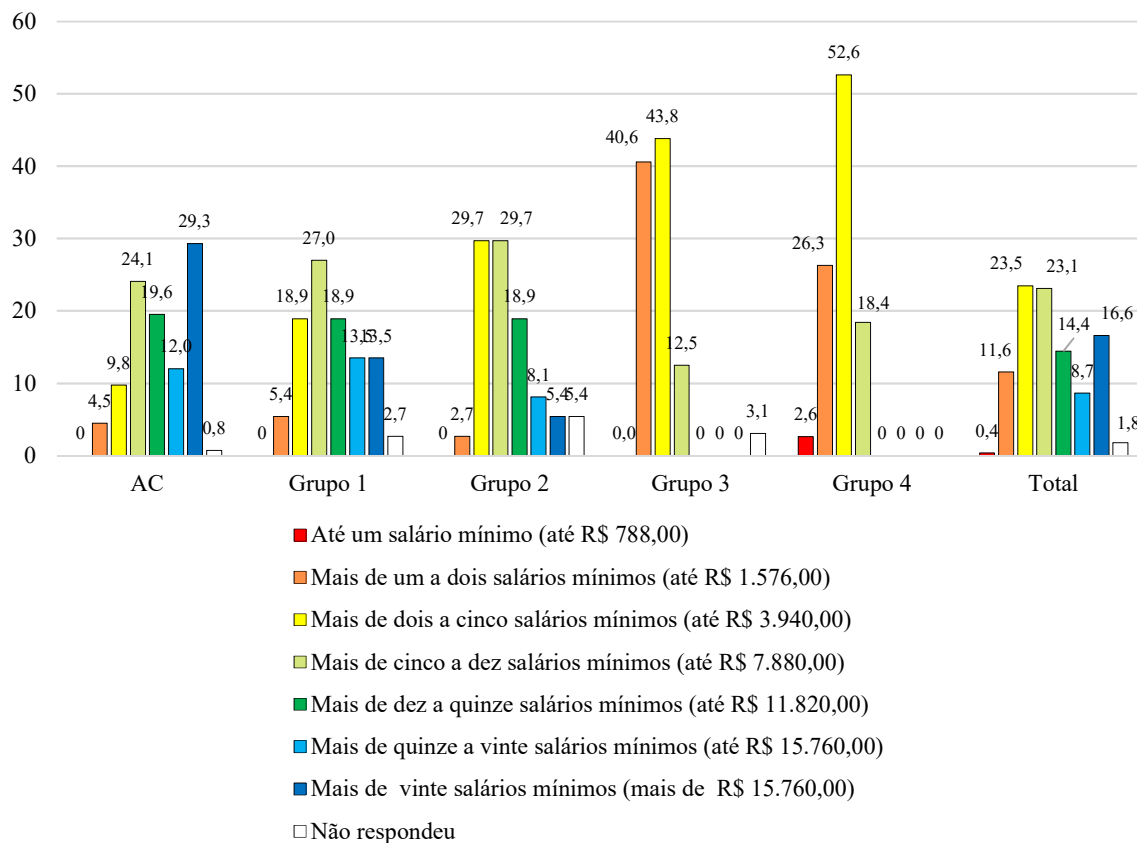
profissão elitizada, os candidatos oriundos de classes sociais menos favorecidas tenderiam a escolhê-la com menos frequência que aqueles de classes sociais mais favorecidas. Os resultados ainda mostram que os cotistas pardos são bem representados em todas as modalidades de cotas e na ampla concorrência, ocupando quase a totalidade das vagas das cotas raciais. É relevante ainda perceber a ausência de indígenas em ambos os cursos.

#### **5.1.4. Renda familiar mensal bruta**

A pergunta que permitiu avaliar a renda familiar mensal bruta das famílias dos indivíduos da pesquisa foi elaborada, nos questionários, por faixas de renda (em salários mínimos). Em outra questão, investigou-se o número de pessoas que viviam dessa mesma renda no núcleo familiar. A maneira como foram elaboradas essas duas perguntas impediu que se pudesse calcular a renda per capita familiar, uma vez que não se obteve, pelas respostas aos questionários, o valor da renda bruta em valores absolutos (apenas em faixas de renda) para serem divididos pelo número de pessoas dependentes dessa renda. Diante dessa limitação, optou-se por analisar apenas os valores das rendas mensais brutas declaradas pelos participantes da pesquisa (em faixas de salários mínimos), separados pelos grupos de inscrição no SiSU (ampla concorrência e cotistas), no intuito de perceber, ainda que com limitações, se haveria diferenças entre as distribuições de renda entre os referidos grupos.

Como a Lei de Cotas estabeleceu a reserva de vagas para grupos de baixa renda, buscou-se analisar as informações sobre a renda mensal bruta familiar, focando as faixas de valores declarados entre os grupos da ampla concorrência e daqueles grupos de cotas sem restrição de renda (Grupos 1 e 2). Verificaram-se as diferentes distribuições entre os valores da renda dos alunos pesquisados, partindo-se da premissa de que esses montantes influenciam, de maneira importante, a escolha pelo curso superior, uma vez que proporcionam aos estudantes, de maneira objetiva, maiores oportunidades de receber educação de qualidade, obtida tanto por meio de instituições formais (escola e outros cursos, como de idiomas, dentre outros), quanto por meio do acesso a capitais culturais mais amplos, que contribuem para modelar gostos e percepções em relação à escolha do curso superior, assim como do futuro profissional, além de permitir maior tempo para dedicação aos estudos, pressupondo a menor necessidade de trabalho durante o processo

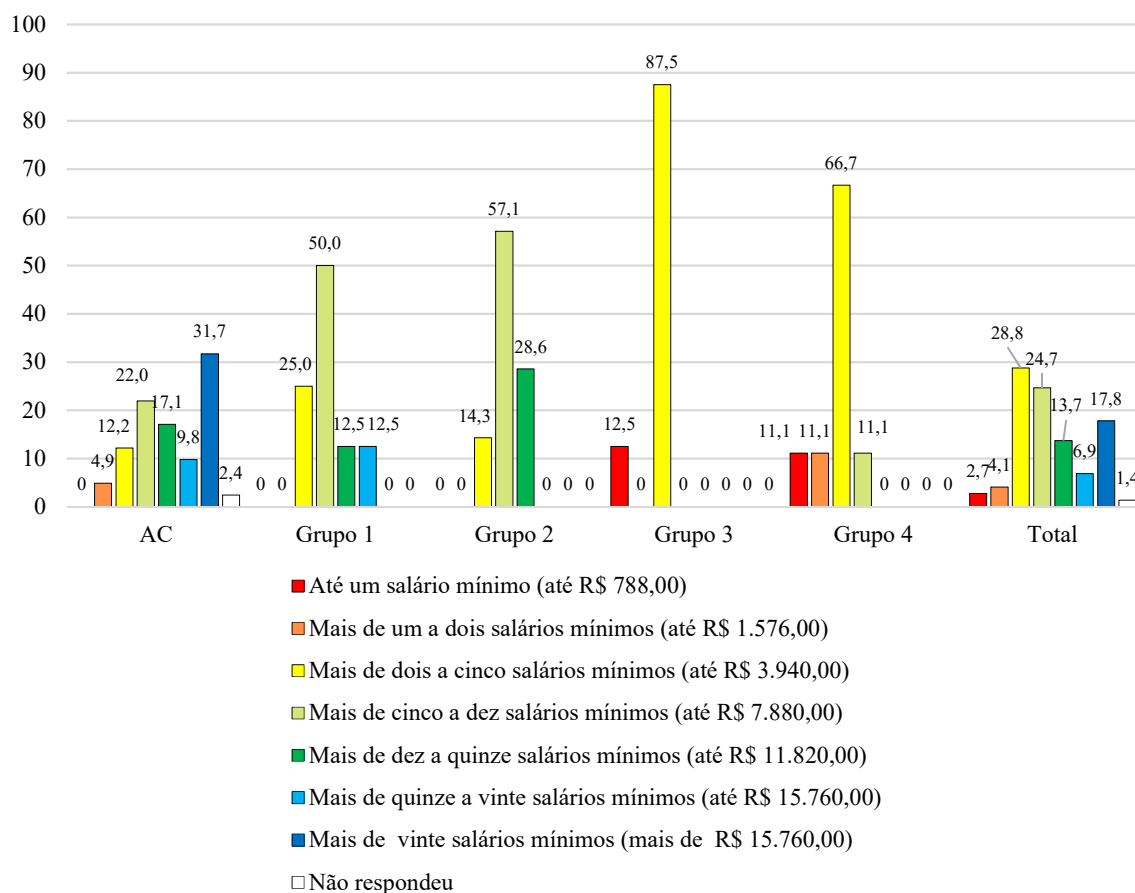
de escolarização. Os Gráficos 19 e 20 ilustram os resultados obtidos em percentuais, para os alunos da UFMG e da UFOP, respectivamente.



**Gráfico 19:** Distribuição das porcentagens de faixas de renda mensal bruta entre estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas, em salários mínimos. UFMG, 2016 (n=277).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 8 no Anexo C.





**Gráfico 20:** Distribuição das porcentagens de faixas de renda mensal bruta entre estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas, em salários mínimos. UFOP, 2016 (n=73).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 9 no Anexo C.

Em relação à distribuição das faixas de renda familiar mensal bruta pelas modalidades de cotas, entre os alunos das duas instituições, pode-se observar inicialmente que as faixas da ampla concorrência e de cotistas sem limitação de renda (Grupos 1 e 2) não só apresentaram maior heterogeneidade financeira do que os grupos com cotas de baixa renda, mas também concentraram os indivíduos que declararam maiores faixas de renda familiar mensal bruta. A maior homogeneidade entre os Grupos 3 e 4 é efeito da própria Lei de Cotas, na medida em que essa restringe a renda familiar mensal bruta dos cotistas até o teto de 1,5 salários mínimos per capita.

Quando se observam as distribuições de renda do grupo da ampla concorrência, em ambas as instituições, percebe-se que a faixa de renda familiar mensal bruta mais representativa é aquela com maiores rendimentos dentro da escala proposta, ou seja, acima de 20 salários mínimos (cerca de um terço da população da modalidade). Quando se somam as porcentagens das três maiores faixas de renda do gráfico (mais de dez

salários mínimos/ mês) se encontra uma concentração de 60,8% dos estudantes, na UFMG e 58,6% dos estudantes, na UFOP. Os dados revelam que, entre os estudantes da ampla concorrência, tanto na UFMG quanto na UFOP, predominaram aqueles com maiores rendas familiares mensais brutas, indicando a possibilidade de que tenha havido investimentos escolares superiores para o acesso ao curso de Medicina. Os dados permitem ainda perceber a homogeneidade do alunado nas duas instituições, quanto a esse quesito.

Em relação aos cotistas, verifica-se nos grupos sem restrições de renda (Grupos 1 e 2) que houve dois padrões diferentes de distribuição de faixas, quando se compararam os alunos da UFMG e da UFOP. Na primeira, os cotistas sem restrições de renda se assemelharam mais ao grupo da ampla concorrência, enquanto, na segunda, os alunos se concentraram em faixas menores de renda familiar mensal bruta. Os resultados permitem supor que, apesar de os alunos da ampla concorrência da UFMG e da UFOP possuírem maior semelhança entre si, em relação às rendas familiares mensais brutas, a clientela dos cotistas sem restrição de renda da UFMG demonstrou dispor de maiores rendas do que os da UFOP. Esses dados apontam na direção de que os alunos de escolas públicas sem restrições de renda tenderam a escolher preferencialmente o curso de Medicina de uma instituição de maior porte e prestígio e que, possivelmente, a disponibilidade de maiores capitais tenha favorecido o acesso a uma instituição de Ensino Superior com essas características.

Em relação à distribuição de renda nos Grupos 1 e 2, percebeu-se ainda que houve maior contraste entre as rendas declaradas entre os grupos da UFOP, ou seja, que o fator raça/ cor/ etnia teve maior associação com a renda (menores rendas para os autodeclarados pardos e pretos) entre esses estudantes, ainda que na UFMG os cotistas por raça/ cor/ etnia (Grupo 2) tenham declarado, em menores proporções, rendas inferiores às do Grupo 1.

Em relação às modalidades de cotas com limite de renda (Grupos 3 e 4), observa-se que, tanto na UFMG quanto na UFOP, o grupo com recorte racial (Grupo 4) teve maior proporção de indivíduos que declararam rendas mais elevadas do que o grupo sem recorte racial (Grupo 3), muito embora essa tendência tenha sido sutil. Esses dados são surpreendentes, uma vez que se esperava que nas cotas por critérios raciais devessem estar representados indivíduos socialmente menos favorecidos. É provável que o SiSU tenha superselecionado, entre os aprovados dessa modalidade de cota nos cursos de Medicina pesquisados, indivíduos com renda mais elevada do que a da população que

esses indivíduos representam na sociedade. Dito de outra forma, é possível que os cotistas aprovados no Grupo 4 tenham construído, a longo prazo, condições que lhes permitissem estudar Medicina nas instituições pesquisadas e que a Lei de Cotas não teria sido o único fator que lhes propiciou o acesso aos cursos em questão. É importante ainda considerar, conforme apontado diversas vezes ao longo deste capítulo, que as análises sobre os cotistas da UFOP apresentam certa fragilidade, em decorrência do pequeno número de casos estudados. Quando se verificam as rendas declaradas pelos cotistas com limite de renda per capita (1,5 salários mínimos, Grupos 3 e 4), percebe-se que a maioria dos estudantes dispunha de renda superior a dois até cinco salários mínimos (56,3% e 70,7%, respectivamente, na UFMG e 87,5 e 77,8%, respectivamente, na UFOP). Os resultados indicam que, mesmo com renda dentro da faixa salarial estipulada, o curso de Medicina seleciona aqueles no limite superior do teto, isto é, os que possuem maior volume de renda entre a população com baixa renda.

Finalmente, é possível perceber que, principalmente na UFMG, mas também na UFOP, o perfil da distribuição das rendas brutas da ampla concorrência e os cotistas sem restrição de renda (Grupos 1 e 2) são bastante semelhantes.

De maneira geral, é possível perceber várias interseções entre os conjuntos delimitados pela Lei de Cotas, no que se refere à renda mensal bruta, o que faz pensar que os critérios para acesso de estudantes de escolas públicas aos cursos em questão estejam superselecionando candidatos que possuam características mais semelhantes aos dos grupos sociais mais favorecidos, que compõem tradicionalmente a clientela de cursos de maior prestígio nas instituições públicas de Ensino Superior (MARTINS, 2016).

### **5.1.5. Escolaridade dos pais e das mães**

A escolaridade dos pais e das mães constitui uma variável relevante para a realização de investimentos escolares na educação dos filhos. Junto com a renda, constitui variável importante que influencia o processo de escolarização. Para a análise que será aqui desenvolvida, foram agrupados alguns itens das respostas aos questionários, facilitando a visualização da escolaridade dos pais e das mães dos alunos, a saber: “nunca frequentou a escola”, “da 1ª. a 4ª. séries do Ensino Fundamental”, “da 5ª. a 8ª. séries do Ensino Fundamental” foram agrupadas em “Até Ensino Fundamental completo”; “Ensino Médio incompleto” e “Ensino Médio completo” foram agrupadas em “Ensino Médio incompleto/ completo”; “Ensino Superior incompleto” e “Ensino Superior completo”

foram agrupadas em “Ensino Superior incompleto/ completo” e “Mestrado/ doutorado” foram agrupados em “Pós graduação”. A Tabela 6 apresenta os dados sobre a escolaridade máxima dos pais e das mães dos alunos da UFMG e da UFOP.

**Tabela 6:** Escolaridade máxima dos pais e das mães de alunos dos cursos de Medicina da UFMG e da UFOP, 2016.

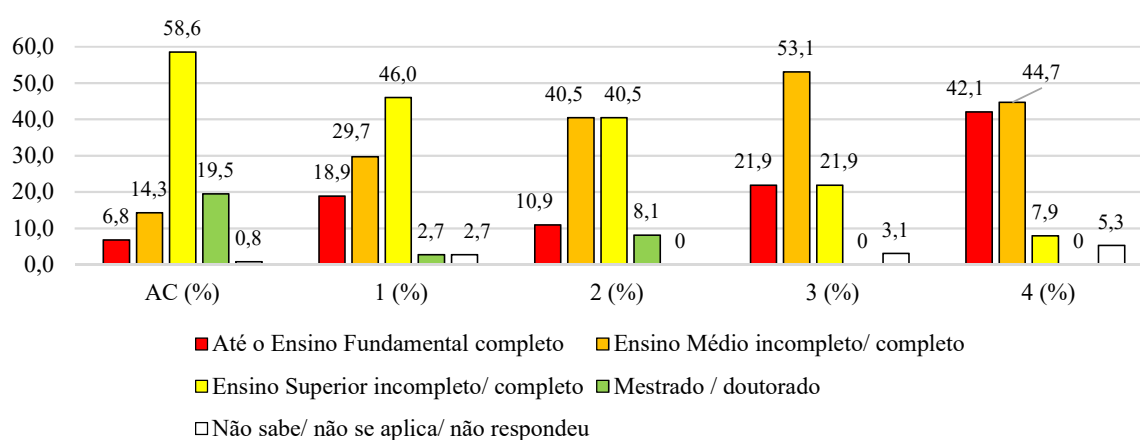
	Pai UFMG (n)	Pai UFMG (%)	Mãe UFMG (n)	Mãe UFMG (%)	Pai UFOP (n)	Pai UFOP (%)	Mãe UFOP (n)	Mãe UFOP (%)
Até o Ensino Fundamental completo	43	15,5	23	8,3	10	13,7	8	11,0
Ensino Médio incompleto/ completo	79	28,5	71	25,6	21	28,8	20	27,4
Ensino Superior incompleto/ completo	120	43,4	153	55,1	34	46,5	36	49,2
Mestrado / doutorado	30	10,8	29	10,5	6	8,2	8	11,0
Não sabe/ não se aplica/ não respondeu	5	1,8	1	0,5	2	2,8	1	1,4
Total	277	100,0	277	100,0	73	100,0	73	100,0

Quando se analisam os níveis de escolaridade máxima dos pais e das mães nas duas instituições, é possível perceber uma distribuição com tendências bastante semelhantes. Em primeiro lugar, a proporção de pais e mães cujos níveis de escolaridade máxima correspondem ao Ensino Fundamental variou entre 8,3 e 15,5%, sendo que a maioria (com exceção das mães dos alunos da UFMG, com a proporção de 8,3%) ficou próxima dos 13%, índice relativamente baixo. As porcentagens de pais e mães com Ensino Médio incompleto/completo é similar entre as quatro populações e representa entre um terço (no caso das mães de alunos da UFMG) e um quarto do total de pais e mães. Quando se observam as proporções dos indivíduos que estudaram até o Ensino Superior, percebe-se que os maiores índices se encontram nessa faixa, girando em torno da metade de pais e mães de alunos nas duas instituições. Quanto aos percentuais de pais ou mães com pós-graduação, revelaram-se bastante semelhantes, estando próximos dos 10%.

Sumarizando, é possível afirmar que os níveis de escolaridade máxima dos pais e das mães dos estudantes envolvidos neste estudo podem ser considerados altos, com cerca de 88% possuindo, no mínimo, o Ensino Médio incompleto e cerca de 59% com, no

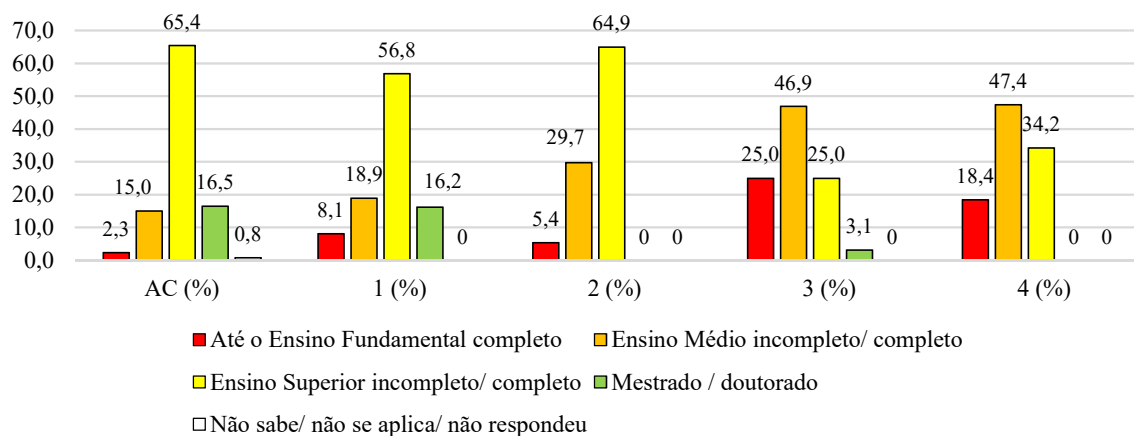
mínimo, o Ensino Superior completo, o que caracteriza uma população, de certa forma, bastante elitizada, quando se leva em conta a realidade da população brasileira.

Ainda que seja previsível, a partir dos resultados apresentados, que os pais e as mães dos estudantes cotistas devam ter um bom nível de escolaridade, seria interessante perceber a frequência com que esse fator foi citado pelos estudantes da ampla concorrência e pelos cotistas. A princípio, seria esperado que, entre os cotistas com mais restrições (renda e pertencimento a grupos de raça/ cor/ etnia mais desfavorecidos) houvesse maior concentração de pais e mães com menores níveis de escolaridade máxima. Os dados são apresentados em sequência, nos Gráficos 21, 22, 23 e 24.



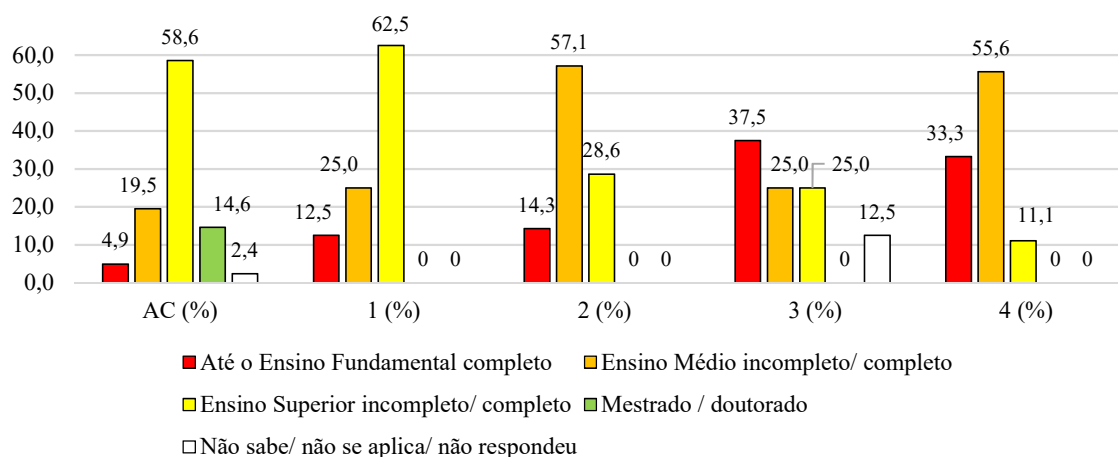
**Gráfico 21:** Distribuição das porcentagens de escolaridade máxima dos pais de estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 10 no Anexo C.



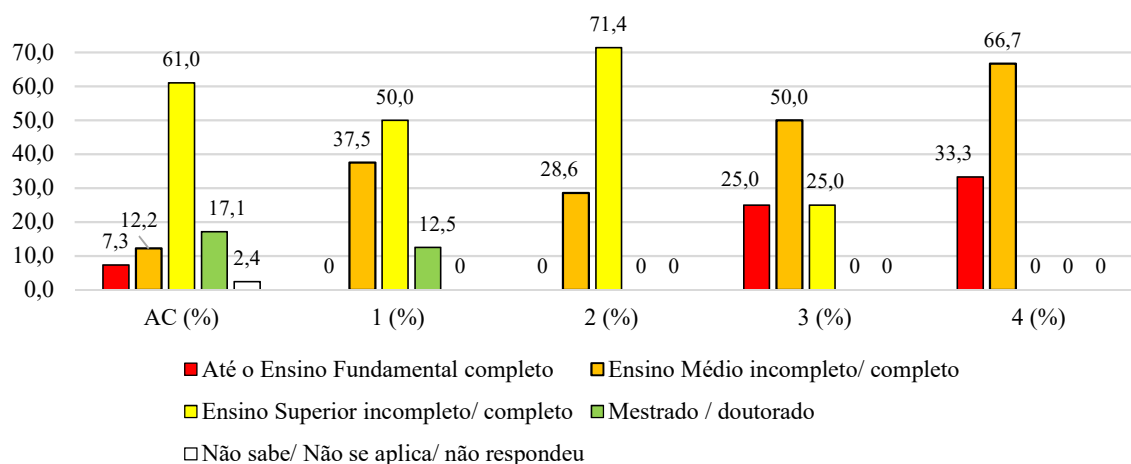
**Gráfico 22:** Distribuição das porcentagens de escolaridade máxima das mães de estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 11 no Anexo C.



**Gráfico 23:** Distribuição das porcentagens de escolaridade máxima dos pais de estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 12 no Anexo C.



**Gráfico 24:** Distribuição das porcentagens de escolaridade máxima das mães de estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 13 no Anexo C.

Os quatro gráficos mostram, de maneira geral, proporções de níveis de escolaridade máxima de pais e mães decrescentes, quando se consideram as cotas: ampla concorrência; Grupo1, Grupo2, Grupo 3 e Grupo 4, respectivamente, o que faz crer que a escolaridade máxima dos pais e mães se relaciona com os critérios adotados pela Lei de Cotas (Ensino Médio em escola pública, renda per capita e raça/ cor/ etnia).

Em relação à UFMG, no gráfico referente aos níveis de escolaridade máxima dos pais, é possível reconhecer três grupos com características mais ou menos individualizadas: a ampla concorrência, que possui o maior percentual de pais com graduação incompleta/ completa/ pós-graduação (78,1%) e o menor percentual de pais com escolaridade máxima até o Ensino Fundamental (6,8%). O segundo grupo é composto por pais de alunos de cotas sem restrição de renda (Grupos 1 e 2), com percentuais praticamente iguais entre pais com graduação incompleta/ completa/ pós-graduação (48,7% e 48,6%, respectivamente). O terceiro grupo, mais heterogêneo, é formado pelos pais de alunos cotistas com restrições de renda, e apresenta baixos percentuais de pais com graduação incompleta/ completa/ pós-graduação (21,9% e 7,9%, respectivamente) e níveis mais elevados de pais com apenas o Ensino Fundamental (21,9% e 42,1%, respectivamente).

Em relação às proporções das escolaridades máximas das mães dos estudantes da UFMG, percebe-se que a distribuição é semelhante, porém o grupo de mães de alunos

cotistas dos Grupos 1 e 2 se assemelham mais com o grupo da ampla concorrência, refletindo uma maior proporção de mães com graduação incompleta/ completa/ pós-graduação que os níveis revelados pelo grupo de pais de alunos, na mesma modalidade de cotas dessa instituição.

Em relação aos pais e mães de estudantes da UFOP, a distribuição dos níveis máximos de escolaridade se deu de maneira mais heterogênea, provavelmente, pelo menor número de alunos que compuseram a população estudada. Chama atenção a semelhança da distribuição dos níveis de escolaridade máxima (em todos os níveis) entre os grupos de pais e mães da ampla concorrência e do Grupo 1 de cotistas, e a escassez de representatividade de pais e mães com graduação incompleta/ completa/ pós-graduação entre os estudantes cotistas dos Grupos 2, 3 e 4. Como os níveis de escolaridade máxima do total de pais e mães dos estudantes envolvidos nesta pesquisa foi semelhante nas duas instituições, é possível se pensar que a UFOP tenha promovido maior inclusão de estudantes com pais e mães que possuam níveis de escolaridade mais baixos, entre os alunos cotistas (principalmente quando se consideram os níveis de escolaridade de graduação incompleta/ completa/ pós-graduação) do que a UFMG. Essa conclusão, entretanto, deve ser considerada com cautela, como dito nas análises anteriores, devido à escassa representação de cotistas entre os grupos analisados.

#### **5.1.6. Trajetórias escolares**

A trajetória escolar é considerada o terceiro fator mais importante que influencia na escolha dos cursos superiores, precedido apenas pelo nível socioeconômico e pela escolaridade dos pais, com os quais se relaciona (NOGUEIRA, 2004). Em relação a esse fator, foi investigada inicialmente a categoria administrativa das escolas de Ensino Fundamental e Médio (particular ou pública) e o turno em que foi cursada a maior parte do Ensino Médio. Para melhor caracterização da categoria da escola pública, consideraram-se duas subcategorias: federal ou estadual/ municipal. Em geral, alunos de escolas públicas federais apresentam nível socioeconômico mais elevado que os alunos da rede estadual ou municipal e desempenho mais próximo ao dos alunos oriundos de escolas privadas nos exames de seleção para o Ensino Superior.

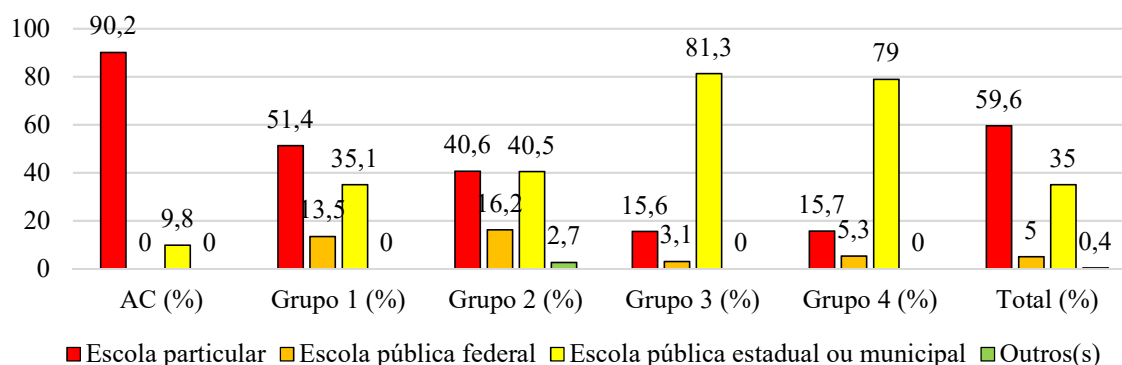
Pesquisou-se, ainda, a idade de conclusão do Ensino Médio, uma vez que reflete o tempo necessário para se alcançar essa etapa do processo de escolarização. Os investimentos contínuos e estáveis na educação tendem a produzir trajetórias percorridas



em tempos ideais e refletem a posse de recursos, principalmente financeiros e culturais, para a manutenção e qualidade dos estudos.

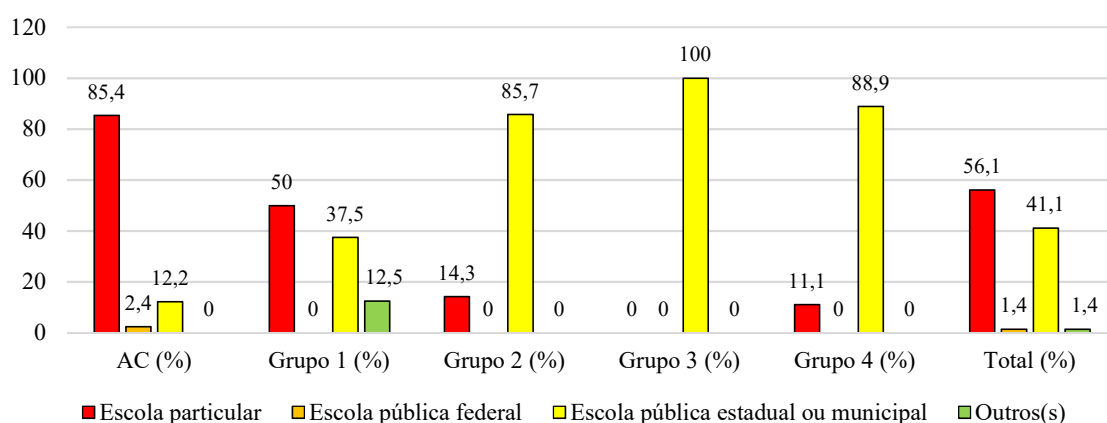
#### 5.1.6.1. Categoria administrativa da escola do Ensino Fundamental.

Neste tópico, investigou-se a origem escolar do estudante no Ensino Fundamental e, como considerado antes, aos egressos de escolas públicas, perguntou-se sobre a categoria administrativa das instituições (federal ou estadual/ municipal). Os Gráficos 25 e 26 apresentam os resultados, em porcentagens, para a UFMG e a UFOP.



**Gráfico 25:** Porcentagens dos tipos de escola cursada, em sua maior parte, no Ensino Fundamental, por alunos de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 14 no Anexo C.



**Gráfico 26:** Porcentagens dos tipos de escola cursada, em sua maior parte, no Ensino Fundamental, por alunos de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 15 no Anexo C.

Em relação ao tipo de escola cursada no Ensino Fundamental, pode-se identificar, entre os alunos da UFMG, três grupos distintos: a ampla concorrência, que estudou em grande maioria em escola privada; os cotistas sem restrições de renda (Grupos 1 e 2), que estudaram em proporções mais ou menos semelhantes entre escolas privadas e públicas estaduais ou municipais; e os cotistas com restrição de renda (Grupos 3 e 4), que estudaram predominantemente em escolas públicas estaduais ou municipais. Essa distribuição ilustra de maneira simples a relação direta entre o volume do capital econômico e a proporção dos investimentos em educação, desde as fases iniciais da escolarização.

Outra característica percebida é a baixa proporção de estudantes que cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas federais. Consideradas melhores que as escolas públicas estaduais ou municipais e representando uma parcela muito menor dentre as redes de ensino, essas instituições são mais concorridas e tendem a concentrar alunos com maiores rendimentos escolares. Dentre as modalidades de cotas, entretanto, percebe-se que as maiores proporções de alunos que estudaram o Ensino Fundamental em escolas públicas federais se encontram nos grupos de cotistas sem restrição de renda (Grupos 1 e 2). É interessante notar que nenhum aluno do grupo da ampla concorrência estudou o Ensino Fundamental em escola pública federal.

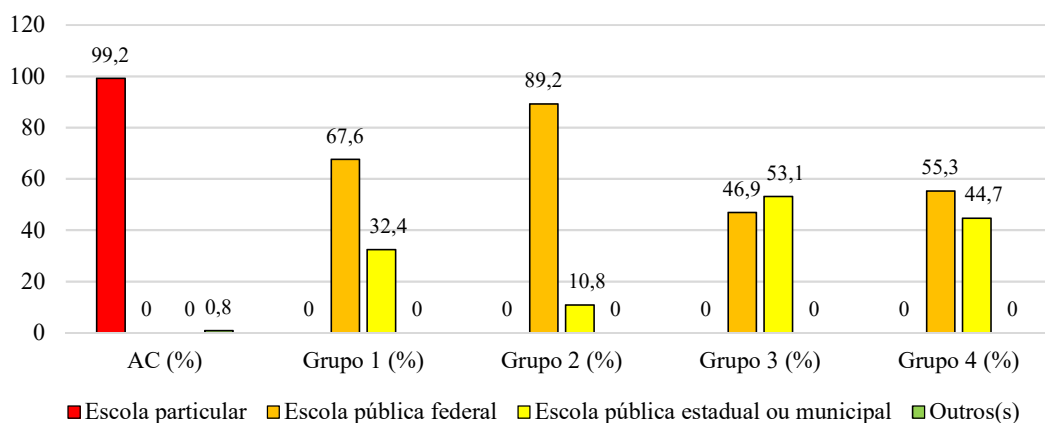
Em relação à UFOP, percebe-se uma tendência semelhante à dos estudantes de Medicina da UFMG no grupo da ampla concorrência, ou seja, estudaram, em sua grande maioria, o Ensino Fundamental em escolas privadas. Entretanto entre os cotistas, a distribuição foi diferente. Não houve estudantes que cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas federais em nenhuma modalidade (no grupo da ampla concorrência houve apenas um aluno) e, com exceção do grupo de cotistas sem restrição de renda ou raça/ cor/ etnia (Grupo 1), todas as outras modalidades tiveram a grande maioria de alunos que estudaram em escolas públicas estaduais ou municipais. Esses resultados podem ser decorrentes do fato de que grande parte do alunado da UFOP proveio de cidades do interior, que poderiam não ter a oferta de escolas públicas federais.

Ressalta-se ainda a percepção das semelhanças dos grupos de cotas sem restrição de renda, especialmente entre o Grupo 1 e a ampla concorrência. No caso desse último, pelo menos 50% dos estudantes cursou o Ensino Fundamental em escolas privadas, constatando-se a relevância do fator econômico para investimento no processo de

escolarização dos indivíduos. Considerando-se que as influências recebidas nessa fase sejam fundamentais para o processo de elaboração de escolhas em níveis subsequentes de formação (BOURDIEU & PASSERON, 2015; HOSSLER & GALLAGHER, 1987; LAHIRE, 1997), é importante pontuar que uma parcela significativa de cotistas desses grupos tenha recebido influências no sentido de efetuarem a opção pelo curso de Medicina, anos mais tarde.

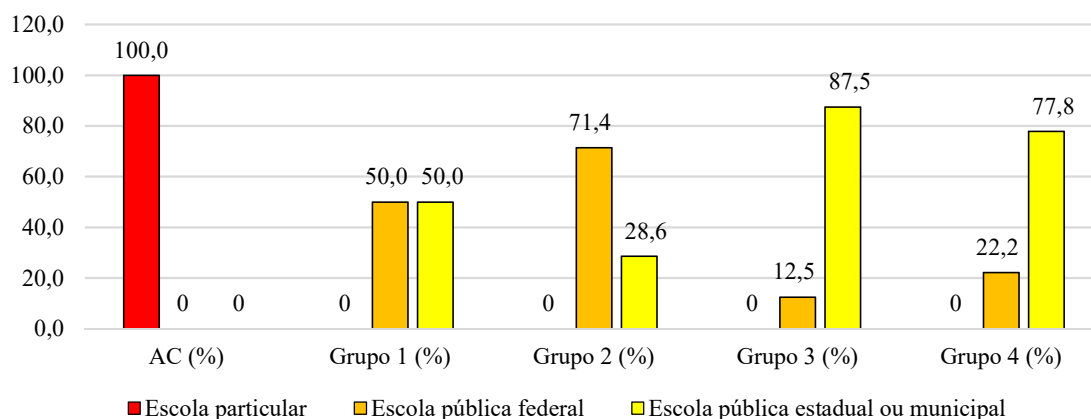
#### 5.1.6.2. Categoria administrativa da escola do Ensino Médio

Em relação ao tipo de escola frequentada no Ensino Médio, os Gráficos 27 e 28 apresentam os resultados para os alunos da UFMG e da UFOP, respectivamente.



**Gráfico 27:** Porcentagens dos tipos de escola cursada, em sua maior parte, no Ensino Médio, por alunos de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 16 no Anexo C.



**Gráfico 28:** Porcentagens dos tipos de escola cursada, em sua maior parte, no Ensino Médio, por alunos de Medicina UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

Para visualização de números absolutos, vide tabela 17 no Anexo C

Quando se analisam os resultados em relação ao tipo de escola cursada no Ensino Médio pelos alunos da UFMG, observa-se que praticamente a totalidade dos estudantes da ampla concorrência estudaram esse nível de instrução na rede privada. Esses dados são consistentes com a Lei de Cotas, uma vez que o candidato que estudou o Ensino Médio integralmente em escolas públicas pode concorrer nas modalidades de cotas o que, teoricamente, lhes proporcionaria maiores chances de aprovação no SiSU. Quando se analisam os cotistas, percebe-se o crescimento da proporção de alunos que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas federais, quando comparadas com as proporções dos alunos que estudaram o Ensino Fundamental nessas escolas. Nos grupos de cotistas sem restrição de renda (Grupos 1 e 2) as porcentagens de alunos que estudaram em escola pública federal no Ensino Médio cresceu cerca de cinco vezes, em relação às porcentagens desses alunos no Ensino Fundamental. Entre os cotistas com restrição de renda, essa proporção cresceu 15,1 vezes no Grupo 3 e 10,4 vezes no Grupo 4. Esses resultados demonstram que, na UFMG, 65,3% dos cotistas estudaram o Ensino Médio em escolas públicas federais, o que representa uma grande proporção, considerando-se a escassa representatividade desse tipo de instituição no Brasil – 1,8% das escolas de Ensino Médio no país, considerando-se as escolas públicas e privadas (INEP, 2017a). Os dados autorizam a afirmar que os ingressantes no curso de Medicina da UFMG constituem uma população bastante elitizada, dentre a qual os cotistas não espelham o perfil predominante dos estudantes de escolas públicas do Brasil.

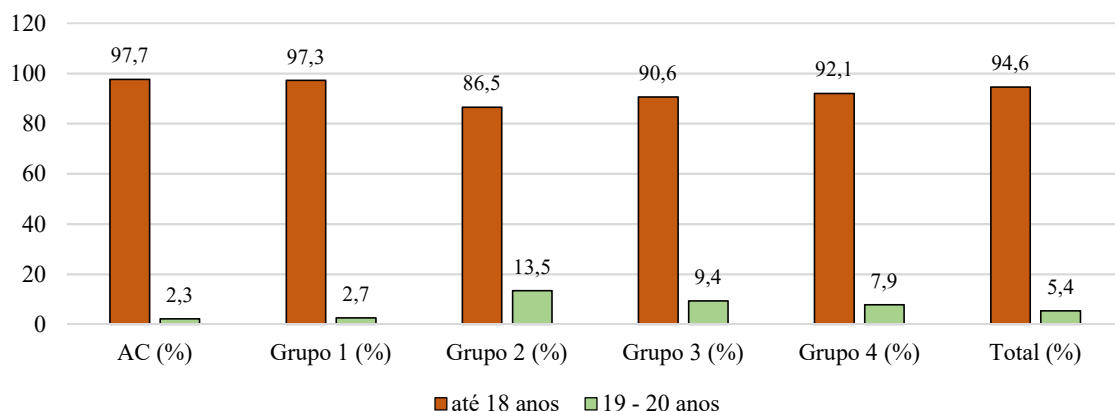
No caso da UFOP, percebe-se que todos os estudantes de Medicina aprovados na ampla concorrência cursaram o Ensino Médio em escolas privadas. Quando se analisa a origem do tipo de escola pública do Ensino Médio entre os cotistas, notam-se dois grupos distintos. Um primeiro composto pelos cotistas sem restrição de renda (Grupos 1 e 2) que cursaram, em grande medida, escola pública federal (50% no Grupo 1 e 71,4% no Grupo 2), o que se assemelha ao perfil encontrado na UFMG. Um segundo composto pelos cotistas com restrição de renda (Grupos 3 e 4), que possui uma proporção significativa de estudantes que cursaram o Ensino Médio em escola pública federal, mas bem menos relevante do que a dos grupos de cotistas com rendas familiares maiores – nesse grupo, a maioria dos estudantes cursou o Ensino Médio em escolas públicas estaduais ou municipais (87,5% no Grupo 3 e 77,8% no Grupo 4).

Esses dados permitem afirmar que, principalmente na UFMG, mas também na UFOP, grande parte dos estudantes de Medicina migrou das escolas públicas estaduais/municipais, no Ensino Fundamental, para as escolas públicas federais, no Ensino Médio. É provável que esse movimento tenha sido estratégico para a preparação para o ENEM e certamente foi um passo importante para colocá-los em condições favoráveis ao ingresso na Medicina. O efeito agregado é uma hiperconcentração dos egressos dessas escolas nos cursos de Medicina.

#### **5.1.6.3. Idade de conclusão do Ensino Médio e turno de funcionamento do Ensino Médio**

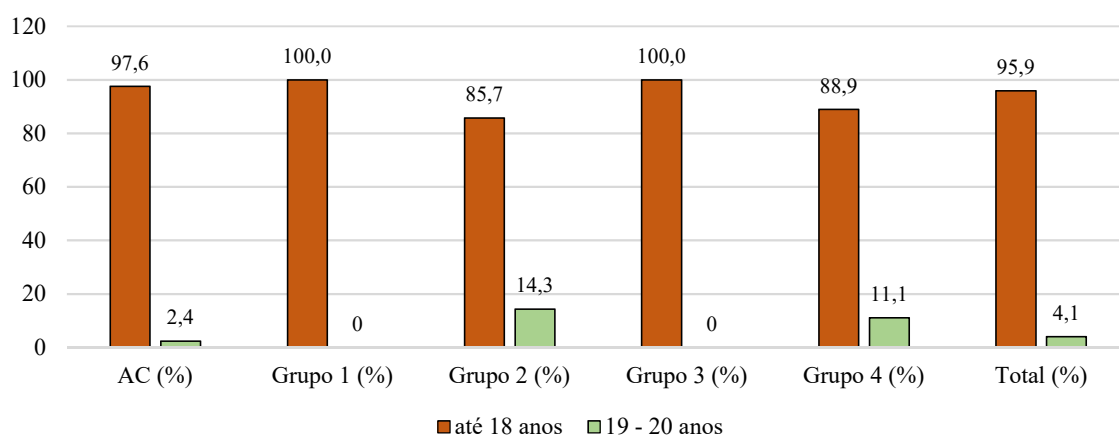
A idade de conclusão desse nível de instrução indica a regularidade do cumprimento do Ensino Fundamental e Médio, na medida em que aqueles que o finalizaram em tempo ideal (18 anos de idade) demonstram ter iniciado a vida escolar em idade adequada e seguido os estudos sem atrasos ou interrupções. Conforme exposto no Capítulo II desta tese, o Brasil possui ainda baixa taxa líquida de matrícula entre jovens com 15 a 17 anos, ou seja, um reduzido número de alunos na faixa etária ideal para estudarem nesse nível de ensino estão matriculados no Ensino Médio no país. Entende-se que a grande maioria de alunos que não estuda em idade ideal no Ensino Médio esteja entre as classes sociais menos favorecidas, dependentes do ensino público gratuito. Com a inclusão desse item, procurou-se verificar se houve diferenças importantes entre os alunos da ampla concorrência e os cotistas, ou entre as quatro modalidades de cotistas.

Os Gráficos 29 e 30 apresentam os resultados obtidos na UFMG e na UFOP, respectivamente.



**Gráfico 29:** Porcentagens de idades de conclusão do Ensino Médio entre alunos de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 18 no Anexo C.



**Gráfico 30:** Porcentagens de idades de conclusão do Ensino Médio entre alunos de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 19 no Anexo C.

Em relação aos dados apresentados nos gráficos, percebe-se que, tanto entre os estudantes da ampla concorrência, quanto entre os cotistas, em ambas as instituições, a grande maioria dos estudantes concluiu o Ensino Médio em tempo considerado ideal. Os

restantes concluíram esse nível de ensino até os 20 anos. Tais resultados demonstram que a maior parte dos alunos percorreu trajetórias escolares em tempo ideal até o Ensino Médio, mesmo que tenham acessado o curso de Medicina tempos depois, e que todos os alunos concluíram o Ensino Médio até os vinte anos de idade, o que representa uma variação pequena, em número de anos, para a conclusão desse nível de ensino e reflete, de certa forma, trajetórias escolares regulares.

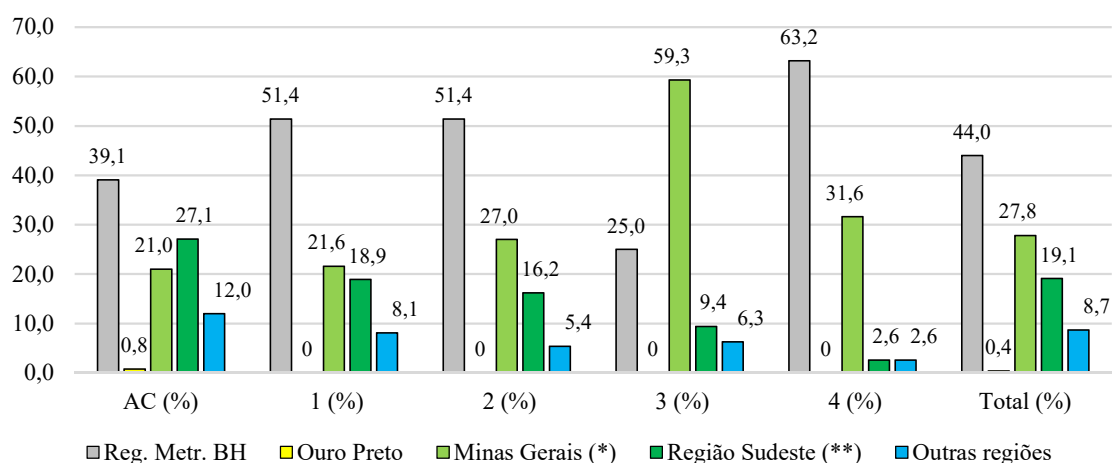
Esses resultados revelam que os estudantes oriundos das cotas possuem semelhanças com os estudantes da ampla concorrência, apresentando, em suas trajetórias escolares, características que os distanciam do perfil das camadas populares no Brasil, conforme pontuado no Capítulo II desta tese. Revelam ainda que sofreram, no decorrer do seu processo de escolarização, superseleção entre seus pares, para concorrerem às vagas reservadas pela Lei de Cotas para estudantes oriundos do Ensino Médio público nos cursos de Medicina investigados. Por outro lado, deve-se ressaltar que devam ter tido, em alguma proporção, menores oportunidades nos estudos, uma vez que se considera que o nível de qualidade das escolas de Ensino Médio públicas deva ser inferior ao de suas concorrentes, do setor privado. Esse fato permite pensar que os estudantes originados do Ensino Médio público devam ter-se valido de estratégias e sofrido influências específicas que os fizessem capazes de serem aprovados no SiSU, na UFMG e na UFOP. Não seria possível perceber quais seriam essas estratégias ou influências, a partir dos dados coletados dos questionários, entretanto, buscou-se conhecê-las nas entrevistas realizadas entre os estudantes envolvidos nesta pesquisa.

Em relação ao turno frequentado no Ensino Médio pelos estudantes pesquisados, os resultados são expostos de maneira sumária, uma vez que não houve diferenças importantes entre as informações, mesmo se considerando os grupos da ampla concorrência e os cotistas. Em valores globais, 98,6% dos alunos estudaram esse nível de ensino no turno diurno, considerando-se a UFMG e UFOP, sendo que apenas 0,6% dos alunos da ampla concorrência estudaram no turno noturno. Nenhum aluno estudou no turno noturno entre os cotistas dos Grupos 1, 2 e 3 e 8,5% dos alunos do Grupo 4 estudaram à noite no Ensino Médio. O estudo no turno noturno reflete, em geral, a necessidade de trabalho ou de realização de outras tarefas durante o dia, o que reduz a disponibilidade de tempo para realização dos estudos. Por sua vez, pode-se perceber que, frequentando o turno diurno, a quase totalidade dos alunos pôde se dedicar mais a essa atividade, durante o Ensino Médio. Em relação a esse quesito, mais uma vez, fica claro

que os cotistas aprovados nos cursos de Medicina da UFMG e da UFOP não são representantes típicos dos grupos socialmente menos favorecidos.

### 5.1.7. Origem geográfica

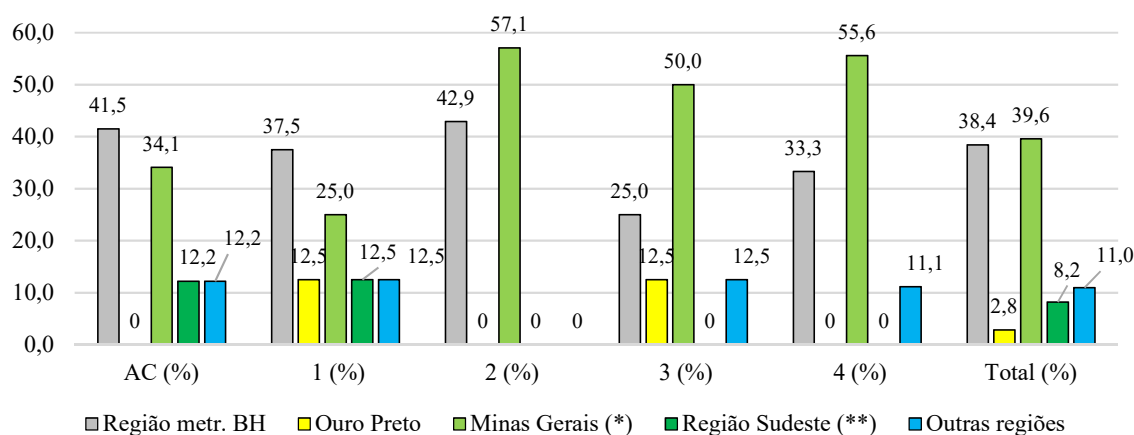
A seguir, serão apresentados os dados relativos às origens geográficas dos estudantes de Medicina da UFMG e da UFOP. Para a análise, as localidades foram assim designadas: Belo Horizonte, Ouro Preto, (cidades onde se localizam as instituições pesquisadas) Minas Gerais (exceto Belo Horizonte e Ouro Preto), Região Sudeste (exceto Minas Gerais) e outras regiões do Brasil. Essa divisão foi feita pelo fato de a maioria dos estudantes, em ambas as instituições, terem sido provenientes do estado de Minas Gerais e/ ou de Belo Horizonte. Os Gráficos 31 e 32 apresentam os resultados para estudantes da UFMG e da UFOP, respectivamente.



**Gráfico 31:** Porcentagens de origens geográficas de estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

(\*) Exceto Belo Horizonte; (\*\*) Exceto Minas Gerais.  
Para visualização de números absolutos, vide Tabela 20 no Anexo C.





**Gráfico 32:** Porcentagens de origens geográficas de estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

(\*) Exceto Belo Horizonte; (\*\*) Exceto Minas Gerais.

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 21 no Anexo C.

No caso da UFMG, é possível observar, de maneira geral, que as proporções das origens geográficas dos estudantes de Medicina foram maiores, respectivamente, na Região Metropolitana de Belo Horizonte<sup>28</sup> (44,0%), em Minas Gerais (exceto a Região Metropolitana de Belo Horizonte – 27,8%), na Região Sudeste (exceto Minas Gerais – 19,1%) e em outras regiões (8,7%). Apenas um aluno foi procedente de Ouro Preto, oriundo da ampla concorrência. Esses resultados seriam esperados, uma vez que a mobilidade geográfica demanda recursos variados, em especial, econômicos, favorecendo o acesso daqueles que se originaram de lugares mais próximos a Belo Horizonte. Refletem, portanto, a importância da proximidade geográfica entre a instituição e a origem geográfica do aluno para a escolha da instituição que oferece o curso de Medicina.

Percebe-se que houve uma proporção progressivamente crescente de estudantes originados de Minas Gerais, principalmente da Região Metropolitana de Belo Horizonte, a partir da ampla concorrência – com a menor proporção – seguida dos grupos de cotistas sem restrições de renda (Grupos 1 e 2), com porcentagens intermediárias, seguido dos

<sup>28</sup>Composta pelas seguintes cidades: Baldim, Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Caeté, Capim Branco, Confins, Contagem, Esmeraldas, Florestal, Ibité, Igarapé, Itaguara, Itatiaiuçu, Jaboticatubas, Juatuba, Lagoa Santa, Mário Campos, Mateus Leme, Matozinhos, Nova Lima, Nova União, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Rio Manso, Sabará, Santa Luzia, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, Sarzedo, Taquaraçu de Minas e Vespasiano (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2017).

grupos de cotistas com restrição de renda (Grupos 3 e 4). Os dados permitem supor que a variável “renda” favoreceu a maior mobilidade de estudantes de outros estados para estudarem Medicina na UFMG, e que a variável “raça/ cor/ etnia” não pareceu ter influenciado a mobilidade geográfica dos alunos de uma forma mais significativa. Evidenciou ainda a maior semelhança do grupo de cotistas sem restrição de renda (Grupos 1 e 2) com a ampla concorrência do que com o grupo de cotistas com restrições de renda (Grupos 3 e 4).

Em relação aos estudantes da UFOP, é possível observar que as distribuições das origens geográficas de seu alunado foram semelhantes às da UFMG, entretanto, quando se analisam as proporções globais, houve na UFOP predomínio de estudantes oriundos do interior de Minas Gerais (exceto região metropolitana de Belo Horizonte), em relação à UFMG. Essa diferença se deu, em grande parte, porque na UFMG houve maior acesso de alunos oriundos de outros estados da região Sudeste, exceto Minas Gerais, quando comparados com a UFOP. Destaca-se ainda a forte presença de estudantes de Belo Horizonte no curso de Medicina da UFOP, que é majoritária nos grupos da ampla concorrência e no Grupo 1 de cotistas.

Dois alunos oriundos de Ouro Preto foram identificados, provenientes dos grupos de cotas (Grupos 1 e 3). Apesar do pequeno número, corresponde a 2,5% das vagas oferecidas pela UFOP, no ano (80 vagas).

Esses dados permitem supor, em primeiro lugar, que a UFOP atende um público geograficamente mais restrito que a UFMG. Como considerado anteriormente, esse fato se deve provavelmente ao menor prestígio do curso de Medicina da instituição, uma vez que esse possui apenas uma década de existência e está localizado em cidade de interior, o que resulta em menor visibilidade no cenário nacional. Em segundo lugar, que entre as modalidades de cotas com restrições de renda e de grupos étnicos raciais, predominam estudantes do interior de Minas Gerais, sendo que, na UFMG, esse fenômeno só foi observado entre os cotistas do Grupo 4.

Em relação à origem geográfica, pode-se supor que, nos casos estudados em ambas as instituições, a distância entre a origem geográfica e a localização da instituição se constituiu fator importante para a decisão em cursar Medicina nas respectivas instituições e que a renda mensal per capita pesou fortemente na tomada dessa decisão. É possível ainda pensar que o maior prestígio e porte do curso de Medicina da UFMG tenha promovido maior visibilidade nacional da instituição, favorecendo, durante os dias de inscrição no SiSU, a escolha de maiores porcentagens de estudantes de regiões mais

distantes do que no curso de Medicina da UFOP. Um ponto relevante também a considerar, além da questão do porte das instituições, as diferenças entre o porte das cidades que abrigam essas universidades. A cidade de Belo Horizonte oferece possibilidades de infraestrutura muito melhores, razão pela qual pode atrair estudantes de outras cidades e estados mais do que a cidade de Ouro Preto.

#### **5.1.8. Síntese dos principais resultados encontrados no tópico: “Características da população estudada”.**

Diante dos dados propiciados pelos questionários, assim podem ser sumarizados alguns dos principais achados.

Em relação ao gênero, percebeu-se maior proporção de alunos na UFMG e maior proporção de alunas na UFOP. Entre os estudantes originados de outros estados, houve mais alunos do que alunas, tanto na UFMG, quanto na UFOP. Os alunos de outros estados também foram mais frequentes que as alunas na ampla concorrência em ambas as instituições

Os estudantes das duas instituições são predominantemente jovens, sendo que a maioria ingressou no atual curso de Medicina entre 18 e 20 anos. Na UFMG, 78,2% dos oriundos da ampla concorrência e 66,0% dos cotistas entraram nessa faixa de idade. Na UFOP, esse percentual foi de 70,8% entre os estudantes da ampla concorrência e de 50% entre os cotistas.

Em relação à raça/ cor/ etnia, há predomínio de brancos entre os estudantes originados da ampla concorrência (73,7% na UFMG e 70,7% na UFOP) e entre os grupos de cotistas sem restrição de raça/ cor/ etnia (70,3% e 81,3% nos Grupos 1 e 3, respectivamente, na UFMG e 87,5% e 62,5% nos Grupos 1 e 3, respectivamente, na UFOP). Os pardos foram predominantes nos grupos de cotistas com restrição de raça/cor/ etnia (94,6% e 76,4% nos Grupos 1 e 3, respectivamente, na UFMG e 57,1% e 100% nos Grupos 1 e 3, respectivamente, na UFOP). Os pretos foram escassamente representados, inclusive nos grupos de cotas com restrição de raça/ cor/ etnia (2,7% e 18,4%, nos Grupos 2 e 4, respectivamente, na UFMG; 28,6% e 0,0% nos Grupos 2 e 4, respectivamente, na UFOP)

Foi constatado que a maioria dos estudantes de Medicina das duas instituições possui renda familiar mensal bruta acima de cinco salários mínimos por mês 63,0% na UFMG e 63,1% na UFOP. A distribuição das proporções de faixas de rendas familiares

mensais brutas entre os alunos da ampla concorrência foi semelhante nas duas instituições. Entre os alunos da UFMG, a distribuição das faixas de renda dos grupos de cotistas sem restrições de renda (Grupos 1 e 2) se assemelharam aos estudantes da ampla concorrência. Na UFOP, os cotistas dos Grupos 1 e 2 declararam menores rendas do que os da ampla concorrência. Finalmente, nos grupos com restrição de renda, houve surpreendentemente maior concentração de estudantes com rendas mais elevadas entre os cotistas com recorte de raça/ cor/ etnia (Grupo 4) do que no Grupo sem esse recorte (Grupo2), ainda que essas diferenças tenham sido discretas.

Os níveis de escolaridade dos pais e mães são semelhantes nas duas instituições e podem ser considerados, em geral, elevados, sendo que cerca de 60,0% dos pais e mães possuem o Ensino Superior (completo ou incompleto) ou pós-graduação. Quando se estratifica pelos grupos da ampla concorrência e cotistas, há uma tendência a se formarem três grupos: a ampla concorrência, com pais e mães com níveis de escolaridade mais altos; os cotistas dos Grupos 1 e 2, cujos pais apresentam níveis de escolaridade intermediários; e os cotistas dos Grupos 3 e 4, com os menores índices de escolaridade atribuídos aos pais. Essa estratificação foi menos percebida entre os pais e mães de alunos da UFOP, especialmente entre os genitores dos cotistas dos Grupos 2, 3 e 4, cujos níveis de escolaridade tenderam a ser menores do que entre os de alunos da UFMG.

Em relação à trajetória escolar dos estudantes do Ensino Fundamental, a maioria dos alunos da UFMG originados da ampla concorrência estudou na rede privada. Entre os cotistas dos Grupos 1 e 2, proporções semelhantes estudaram na rede privada e pública. Entre os cotistas dos Grupos 3 e 4, a maioria estudou na rede pública. No caso da UFOP, a maioria dos alunos originados da ampla concorrência estudou o Ensino Fundamental na escola privada. Proporções semelhantes dos cotistas do Grupo 1 estudaram o Ensino Fundamental na escola pública e privada. A maioria dos alunos dos Grupos 2, 3 e 4 estudaram o Ensino Fundamental na escola pública.

Os estudantes da UFMG e da UFOP concluíram, em sua grande maioria, o Ensino Médio até os dezoito anos de idade (cerca de 95%, nas duas instituições).

Em relação à origem geográfica, a UFMG teve maiores proporções de estudantes oriundos de outros estados do que a UFOP. Esses estudantes tenderam a se concentrar mais entre os alunos da ampla concorrência e cotistas dos Grupos 1 e 2 (sem restrição de renda), na UFMG, e entre os alunos provenientes da ampla concorrência e cotistas do Grupo 1, na UFOP.

## **5.2. Percepção de possíveis estratégias desenvolvidas para a escolha do curso de Medicina, diante da dinâmica proposta pelo SiSU**

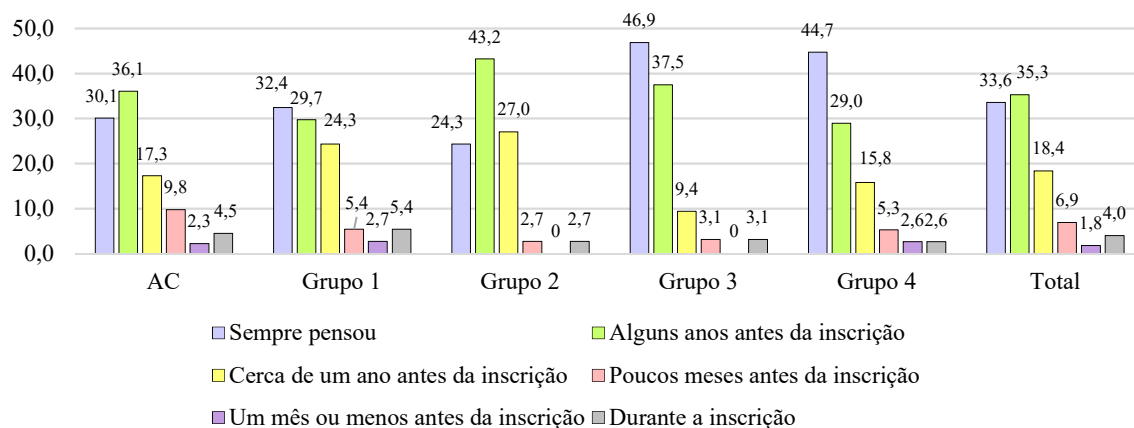
Na presente seção, pretendeu-se analisar a escolha pelos cursos de Medicina da UFMG e UFOP, com vistas a compreender estratégias elaboradas pelos candidatos aprovados nos cursos de Medicina pesquisados para efetuarem suas escolhas no SiSU. As investigações foram conduzidas de forma a propiciarem o entendimento do processo de escolha como um todo e versaram sobre a época da elaboração da escolha, as proporções de estudantes que acessaram o Ensino Superior pela primeira vez, ou que estudavam em outro curso/ instituição e fizeram novo SiSU, ou ainda daqueles que já eram formados em outros cursos superiores e decidiram estudar Medicina em um segundo momento.

### **5.2.1. Época de escolha do curso de Medicina**

O conhecimento da época em que os estudantes pesquisados decidiram estudar Medicina é fundamental para o entendimento da elaboração da escolha pelo curso, especialmente diante da dinâmica proposta pelo SiSU, uma vez que são divulgadas as notas de corte durante os dias de inscrição. Diante dessa perspectiva, os candidatos aos cursos e instituições podem adequar a escolha por outro curso ou instituição, na medida em que percebem chances de aprovação em cursos que anteriormente julgassem inacessíveis, ou, ao contrário, buscam aprovação em cursos a que podem ter acesso, frente à realidade da insuficiência de nota para ingresso em cursos há tempos almejados.

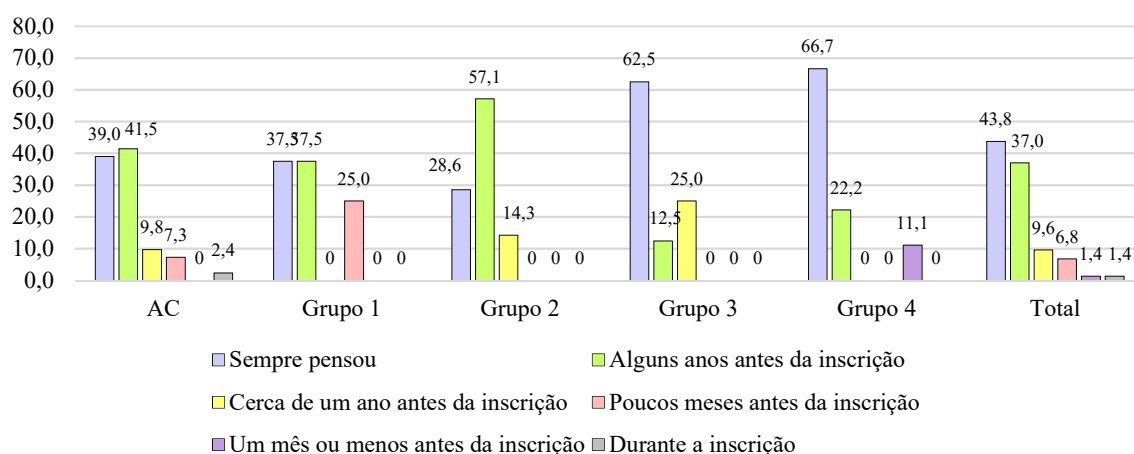
Supostamente, aqueles que se decidiram há mais tempo têm melhores condições para elaborarem, juntamente com suas famílias, estratégias de longo prazo (por exemplo, investimentos desde o início no processo de escolarização), de médio prazo (por exemplo, investimentos escolares no Ensino Médio), ou de curto prazo (por exemplo, a escolha da instituição em que se candidatará na plataforma SiSU) para alcançarem êxito no processo seletivo.

Os Gráficos 33 e 34 apresentam os resultados obtidos entre os alunos da UFMG e da UFOP.



**Gráfico 33:** Porcentagens das épocas em que estudantes da UFMG escolheram estudar Medicina, em relação ao momento de inscrição no SiSU, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 22 no Anexo C.



**Gráfico 34:** Porcentagens das épocas em que estudantes da UFOP escolheram estudar Medicina, em relação ao momento de inscrição no SiSU, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

Para visualização de números absolutos, vide Tabela 23 no Anexo C.

Tanto na UFMG quanto na UFOP, é possível perceber que a grande maioria dos estudantes decidiu estudar Medicina desde sempre ou alguns anos antes da inscrição no SiSU, em todas as modalidades de cotas. Chama atenção o fato de que os grupos de cotistas com a maior proporção dentre aqueles que escolheram cursar Medicina há mais tempo (especialmente na resposta “sempre pensou”) serem provenientes das cotas de baixa renda (Grupos 3 e 4). Teoricamente, seria de se esperar que a maior parte dos estudantes de grupos sociais menos favorecidos almejassem cursos de menor prestígio,

uma vez que percebessem as dificuldades de realizarem investimentos educacionais para a aprovação naqueles de maior prestígio, e que efetuassem a escolha pelo curso de Medicina diante de oportunidades eventuais, surgidas, por exemplo, a partir das dinâmicas propostas pelo SiSU (escolha a partir do conhecimento prévio das notas de corte), durante os dias de inscrição. Essa hipótese, entretanto, não foi observada. Deve-se considerar, que, pelo menos os cotistas dos grupos de baixa renda teriam sido superselecionados, representando um grupo atípico, que conseguiu realizar mais investimentos em educação do que o esperado para a população de baixa renda, desde o Ensino Fundamental. Esse raciocínio reforça a ideia de que a divisão proposta pela Lei de Cotas não consiga estratificar os candidatos do SiSU em grupos sociais estanques, mas permite a seleção daqueles mais aptos dentro das restrições proposta pela lei.

#### **5.2.2. Alunos que estudavam em outro curso superior e/ ou formados em outros cursos superiores quando acessaram o atual curso de Medicina**

Nesta seção, buscou-se perceber a proporção de estudantes que já eram formados em outro curso superior ou que estudavam em outro curso superior (inclusive de Medicina, em outras instituições) quando acessaram os cursos de Medicina da UFMG e da UFOP. A importância dessa abordagem parte da premissa de que a escolha pelo atual curso de Medicina deva ter sido, por motivos diversos, menos objetiva do que entre aqueles que acessaram o Ensino Superior pela primeira vez; e que o SiSU possa ter favorecido a elaboração de escolhas mais estratégicas para o acesso aos cursos de Ensino Superior.

Em ambos os casos, supõe-se que os estudantes em questão mudassem suas escolhas por motivos diversos. Poderiam ter um gosto autêntico por outra área ou curso, na época em que efetuaram suas primeiras escolhas, vindo a mudar de ideia em um segundo momento, não se podendo, porém, descartar a possibilidade de que boa parte desses estudantes escolhessem anteriormente outros cursos pela notória dificuldade em serem aprovados nos atuais cursos de Medicina, nas instituições federais de Ensino Superior pesquisadas. Outro ponto importante seria considerar que essa dificuldade poderia surgir de questões objetivas, na medida em que o estudante não conseguisse pontuação necessária para aprovação nos processos seletivos dos cursos de Medicina da UFMG ou da UFOP, mas também de questões subjetivas, na medida em que se julgassem incapazes de serem aprovados nos referidos cursos, sem mesmo tentarem concorrer às

vagas oferecidas, o que caracterizaria um processo de autosseleção. Finalmente, seria importante considerar que esses motivos estariam, em geral, interligados – quando considerada a perspectiva praxiológica proposta por Bourdieu (1994)<sup>29</sup> – e teriam surgido durante as experiências de socialização individuais desses sujeitos, aspectos que não poderiam ser avaliados pelas respostas aos questionários. Daí a razão pela qual foram objeto de investigação nas entrevistas, que contemplaram tanto estudantes formados em outros cursos superiores quanto alunos que cursavam outro curso de graduação quando foram aprovados no atual curso de Medicina. Dessa maneira, nesta seção, buscou-se tão somente verificar as proporções desses alunos nas duas instituições entre a ampla concorrência e os grupos de cotistas, na busca da percepção sobre o maior ou menor grau de objetividade nas escolhas pelos cursos de Medicina pesquisados, tanto entre os grupos propostos pela Lei de Cotas, quanto entre a UFMG e a UFOP.

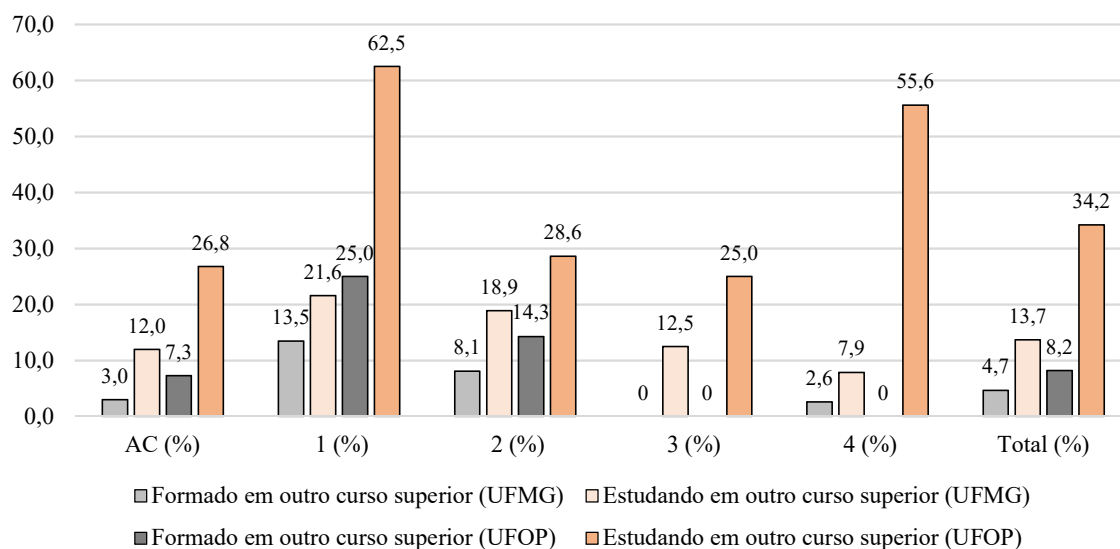
Em relação aos estudantes já graduados, importa ainda considerar a possibilidade de estarem buscando mobilidade social por meio do ingresso em outro curso de maior prestígio, em um segundo momento da vida, quando tivessem melhores condições de fazê-lo.

Por outro lado, a respeito daqueles alunos de cursos superiores ainda não concluídos, é possível supor que estivessem, ao realizar nova escolha, buscando um curso ou instituição de maior prestígio, ou mais próxima de sua cidade de origem. Principalmente a partir da adoção do SiSU, os estudantes tenderam a adequar suas escolhas nos primeiros anos de curso (BRANCO *et al.*, 2016; MARQUES LIMA, 2017; NOGUEIRA *et al.* 2017), na medida em que o sistema trouxe maiores facilidades para a mudança, tais como a gratuidade da inscrição, a possibilidade de utilização da mesma nota do ENEM em sua segunda edição (quando oferecida pela instituição), a maior perspectiva de aprovação, a partir da divulgação das notas de corte durante os dias de inscrição, a divulgação intensiva de informações relativas às instituições de todo o país em plataforma online, dentre outras. O Gráfico 35 apresenta os resultados referentes à UFMG e à UFOP.

---

<sup>29</sup> Vide Capítulo I da tese, item 1.1.





**Gráfico 35:** Porcentagens (\*) de alunos formados (UFGM, n=13, UFOP, n=6) ou que estudavam em outro curso superior (inclusive Medicina) (UFGM, n=38; UFOP, n=25) quando ingressaram no atual curso de Medicina, de acordo com a origem na ampla concorrência e cotas. UFGM, UFOP, 2016.

(\*) Porcentagens relativas ao total de estudantes na modalidade;  
Para visualização de números absolutos, vide tabela 24 no Anexo C

Os resultados do gráfico permitem perceber, em primeiro lugar, que as porcentagens de alunos que estudavam em outro curso superior são bem mais expressivas do que as porcentagens de alunos já graduados, resultados esperados, uma vez que uma proporção menor de formados em outros cursos superiores teria interesse/disposição/condições de ingressar em outro. Em segundo lugar, que as porcentagens desses alunos são bem mais expressivas na UFOP do que na UFGM, tanto entre os já formados quanto entre os que estudavam em outro curso superior quando acessaram os atuais cursos de Medicina. Esses achados significam que a UFOP é maior receptora desses estudantes do que a UFGM, no curso de Medicina. Considerando-se que as escolhas desses dois grupos tenham sido, pelos motivos expostos anteriormente, menos objetivas, supõe-se que esses indivíduos tenham tido maiores dificuldades em acessarem os cursos de Medicina do que aqueles que acessaram pela primeira vez o Ensino Superior. Dessa forma, é possível se pensar que o curso de Medicina da UFOP deva ter oferecido maiores possibilidades de acesso a esses estudantes do que o curso da UFGM, por motivos impossíveis de serem verificados nesta análise.

Em relação aos estudantes já graduados, a maioria se concentrou nos grupos de cotistas sem restrição de renda (Grupos 1 e 2), seguidos da ampla concorrência. É possível

que boa parte dos cotistas dos Grupos 1 e 2 tenha tido maiores dificuldades de acessarem o curso de Medicina na época da escolha do primeiro curso superior e que, num segundo momento, após conseguirem recursos para a aprovação na Medicina, tenham buscado participar de novo processo seletivo. Percebe-se ainda que foram escassos ou ausentes os estudantes formados em outro curso superior nos grupos de cotistas com restrições de renda (Grupos 3 e 4). É possível pensar que, para esses grupos, as oportunidades de se formarem anteriormente em outro curso superior tenham sido reduzidas, pelo fato de pertencerem a grupos sociais menos favorecidos, estando as vagas destinadas àqueles que buscassem o seu primeiro curso de graduação.

Em relação aos estudantes vindos de cursos superiores de outras instituições, observa-se que estiveram representados em todas as modalidades de cotas em proporções mais ou menos constantes (exceto nos Grupos 1 e 4 da UFOP), porém, foram proporcionalmente mais numerosos na UFOP. Considera-se que devam ter, em grande parte, buscado adequar suas escolhas a partir das dinâmicas propostas pelo SiSU. Considerando-se os resultados do gráfico, seria possível supor que o SiSU favoreceria, nesse caso, maior chance de mudanças de alunos de outras instituições para a UFOP do que para a UFMG. Teoricamente, duas explicações seriam mais plausíveis. Em primeiro lugar, que estudantes de outros cursos superiores preferissem estudar no curso de Medicina da UFOP do que no curso de Medicina da UFMG. A segunda hipótese seria que esses estudantes encontrassem maior facilidade em acessar o curso de Medicina da UFOP. Na busca de indícios que sinalizassem as intenções desses alunos, foram pesquisados os motivos pelos quais os estudantes que cursavam Medicina em outras instituições quiseram migrar para a UFMG ou a UFOP. Pelo fato de este estudo focar a escolha pelo curso de Medicina, seria mais produtivo perceber as estratégias elaboradas por estudantes que já houvessem escolhido o curso anteriormente, em outra instituição, e que buscassem adequar apenas a instituição, assim como, elaboradas por estudantes maioria dos estudantes oriundos de outros cursos superiores nas duas instituições, compondo uma amostra mais homogênea para análise.

Na UFMG, dos 38 alunos que estavam estudando em outro curso superior quando se inscreveram no SiSU para o atual curso de Medicina, 20 (52,6% do grupo) estudavam Medicina em outra instituição e 18 (47,4% do grupo) estudavam em outros cursos superiores. Na UFOP, dentre os 25 alunos desse grupo, 16 (64%) estudavam Medicina em outras instituições e 9 (36,0%) estudavam em outros cursos superiores. Percebe-se que o curso de Medicina da UFOP atraiu uma proporção maior de alunos que estudavam

esse curso em outras instituições de Ensino Superior do que a UFMG, sendo que essa proporção correspondeu a cerca de um terço dos alunos, na população estudada. Nota-se ainda que a proporção de alunos que estudavam Medicina em outras instituições foi discretamente mais alta que a encontrada na UFMG (66,6% na UFOP, 52,6% na UFMG), correspondendo, em ambos os casos, a mais da metade da proporção de cursos superiores em que esses alunos estudavam. Os resultados ilustram o movimento entre estudantes de Medicina que prestam novo SiSU para o mesmo curso, em outra instituição, produzindo vagas ociosas nas escolas de onde migraram. Os resultados, entretanto, não permitem apontar os motivos pelos quais esses alunos realizam esse movimento, podendo-se, apenas, levantar suposições: mudança de um curso privado para o de uma instituição pública (ensino gratuito), questões relacionadas à localização geográfica ou ao prestígio da instituição, dentre outras.

Para se tentar identificar esses motivos, foram investigados os fatores que estimularam os alunos de Medicina de outras instituições a escolherem o atual curso, na UFMG ou na UFOP. Para a análise dos dados obtidos dos questionários, as respostas foram agrupadas em seis categorias (interesse pela Medicina, limitação econômica para estudar na instituição de origem, localização geográfica mais favorável no curso da atual instituição, prestígio do curso da atual instituição, insatisfação com o curso anterior e retorno financeiro proporcionado pela Medicina). Foram contabilizadas mais de uma resposta por aluno, em alguns casos. As Tabelas 7 e 8 mostram os motivos apresentados pelos alunos que estudavam Medicina em outras instituições, na UFMG e na UFOP. Ressalta-se que nem todos os motivos apresentados foram comuns às duas instituições.

**Tabela 7:** Fatores que motivaram estudantes de outros cursos de Medicina a estudarem no curso de Medicina da UFMG, por modalidades de cotas. UFMG, 2016 (n=20, respostas válidas = 29).

Motivos	N	%
Prestígio da instituição	14	48,3
Localização geográfica	12	41,4
Limitação econômica	2	6,9
Interesse por Medicina	1	3,4
Total	29,0	100,0

**Tabela 8:** Fatores que motivaram estudantes de outros cursos de Medicina a estudarem no curso de Medicina da UFOP, por modalidades de cotas. UFOP, 2016 (n= 16, respostas válidas = 22).

Motivos	N	%
Prestígio da instituição	12	54,6
Localização geográfica	7	31,8
Limitação econômica	2	9,1
Insatisfação com o curso anterior	1	4,5
Total	22	100,0

As tabelas anteriores permitem perceber que a grande maioria dos estudantes optou por estudar Medicina na UFMG e na UFOP devido ao prestígio do curso/instituição ou à sua localização geográfica.

Deve-se considerar que o prestígio da instituição precisa ser contextualizado dentro das realidades de ambas. Indiscutivelmente, o curso de Medicina da UFMG possui maior prestígio do que o curso da UFOP, por seu porte (número de vagas, estrutura, dentre outros) e sua tradição (maior tempo de existência, popularidade, dentre outros). Portanto, o critério de maior prestígio atribuído pelos estudantes tem a ver com a comparação feita em relação à instituição em que estudavam antes de ingressar no atual curso de Medicina.

Percebeu-se também a importância da localização geográfica na escolha dos estudantes em questão, em ambas as universidades. É possível se pensar que, pela proximidade geográfica entre a UFMG e UFOP, esse fator tenha sido neutralizado, em parte, para os estudantes que não fossem residentes em Belo Horizonte, no caso da UFMG, e em Ouro Preto, no caso da UFOP. Em relação à UFMG, dentre os 12 alunos que apontaram as questões geográficas como relevantes para influenciarem a suas escolhas em mudarem de instituição, cinco (41,7%) estudavam Medicina em outros estados do Brasil (Maranhão, Ceará – dois deles – Bahia e Rio Grande do Sul) e sete (58,3%) estudavam Medicina em instituições localizadas no estado de Minas Gerais (inclusive um deles na UFOP). Em relação à UFOP, dentre os sete alunos que justificaram a mudança de instituição por motivos de localização geográfica, cinco (71,4%) estudavam Medicina em outros estados do Brasil (Bahia, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul) e dois (28,6%) estudavam Medicina em instituições situadas no estado de Minas Gerais. Esses resultados também ilustram a influência da localização geográfica na movimentação de estudantes aprovados em cursos de Medicina para outros cursos de Medicina situados em cidades mais próximas de suas famílias.

Em relação aos estudantes que estudavam outros cursos superiores (18 alunos da UFMG e oito alunos da UFOP), importa verificar de que cursos provieram. Na UFMG, dentre os 18 alunos, 11 (61,0%) eram provenientes de cursos das Ciências Exatas, três (16,7%) de cursos das Ciências da Saúde, dois (11,1%) de cursos das Ciências Biológicas, e os dois restantes de duas outras áreas diferentes. No caso da UFOP, dentre os oito alunos desse grupo, quatro (50%) eram provenientes de cursos das Ciências Exatas, um das Ciências da Saúde (12,5%) e os três restantes de três outras áreas diferentes.

### 5.2.3. Escolha da primeira ou segunda opção no SiSU

Como abordado no Capítulo II desta tese, no item 2.2.4., durante os dias de inscrição no SiSU, a escolha da primeira opção de curso permite, após a divulgação dos resultados (primeira chamada), a manifestação de interesse em concorrer à lista de espera para o curso e instituição correspondentes à essa opção.

No caso da segunda opção, a oportunidade de acessar a lista de espera não é oferecida pelo sistema, porém, o aluno aprovado pode se matricular no curso e se inscrever na lista de espera para o curso da primeira opção, tendo a possibilidade de, em caso de ser chamado, mudar de curso ou de instituição, daquele de sua segunda para aquele de sua primeira opção. Para a análise dos dados, foram excluídos três casos da UFMG e um caso da UFOP, cujas respostas eram inconsistentes (afirmaram ter escolhido o atual curso de Medicina em sua segunda opção e terem participado da lista de espera, o que nessa edição do SiSU era impossível). Dessa forma, os números para a análise dos dados a seguir foram 274 alunos da UFMG e 72 alunos da UFOP.

A Tabela 9 ilustra em quais opções efetuadas no SiSU os estudantes das instituições pesquisadas foram aprovados:

**Tabela 9:** Alunos aprovados nos cursos de Medicina da UFMG e UFOP de acordo com a opção de curso no SiSU. UFMG (n=274) e UFOP (n=72), 2016.

Tipo de opção	UFMG		UFOP	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Primeira opção	269	98,2	64	88,9
Segunda opção	5	1,8	8	11,1
Total	274	100,0	72	100,0

A tabela permite verificar que, na UFMG, quase todos os alunos (98,2%) e na UFOP, grande parte dos estudantes (88,9%) escolheram o curso atual de Medicina em sua primeira opção de curso no SiSU. De maneira geral, a primeira opção de curso pode ser considerada aquela que o candidato mais almejava, dentro de suas possibilidades, uma vez que lhe ofereceria oportunidade de aprovação pela chamada regular ou pela lista de espera. Esse resultado sugere que, em ambas as instituições, a maioria dos estudantes obteve êxito em prever a sua aprovação por meio da comparação entre a nota obtida no ENEM com a nota de corte divulgada até o último dia de inscrição. Em outras palavras, deduz-se que esses estudantes ajustaram com eficácia suas aspirações com suas possibilidades, obtendo aprovação em sua primeira opção de curso, apontada no SiSU.

Quando se interpretam as escolhas realizadas em segunda opção, é preciso considerar que se referem a alternativas de curso ou instituição menos desejadas, mas que ofereceriam maior oportunidade de aprovação. Dessa forma, é provável que, quanto maior o percentual de aprovação pela segunda opção num determinado curso de uma determinada instituição, maior a probabilidade de corresponder a uma escolha de conveniência, porém, pelos critérios do candidato, mais favorável à sua aprovação entre as duas opções disponíveis no sistema.

É importante pontuar, entretanto, que essas estratégias devam ter sido montadas de maneiras diferentes, em escala individual, uma vez que cabe ao candidato julgar as vantagens e desvantagens de realizar sua inscrição na primeira e segunda opções na plataforma do SiSU. Apesar de a lógica mais provável ser a exposta, fatores individuais certamente fizeram com que os candidatos tenham tido comportamentos diversos em relação ao julgamento do significado da escolha pela primeira opção (teoricamente a preferida) e segunda opção (teoricamente a mais alcançável). É provável que o tipo de interpretação sobre essas duas opções tenha variado, por exemplo, a partir do grau de informação e de experiência do candidato em processos anteriores, do grau de certeza do candidato sobre sua escolha, tanto do curso quanto da instituição, dentre outras muitas variáveis. Daí a decisão de investigar sobre possíveis estratégias desenvolvidas pelo candidato ao se aplicar as entrevistas.

Sumarizando, a partir dos resultados apresentados, é possível supor que o candidato aprovado em sua primeira opção deva ter tido maior objetividade em elaborar sua escolha do que aquele aprovado em sua segunda opção. De acordo com essa premissa, guardadas as devidas ressalvas, é provável que a UFMG tenha correspondido mais às preferências dos candidatos que a tenham escolhido do que a UFOP, uma vez que teve

porcentuais mais elevados de candidatos aprovados em sua primeira opção no SiSU, ainda que as diferenças entre os resultados nas duas instituições não tenham sido tão discrepantes. Por outro lado, acredita-se que na UFOP tenha havido maior acesso daqueles candidatos que preferiram um outro curso ou instituição, correspondente à sua primeira opção, do que na UFMG, uma vez que teve maiores percentuais de candidatos que foram aprovados em segunda opção (ainda que tenham sido a minoria).

Outro ponto importante seria conhecer, entre os aprovados na primeira opção de curso do SiSU, as proporções de alunos ingressos pela chamada regular do SiSU e os ingressos pela lista de espera. A princípio, poder-se-ia pensar que candidatos com notas do ENEM mais altas que as de corte, apontadas durante os dias de inscrição, teriam maior segurança em escolher o curso pretendido. Ao contrário, aqueles com notas inferiores ou muito próximas da nota de corte, apontadas pelo sistema, teriam mais necessidade de se inscrever na lista de espera. Por outro lado, quanto maior fosse o percentual de desistência dos aprovados na chamada regular do SiSU, tanto maior seria a chance de um candidato à vaga pela lista de espera ser chamado. Essa questão poderia influenciar na elaboração da escolha da primeira opção de curso, durante a inscrição na plataforma do SiSU, a partir do conhecimento prévio, por parte do candidato que possua uma nota muito próxima da nota de corte, de processos seletivos anteriores naquele curso e naquela instituição. Essa estratégia poderia ser considerada, de certa forma, uma maneira mais sofisticada de elaborar a escolha pelo curso pretendido no SiSU, uma vez que depende do acesso às informações de processos seletivos anteriores nas instituições pretendidas, o que se supõe que não seja um procedimento adotado universalmente pelos candidatos. Acredita-se que possa ocorrer com um número mais restrito de candidatos que tenham maior familiaridade com o processo, seja por meio da participação em processos anteriores, seja por meio de informações obtidas em seu meio social (família, escola, estudantes da própria instituição, grupos de internet, dentre outros).

A Tabela 10 ilustra o número de alunos da UFMG e da UFOP que foram aprovados em sua primeira opção de curso, pela chamada regular ou pela lista de espera.

**Tabela 10:** Alunos aprovados nos cursos de Medicina da UFMG e da UFOP em sua primeira opção de curso no SiSU, pela chamada regular ou pela lista de espera. UFMG (n=274) e UFOP (n=72), 2016.

Escolha do curso em que foi aprovado no SiSU	UFMG (n)	UFMG (%)	UFOP (n)	UFOP (%)
1ª. opção sem lista de espera	178	66,2	12	18,8
1ª. Opção com lista de espera	91	33,8	52	81,2
Total	269	100,0	64	100,0

De acordo com a tabela, é possível perceber que, apesar dos perfis entre as duas instituições serem semelhantes quando se comparam as proporções de estudantes que foram aprovados de acordo com sua primeira ou segunda opção de curso no SiSU, os perfis diferem bastante quando se comparam as proporções de alunos que foram aprovados com ou sem a inscrição na lista de espera. Na UFMG preponderaram aqueles que foram aprovados sem participarem da lista de espera e na UFOP aqueles que participaram da lista de espera. Em outras palavras, aqueles estudantes aprovados no curso de Medicina da UFMG na chamada regular do SiSU tenderam, em sua maioria, a se matricular em esse curso, impossibilitando a entrada de candidatos que também escolheram esse curso (em sua primeira opção), mas que aguardavam a abertura de vagas na lista de espera. No caso da UFOP, ao contrário, os aprovados na chamada regular do SiSU tenderam a não se matricular, favorecendo o acesso daqueles que escolheram o curso em sua primeira opção e que manifestaram interesse em participar da lista de espera.

Esses comportamentos distintos permitem a elaboração de algumas hipóteses em relação às estratégias utilizadas pelos candidatos aprovados nessas duas instituições, diante das possibilidades proporcionadas pelo “jogo” do SiSU.

Em primeiro lugar, cabe considerar que grande parte dos aprovados nas duas instituições obtiveram sucesso em parear a nota do ENEM com a nota de corte para o curso em que foi aprovado em sua primeira opção, considerada, em tese, sua melhor escolha de curso (que permitiria, inclusive, o acesso à lista de espera).

Em segundo lugar, é possível supor que os alunos aprovados em Medicina na UFMG, na chamada regular do SiSU, tenderam, em sua maioria, a se matricular nesse curso, enquanto aqueles que estavam nessa mesma situação, na UFOP, tenderam a não se matricular, gerando vagas a serem preenchidas pelos candidatos da lista de espera.

Considerando-se os aprovados na chamada regular do SiSU que não se matricularam, gerando vagas a serem ocupadas, poder-se-iam imaginar, principalmente,



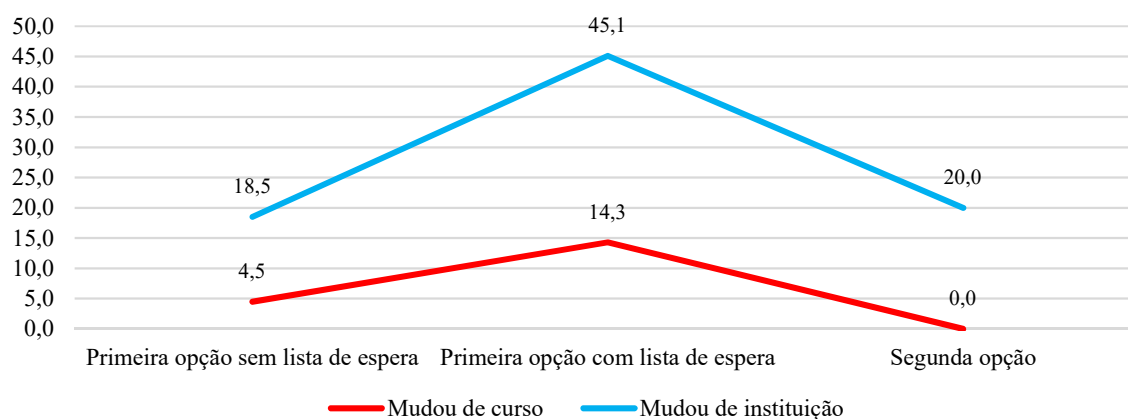
duas situações. Num primeiro caso, se o candidato tivesse sido aprovado na chamada regular do SiSU e o curso fosse sua primeira opção, no caso de não matrícula, perderia a oportunidade de se matricular em qualquer curso em que houvesse sido aprovado em segunda opção. Seria um caso de desistência de ingressar no Ensino Superior, nesse processo seletivo, o que seria menos provável. No segundo caso, considerar-se-ia que o candidato tivesse sido aprovado na chamada regular do SiSU em sua segunda opção de curso, e que fosse, em seguida, aprovado também em sua primeira opção de curso, segundo a lista de espera de outro curso ou instituição. Nesse caso, o candidato poderia desistir de se matricular no curso da segunda opção em que fora aprovado (por exemplo, o curso de Medicina da UFOP, onde essa situação ocorreu, em sua maioria), para se matricular no curso de sua primeira opção. De acordo com essas hipóteses, é provável que um considerável contingente de candidatos que tenha sido aprovado no curso de Medicina da UFOP, na chamada regular do SiSU, tenha feito a escolha desse curso em sua segunda opção no sistema e que tenha sido aprovado, por meio da lista de espera, no outro curso que tivesse marcado como sua primeira opção. Esse movimento abriria vagas para o curso de Medicina da UFOP para aqueles que tivessem escolhido esse curso em sua primeira opção e que estivessem inscritos na lista de espera.

#### **5.2.4. Mudanças nas escolhas de curso ou instituição durante os dias de inscrição na plataforma do SiSU**

Entre os alunos que declararam em qual opção do SiSU foram aprovados para o atual curso de Medicina, foi investigado se mudaram de opção de curso ou de instituição durante os dias de inscrição, devido à variação das notas de corte apresentadas pelo sistema. De acordo com as possibilidades inerentes ao “jogo” do SiSU, a cada dia de inscrição as notas de corte são atualizadas a partir das escolhas assinaladas pelos participantes no dia anterior, permitindo que o candidato reavalie suas chances de aprovação em um determinado curso de determinada instituição. Em decorrência desses movimentos, várias situações podem ocorrer, por exemplo, os candidatos que tivessem as notas do ENEM muito próximas ou abaixo das notas de corte do curso ou da instituição pretendidos correriam maiores riscos de não serem aprovados, podendo suscitar a iniciativa de alteração do curso ou da instituição para uma opção mais segura, numa tentativa de obtenção de maiores chances de aprovação em cursos ou instituições menos concorridas, ainda que não correspondesse à opção mais desejada. Por outro lado, aqueles

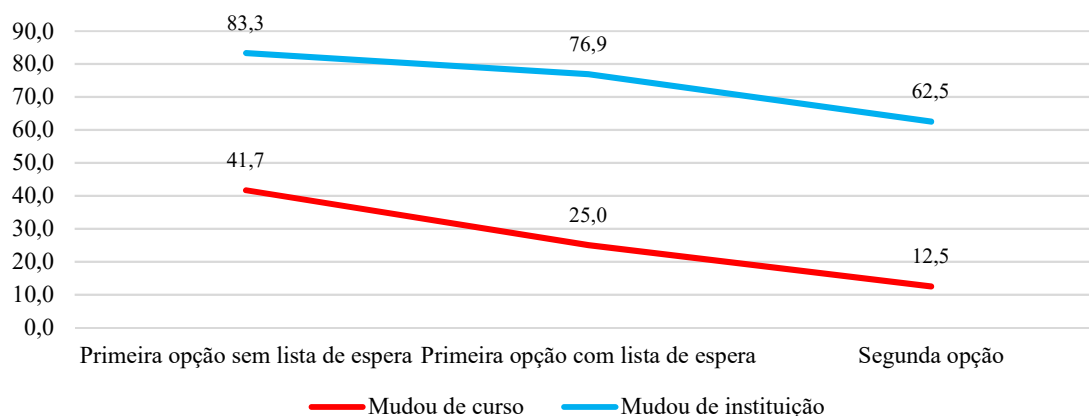
candidatos que tivessem nota do ENEM bem acima da nota de corte apontada pelo sistema tenderiam a manter a sua opção, tanto de curso como de instituição. Outra possibilidade seria de que o aluno que não houvesse pensado em estudar Medicina (curso), no presente caso, ou Medicina na UFMG ou na UFOP (instituição), tenha percebido, durante os dias de inscrição no sistema, que teria pontuação suficiente para concorrer a uma vaga nessas posições com alguma segurança, o que poderia ter provocado a escolha em estudar Medicina na respectiva instituição. É importante considerar que esses movimentos sofrem influência do grau de conhecimento (ou até mesmo da prática) sobre as dinâmicas desenvolvidas durante o processo de inscrição no SiSU.

Para a percepção das estratégias elaboradas pelos estudantes, buscou-se correlacionar a mudança de opções (de instituição ou de curso) durante os dias de inscrição com a opção na qual o estudante foi aprovado no SiSU (primeira opção, com lista de espera, primeira opção, sem lista de espera, segunda opção). Os Gráficos 36 e 37 apresentam os resultados.



**Gráfico 36:** Porcentagem de alunos (\*) que declararam ter mudado a opção de curso ou de instituição devido à variação da nota de corte durante os dias de inscrição no SiSU, de acordo com a opção em que foi aprovado para o atual curso de Medicina (n=274). UFMG, 2016.

(\*) Quatro alunos (1,4%) não responderam a esse quesito e não foram representados no gráfico. Para visualização de números absolutos, vide tabelas 25 e 26 no Anexo C.



**Gráfico 37:** Porcentagem de alunos que declararam ter mudado a opção de curso<sup>(\*)</sup> ou de instituição devido à variação da nota de corte durante os dias de inscrição no SiSU, de acordo com a opção em que foi aprovado para o atual curso de Medicina (n=72). UFOP, 2016.

(\*) Dois alunos (2,8%) não responderam a esse quesito e não foram representados no gráfico. Para visualização de números absolutos, vide tabelas 27 e 28 no Anexo C.

A análise dos resultados permite observar, em primeiro lugar, que os alunos de Medicina das duas instituições mudaram mais de instituição do que de curso, durante os dias de inscrição do SiSU. Esse achado permite supor, que a maioria dos alunos buscou vagas simultaneamente em cursos de Medicina nos quais haveria maior probabilidade de aprovação e não em cursos de outras áreas.

Em segundo lugar, os alunos da UFMG que foram aprovados na primeira opção de curso do SiSU pela chamada regular (sem a necessidade de concorrerem à lista de espera) mudaram menos de opções de curso e de instituição do que aqueles que foram aprovados após inscrição na lista de espera, revelando maior segurança em suas escolhas.

Em terceiro lugar, os alunos que entraram pela lista de espera na UFMG foram os que mais mudaram de opções de instituição durante os dias de inscrição, o que revela maior grau de insegurança para efetuarem suas escolhas.

Em quarto lugar, os estudantes que acessaram os cursos pela segunda opção de curso/ instituição no SiSU, apesar do pequeno número de casos (cinco na UFMG e oito na UFOP), foram os estudantes que tenderam a mudar menos de opção de curso ou instituição. Como essa opção tenha sido considerada a mais “segura” e a menos “almejada”, é possível que, durante a fase de inscrição no sistema, os candidatos tivessem menos intenção em mudar as opções de curso e instituição. Mesmo assim, observou-se

que, na UFOP, os alunos aprovados nessa opção tenderam a fazer mais mudanças do que os da UFMG.

Em relação aos estudantes que escolheram o curso de Medicina da UFOP em sua primeira opção, ocorreu um fato curioso: foram os que, em sua maioria, declararam mudar de opção nessa instituição, durante o processo de inscrição no SiSU. É provável que, entre os candidatos da UFOP, os estudantes buscassem mais ativamente a oportunidade de aprovação em outros cursos ou instituições do que na UFMG, pelo fato de ser uma instituição de menor porte e prestígio. Essa hipótese, entretanto, não poderia ser confirmada apenas com os dados disponíveis no presente momento. Além disso, considerando-se que o número de alunos desse grupo é bastante reduzido (12 casos), poderia não ser representativo.

A análise dos dados permite perceber que a elaboração da estratégia da escolha pelos cursos de Medicina no SiSU é bastante complexa e não depende apenas da nota suficiente para a aprovação, mas envolve outros atributos relacionados ao curso e à instituição (e provavelmente, na maior parte dos casos, da instituição) como, por exemplo, localização geográfica e prestígio.

#### **5.2.5. Importância da instituição**

A partir dos resultados obtidos anteriormente, percebeu-se que a maioria dos estudantes pesquisados escolheu o curso de Medicina nas duas opções do SiSU, donde se pode inferir que, para eles, a escolha elaborada durante o processo de inscrição no sistema teve como foco principal a seleção da instituição mais adequada para se estudar nesse curso. É importante ponderar que, além da busca pela aprovação por meio do pareamento entre a nota obtida no ENEM e as notas de corte apresentadas durante os dias de inscrição, outros fatores objetivos (por exemplo, a localização geográfica da instituição) e subjetivos (por exemplo, estilo de vida, relações familiares e outras relações sociais) foram, certamente, considerados para a elaboração da escolha pela instituição. A partir desse raciocínio, buscou-se verificar em qual proporção os estudantes aprovados nos cursos de Medicina da UFMG e da UFOP estariam estudando realmente na instituição preferida.

A seguir, foram verificadas quais instituições seriam as escolhidas pelos alunos que responderam “não” à pergunta, numa tentativa de identificar os perfis dessas instituições e de inferir os principais motivos da insatisfação pela atual instituição em que se inserem (UFMG ou UFOP).

Para a análise dos dados, foram considerados os casos dos alunos que responderam ter escolhido apenas o curso de Medicina no SiSU. O procedimento se justifica porque, se fossem considerados os alunos que indicaram outros cursos durante a inscrição no SiSU, não seria possível perceber se a insatisfação seria realmente com a instituição ou com o curso de Medicina. A Tabela 11 apresenta os resultados.

**Tabela 11:** Respostas à pergunta “Você considera que está estudando na instituição em que realmente preferiria estudar?”, entre estudantes que escolheram apenas o curso de Medicina para concorrerem a vagas no SiSU. UFMG (n=213) e UFOP (n=52), 2016.

UFMG	(n)	(%)	UFOP	(n)	(%)
Sim	180	84,5	Sim	33	63,5
Não	33	15,5	Não	19	36,5
Total	213	100,0	Total	52	100,0

Os dados indicam, de maneira geral, que deve haver menor grau de satisfação em relação à instituição, entre os alunos de Medicina da UFOP do que entre os alunos da UFMG. O fato possui relevância, uma vez que aponta na direção de que, em algum momento futuro, uma maior proporção de alunos de Medicina da UFOP possa buscar a readequação da escolha efetuada na primeira edição do SiSU de 2016, o que poderia causar evasão e produzir vagas ociosas nesse curso dessa instituição.

A seguir, apresentam-se quais seriam as instituições preferidas pelos alunos que exprimiram insatisfação quanto àquela em que estudam. Foram ainda consideradas as seguintes características dos estudantes: grupo de inscrição no SiSU (ampla concorrência e grupos de cotistas), instituição em que preferia estudar Medicina e estado de origem.

Os resultados serão apresentados nas Quadros 5 e 6, para a UFMG (33 alunos) e UFOP (19 alunos), respectivamente. As análises foram estruturadas com o objetivo de perceber quais seriam os principais atributos das instituições preferidas pelos alunos aprovados nos cursos em estudo e quais foram os alunos que mais se sentiram insatisfeitos, entre a ampla concorrência e entre os cotistas.

**Quadro 5:** Grupo de origem segundo a Lei de Cotas, instituição de preferência e origem geográfica de alunos da UFMG que declararam não estar estudando Medicina na instituição em que prefeririam estudar. UFMG, 2016 (n=33).

Ampla Concorrência (AC) ou Cotas (C)	Qual seria a instituição em que preferiria estudar?	Estado de origem
AC	USP-Ribeirão Preto	MG
AC	USP, UNIFESP, UNICAMP	SP
AC	Harvard, Yale, Oxford	GO
AC	UNESP	SP
AC	USP	SP
AC	UFPR	PR
AC	UNIFESP	GO
AC	USP	MG
AC	USP-Ribeirão Preto	MG
AC	USP	SP
AC	USP	SP
AC	USP; UNICAMP; UNIFESP	SP
AC	UNIFESP	SP
AC	USP-Pinheiros	SP
AC	USP-Ribeirão Preto	SP
AC	UNICAMP	SP
AC	USP	MS
AC	UFES	ES
AC	UnB	DF
AC	USP	MG
AC	Alguma em SP	SP
AC	USP; UNICAMP; UNIFESP	SP
AC	USP	SP
AC	USP	SP
AC	USP	SP
AC	USP	SP
AC	UFSC	SC
C	USP	SP
C	USP-Ribeirão Preto	SP
C	USP-Ribeirão Preto	SP
C	UNIFESP	MG
C	UnB	DF
C	USP	MG

**Quadro 6:** Grupo de origem segundo a Lei de Cotas, instituição de preferência e origem geográfica de alunos da UFOP que declararam não estar estudando Medicina na instituição em que prefeririam estudar. UFOP, 2016 (n=19).

Ampla Concorrência (AC) ou Cotas (C)	Qual seria a instituição em que preferiria estudar?	Estado de origem
AC	UFMG	MG
AC	USP	SP
AC	UFTM	MG
AC	UNB	GO
AC	UFMG	MG
AC	USP ou UNESP	MG
AC	UFMG	MG
AC	UFMG	MG
AC	UFTM	MG
AC	UFMG	SP
AC	UFTM	MG
AC	UFMG	MG
AC	UFMG	MG
C	UFU ou UFMG	MG
C	UFMG	MG
C	UFMG	MG
C	UFMG	BA
C	UFMG	MG
C	UFMG	MG

Percebe-se que há na UFMG proporção menor de estudantes (11,9%, em relação à população estudada) que consideram não estar estudando na instituição de sua preferência do que na UFOP (39,7% em relação à população estudada). Observa-se que a grande maioria que declarou não estudar Medicina na instituição preferida foram da ampla concorrência (81,1% na UFMG e 68,4% na UFOP). Quando se observam as instituições indicadas como aquelas de sua preferência, verificou-se que corresponderam, em sua grande maioria, a cursos de Medicina situados em localidades de seus estados de origem. Esses resultados sugerem que a distância geográfica da instituição em relação à cidade de origem foi provavelmente o maior fator de insatisfação desses alunos em relação às instituições em que foram aprovados para estudarem Medicina. Como a maioria dos alunos teve origem no grupo da ampla concorrência, é provável que o SiSU tenha promovido maior mobilidade geográfica entre os candidatos desse grupo, quando comparados com o grupo dos cotistas: provavelmente as melhores condições socioeconômicas desses concorrentes tenham-lhes permitido se inscreverem nos cursos mais distantes de suas cidades de origem.

Quando se analisam as respostas dos alunos que declararam preferir outras instituições que não se localizavam próximas à cidade de origem, percebeu-se que suas

escolhas recaíram sobre instituições consideradas de maior prestígio ou visibilidade (Harvard, Yale, Oxford, UNIFESP, USP). Esses resultados exprimem a importância do prestígio entre as escolas de Ensino Superior para a construção da escolha pelo curso de Medicina na população estudada.

Outra evidência importante observada foi que as instituições preferidas pelos alunos da UFMG eram localizadas em São Paulo, em sua grande maioria por alunos originados desse estado, enquanto que, na UFOP, a instituição considerada preferida foi a própria UFMG, por alunos originados de Minas Gerais.

Esses resultados permitem supor que as escolhas dos candidatos aos cursos de Medicina no SiSU se ajustam às instituições de portes, prestígios e localizações diferentes, além do simples pareamento da nota do ENEM com a nota de corte. É possível ainda pensar que o equilíbrio da distribuição das vagas entre os aprovados deva ocorrer, em proporção significativa, com base em uma ordem hierárquica de prestígio e em sua localização geográfica.

#### **5.2.6. Intenções de realização de novo SiSU**

O item anterior verificou, em alguma medida, o percentual de alunos que não consideravam estar estudando na instituição que preferiam. Entretanto caberia investigar se os alunos pesquisados teriam intenções de mudar de curso ou de instituição em um momento futuro, considerando que a realização de novo SiSU lhes abriria a possibilidade de mudança para outro curso ou instituição.

Foram avaliados nesse item os alunos que declararam interesse em prestar novo SiSU. A pergunta foi formulada no questionário da seguinte forma: “Você pretende se inscrever novamente no SISU no 2ª semestre, utilizando sua nota do ENEM?”. Da maneira como foi formulada, a pergunta não seria aplicável aos estudantes que acessaram os cursos de Medicina na segunda entrada da UFMG ou pela segunda edição do SiSU, na UFOP, uma vez que não poderiam mais prestar novo SiSU utilizando-se da nota do ENEM do ano anterior. Como uma grande proporção de alunos respondeu à questão, mesmo entre aqueles que acessaram as instituições no segundo semestre de 2016, as respostas foram consideradas como se esses estudantes manifestassem o interesse de participarem de um novo SiSU, ainda que com a necessidade de prestarem novo exame do ENEM. A Tabela 12 ilustra os resultados. Para a avaliação desse item, foram



considerados, inicialmente, todos os alunos que responderam a essa questão do questionário, na UFMG  $n=274$  e na UFOP,  $n=72$ .

**Tabela 12:** Intenções de alunos de Medicina da UFMG e da UFOP de fazerem novo SiSU. UFMG ( $n=274$ ) e UFOP ( $n=72$ ), 2016.

Instituição e grupo	(n)	(%)
UFMG ( $n=274$ )	33	12,1
UFOP ( $n=72$ )	40	55,6

A porcentagem de alunos que declararam ter intenção de fazer novamente o SiSU foi de 12,1% na UFMG e de 55,6% na UFOP, correspondendo a mais de quatro vezes o valor encontrado na UFMG. Dessa maneira, é provável que o curso de Medicina da UFOP apresente um alto índice de evasão nos primeiros semestres de curso devido à realização de novo SiSU para troca de cursos ou instituições.

Cabe agora separar os resultados por entradas (primeiro e segundo semestre de 2016), pois é importante considerar que os alunos que acessaram os cursos no primeiro semestre poderiam realizar novo SiSU, em outra instituição que oferecesse a segunda edição do processo seletivo, utilizando-se da mesma nota do ENEM. Ao contrário, os alunos que acessaram os cursos no segundo semestre de 2016 teriam que se submeter a novo ENEM para se inscreverem no SiSU de 2017, o que seria mais trabalhoso.

A Tabela 13 ilustra os resultados. Para essa análise, foram incluídos apenas os alunos que manifestaram a intenção de realizar novo SiSU, ou seja, 33 alunos da UFMG e 40 alunos da UFOP.

**Tabela 13:** Porcentagem de alunos de Medicina que declararam a intenção de prestar novo SiSU por entrada/ edição do SiSU. UFMG ( $n=33$ ) e UFOP ( $n=40$ ), 2016.

	n	%
Primeira entrada UFMG	9	27,3
Segunda Entrada UFMG	24	72,7
Total UFMG	33	100,0
Primeira Edição UFOP	12	30,0
Segunda Edição UFOP	28	70,0
Total UFOP	40	100,0

Os resultados apresentados pelo gráfico surpreendem pelo fato de a maior proporção dos estudantes que declarou ter intenção de se submeter a um novo SiSU estarem, em porcentagens semelhantes, tanto na UFMG quanto na UFOP e situados,

respectivamente, nos grupos que foram aprovados na segunda entrada ou segunda edição do SiSU para os atuais cursos de Medicina. Esse achado causou estranheza porque seria mais lógico imaginar que os estudantes que entraram no início do ano de 2016 tivessem maior probabilidade de pensarem em fazer o SiSU novamente, utilizando a mesma nota do ENEM do ano anterior, sem praticamente nenhum investimento adicional. Os dados apontam que a evasão promovida pelo SiSU não tenha relação direta com a possibilidade de se aproveitar a nota do ENEM na sua segunda edição, mas que outros fatores motivariam os ingressantes de cursos superiores a mudar de opção, ainda que na dependência de prestarem novo ENEM.

#### **5.2.7. Alunos que escolheram simultaneamente os cursos de Medicina da UFMG e da UFOP durante a inscrição na plataforma do SiSU (primeira edição de 2016).**

Outra questão importante foi perceber como se comportaram os estudantes que se inscreveram no SiSU simultaneamente para os cursos de Medicina da UFMG e da UFOP. Essa análise se justifica pelo fato de esse estudo estar focado na pesquisa sobre a escolha pelo curso superior entre duas instituições federais de Ensino Superior de portes diferentes, geograficamente próximas entre si, o que poderia revelar estratégias distintas para aprovação nos respectivos cursos. No caso em questão, importa ainda considerar que esse grupo de alunos participou da primeira edição do SiSU de 2016, uma vez que nesse ano a UFMG não participou da segunda edição, matriculando a metade dos aprovados na primeira edição em cada semestre. Portanto, no caso da segunda edição do SiSU na UFOP, não haveria possibilidade de os candidatos ao curso de Medicina terem escolhido a UFMG como outra opção de curso, uma vez que essa instituição não participou desse processo.

Outra informação importante é que, conforme pontuado no Capítulo IV da tese, sobre a metodologia (Quadro 4), as duas instituições apresentam métodos diferentes para atribuição das notas obtidas no ENEM, valorizando diferentemente os pontos obtidos nas diversas áreas do conhecimento e na redação. A partir desses critérios, os candidatos aos cursos de Medicina da UFOP e da UFMG podem obter pontuações diferentes no SiSU, diante das escolhas pelo curso de Medicina nessas instituições. As variações decorrentes dessas regras tornam a análise da influência das notas de corte divulgadas pelas instituições nas escolhas dos candidatos praticamente impossível.

Dentre os estudantes pesquisados, 31 alunos (10,3% da população deste estudo) efetuaram a escolha simultânea na plataforma do SiSU, em sua primeira edição de 2016, pelos cursos de Medicina da UFMG e da UFOP, na primeira ou segunda opção de curso. A Tabela 14 apresenta os resultados das distribuições desses alunos.

**Tabela 14:** Alunos de Medicina da UFMG ou da UFOP que escolheram simultaneamente esses cursos na primeira ou segunda opção de curso, durante a inscrição na plataforma do SiSU (primeira edição de 2016) (n=31). UFMG e UFOP, 2016.

Opção escolhida no SiSU, considerando-se a instituição em que estuda	UFMG	UFOP
Primeira opção sem lista de espera (n)	14 (58,3%)	0 (0%)
Primeira opção com lista de espera (n)	10 (41,8%)	2 (28,6%)
Segunda opção (n)	0 (0%)	5 (71,4%)
Total (n)	24 (100,0%)	7 (100,0%)

A tabela apresentada permite perceber que todos os alunos da UFMG (24 alunos, 100%) escolheram esse curso de Medicina como primeira opção no SiSU, (portanto, a UFOP como segunda opção) e um pouco mais da metade (58,3%) dos estudantes foi aprovada sem necessidade de participarem da lista de espera. No caso da UFOP, a maior proporção de estudantes também escolheu a UFMG como primeira opção de curso (cinco alunos, 71,4%) e, conseqüentemente, como indicado na tabela, a UFOP como segunda opção. Considerando-se o total de alunos nas duas instituições, percebeu-se que 29 alunos (93,5%) escolheu a UFMG como primeira opção na plataforma do SiSU. Essa estratégia permite perceber que o curso de Medicina da UFMG foi preferido pela maioria dos estudantes desse grupo.

Em relação aos alunos que escolheram o curso de Medicina da UFOP como primeira opção, constituíram uma minoria entre os alunos da UFOP (dois alunos, 6,6% do total de alunos desse grupo). Trata-se de duas alunas de 19 anos de idade, uma delas residente em Belo Horizonte (MG) e outra em João Monlevade (MG), na época em que se inscreveram no SiSU, e não eram formadas nem estudavam em outro curso superior. De acordo com os dados obtidos no questionário, não seria possível perceber a estratégia desenvolvida por essas alunas, podendo ser, entretanto, que as combinações dos valores obtidos nas provas do ENEM tenham favorecido uma nota mais vantajosa na UFOP, uma vez que essas instituições tiveram critérios diferentes para compor a nota do ENEM. Ainda seria possível cogitar sobre outros fatores individuais que tenham sido valorizados pelas candidatas para efetuarem essa estratégia. Importante ainda é considerar os fatores

individuais que interferiram na elaboração da escolha, elementos imperceptíveis dentro da escala definida para análise dos questionários, mas que puderam ser buscados durante a entrevista a uma dessas alunas.

De maneira geral, entretanto, foi possível perceber que, entre o grupo de alunos que escolheram as duas instituições, houve a tendência de preferir a UFMG à UFOP. A percepção dessa tendência, porém, se não é suficiente para a identificação das causas dessas escolhas, ilustra, de maneira indireta, possíveis movimentos entre instituições de portes e prestígios diferentes, que, diante das dinâmicas propostas pelo SiSU, passaram a ser praticados por candidatos aos cursos superiores participantes do sistema.

#### **5.2.8. Síntese dos principais resultados encontrados no tópico: “Percepção de possíveis estratégias desenvolvidas para a escolha do curso de Medicina, diante da dinâmica proposta pelo SiSU.”**

Em relação ao período da vida em que os alunos decidiram estudar Medicina, a maioria fez essa opção em épocas anteriores ao momento da inscrição no SiSU (época da efetivação da escolha). Percebeu-se ainda que os que se decidiram mais cedo estavam concentrados nos grupos de cotistas com restrições de renda (Grupos 3 e 4). Esses dados foram, de certa forma, inesperados, uma vez que se considera que os estudantes de camadas sociais menos favorecidas possuam mais dificuldades em elaborar a escolha pelo curso superior do que os estudantes de grupos sociais mais favorecidos.

Entre os alunos pesquisados, na UFMG, uma proporção de 4,7% dos estudantes era formada em outro curso superior e uma proporção de 13,7% estudava em outro curso de graduação (inclusive Medicina, em outra instituição). Na UFOP, esses percentuais foram, respectivamente, 8,2 e 34,2%. Entre os formados, a maioria se concentrava nos Grupos 1 e 2 de cotistas. Os principais motivos alegados pelos alunos para se mudarem para o atual curso de graduação foram o prestígio e a localização geográfica da instituição.

Os alunos da UFMG foram aprovados predominantemente na primeira opção de curso, no SiSU, sem lista de espera (64,6%) e os alunos da UFOP foram aprovados predominantemente na primeira opção de curso, no SiSU, pela lista de espera (71,2%). Os dados revelam que a UFOP teve uma maior taxa de não matrícula entre os aprovados na primeira opção, sem lista de espera, permitindo a chamada de candidatos que escolheram a instituição em sua primeira opção, mas que ficaram com a nota do ENEM abaixo da nota de corte no curso de Medicina da UFOP.

Em relação às mudanças de escolhas de curso e instituição durante os dias de inscrição, percebeu-se que os estudantes optaram por mudança de instituição mais do que de curso, reforçando sua objetividade ao escolherem o curso. Entre os alunos da UFMG, os aprovados para a primeira escolha sem lista de espera (maioria) foram os que disseram não ter mudado de instituição (18,5%), indicando que estavam mais seguros de suas preferências. O grupo de estudantes aprovados na UFMG em sua primeira opção, com lista de espera, foram os que disseram ter mudado de instituição, indicando maior insegurança na efetivação da escolha, durante os dias de inscrição no sistema. No caso da UFOP, tanto entre os estudantes aprovados pela primeira opção de curso sem lista de espera, quanto entre aqueles aprovados com lista de espera, houve mais mudanças de instituições (83,3% e 76,9%). Os dados sugerem que os estudantes da UFOP estavam mais inseguros em relação às suas escolhas do que os estudantes da UFMG (apesar de o número de estudantes aprovados na primeira opção de curso, sem a lista de espera, ter sido pequeno,  $n=12$ ). Os estudantes aprovados para a segunda opção de curso do SiSU foram os que menos mudaram suas escolhas durante os dias de inscrição na plataforma, indicando que deveriam estar mais decididos pela efetivação dessa escolha, considerada, em tese, a mais “segura”.

Os estudantes que julgaram não estar estudando nas instituições que preferiam foram proporcionalmente mais numerosos na UFOP (11,9% na UFMG e 39,7% na UFOP). Concentraram-se principalmente no grupo de alunos provenientes da ampla concorrência (81,8% na UFMG e 68,4% na UFOP). Em relação às instituições que disseram preferir, foram citadas, principalmente, aquelas localizadas mais próximas de suas cidades de origem, o que revela a importância desse fator. Também foram citadas outras instituições que não estariam, nesse caso, próximas, mas contavam com o atrativo de maior prestígio do que a UFMG ou a UFOP.

Foi constatado que 12,1% dos estudantes da UFMG e 55,6% dos alunos da UFOP revelaram a intenção de realizar novo SiSU. Como a maioria desses alunos ingressou na segunda chamada (no caso da UFMG) ou pela segunda edição do SiSU (no caso da UFOP), os resultados sugerem que a intenção de realização de novo SiSU não se vincula apenas ao aproveitamento da nota do ENEM para outro SiSU, no mesmo ano. Ao contrário, configura-se como uma estratégia de adequação da escolha da instituição, mesmo diante da necessidade de se prestar novo ENEM.

Entre a população estudada, 10,3% dos estudantes (n=31) efetuaram a escolha simultânea pelos cursos de Medicina da UFMG e da UFOP. Desses alunos, 29 (93,5%) escolheram a UFMG como primeira opção e a UFOP como segunda opção.

## CAPÍTULO VI – Análise das entrevistas semiestruturadas

Conforme abordado no capítulo IV (Metodologia), as entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a um grupo restrito de alunos, tendo como objetivo evidenciar detalhes que caracterizassem, em escala individual, a elaboração da escolha pelo curso de Medicina, a partir do conhecimento de vivências dentro da família, da escola, de grupos sociais, dentre outros. Os critérios adotados para a seleção dos indivíduos são detalhados no Capítulo IV desta tese (item 4.2.), mas valeria lembrar que os entrevistados foram divididos em três grupos distintos, sendo que para cada grupo foram escolhidos dois estudantes da UFMG e dois estudantes da UFOP. Os grupos foram assim constituídos: alunos da ampla concorrência; cotistas dos Grupos 1 e 2, formados em outro curso superior; e cotistas dos Grupos 3 e 4. O Quadro 7 resume as principais informações fornecidas por esses estudantes.

**Quadro 7:** Principais informações fornecidas pelos alunos de Medicina entrevistados para a investigação sobre a escolha do curso.

Nome fictício	Instituição	AC/ cotista	Ensino Médio	Origem Geográfica	Estudando Medicina em outra instituição?	Formado em outro curso?
Felipe	UFMG	AC	Privado	Goiás (Capital)	-	-
Marcela	UFMG	AC	Privado	Minas Gerais (Capital)	-	-
Evelyn	UFOP	AC	Privado	Minas Gerais (Capital)	-	-
Pedro	UFOP	AC	Privado	Mato Grosso do Sul (Interior)	UEMS	-
Daniela	UFMG	Grupo 4	Público federal	Minas Gerais (Capital)	-	-
Marina	UFMG	Grupo 3	Público estadual	São Paulo (Capital)	-	-
Laura	UFOP	Grupo 3	Público estadual	Rio Grande do Sul (Interior)	UNIPAMPA	-
Cristina	UFOP	Grupo 4	Público municipal	Bahia (Interior)	UFOP	-
Eduardo	UFMG	Grupo 1	Público estadual	Minas Gerais (Capital)	-	Farmácia
Leandro	UFMG	Grupo 2	Público federal	Minas Gerais (Capital)	-	Engenharia civil
Rafaela	UFOP	Grupo 1	Público estadual	Minas Gerais (Ouro Preto)	-	Psicologia
Ana Luíza	UFOP	Grupo 2	Público federal	Minas Gerais (Interior)	UFVJM	Medicina Veterinária

As entrevistas foram realizadas no período entre 18 de maio e 21 de julho de 2017 pelo autor da tese. Para os estudantes da UFMG, ocorreram na Biblioteca Central, no Campus Pampulha, e na Biblioteca José Baeta Vianna, no Campus Saúde da UFMG e na Faculdade de Medicina da UFMG, dependendo da disponibilidade dos entrevistados.

Todas as entrevistas dos alunos da UFOP foram realizadas na Escola de Medicina da UFOP.

A duração das entrevistas variou de 28 minutos a uma hora e 43 minutos, com média de 46 minutos e mediana de 43 minutos.

A seguir, apresentam-se as análises das entrevistas por conjuntos de temas, conforme pontuadas no Capítulo IV, sobre a metodologia da tese. Os grupos são apresentados na seguinte ordem, sendo que em cada grupo foram apresentados, em primeiro lugar, os alunos da UFMG e, em seguida, os alunos da UFOP: o primeiro grupo foi composto pelos estudantes da ampla concorrência, oriundos do Ensino Médio privado; o segundo foi constituído pelos estudantes cotistas, oriundos dos Grupos 3 e 4; e, finalmente, o terceiro grupo conteve os estudantes cotistas formados em outro curso superior, oriundos dos Grupos 1 e 2.

### **6.1. Estudantes provenientes da ampla concorrência, oriundos do Ensino Médio privado.**

#### **6.1.1. Marcela.**

“Eu não sabia o que eu queria fazer. Eu não tinha certeza se era Astronomia. (...). Eu estava em casa, nas férias, vendo televisão, e apareceu uma propaganda dos Médicos sem Fronteiras<sup>30</sup>. Aquela propaganda linda, que faz a gente chorar.”

##### **6.1.1.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio).**

Marcela estuda no terceiro período de Medicina, na UFMG. Tem 20 anos, é solteira e mora em Belo Horizonte, Minas Gerais. Foi aprovada pelo SiSU para o primeiro semestre (primeira entrada) e fez inscrição no grupo da ampla concorrência, se autodeclarando branca. Sempre morou com seus pais.

Seu pai tem o Ensino Médio incompleto, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 28,5% dos pais dos alunos da UFMG – maior que 15,5% e

---

<sup>30</sup> “Médicos Sem Fronteiras (MSF) é uma organização humanitária internacional que leva cuidados de saúde a pessoas afetadas por graves crises humanitárias. Também é missão de MSF chamar a atenção para as dificuldades enfrentadas pelos pacientes atendidos em seus projetos.” (MÉDICOS SEM FRONTEIRAS, 2017).



menor que 54,2% da população, em relação à população pesquisada nos questionários. Trabalha no comércio de veículos pesados. Sua mãe trabalha numa empresa de seguros e, atualmente, estuda psicologia em uma universidade privada, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 55,1% das mães dos alunos da UFMG – maior que 33,9 e menor que 10,5%, em relação à população pesquisada nos questionários. Contou que a família de seu pai sempre trabalhou no comércio e que apenas uma tia possui o Ensino Superior. Na família de sua mãe ninguém estudou o Ensino Superior. Declarou renda familiar mensal bruta, na época em que respondeu ao questionário, entre maior que cinco até dez salários mínimos (mais de R\$ 3.940,00 a R\$ 7.880,00), inserindo-se no grupo de renda familiar mensal bruta que corresponde a 23,1% dos alunos da UFMG – maior que 23,5% e menor que 39,7%, em relação à população pesquisada nos questionários.

Marcela morou em Belo Horizonte até os quinze anos de idade, quando se mudou com a família para uma cidade próxima de Belo Horizonte, voltando para a capital dois anos mais tarde.

Afirmou que sempre gostou muito de estudar e que, embora seus pais a acompanhassem de perto nos estudos, era bastante autônoma, uma vez que não “dava trabalho”. No Ensino Fundamental, estudou em uma escola pública municipal que ficava perto de sua casa, até o segundo ano, quando se mudou para uma escola privada. Ali Marcela sentiu dificuldades em acompanhar sua turma, necessitando de aulas particulares: “O que eu percebi de diferente é que na escola pública a gente tem mais liberdade e que a escola particular é um pouco mais exigente.”. Nessa época, Marcela contou que as pessoas que mais a influenciaram positivamente, em relação aos estudos, foram a sua mãe e alguns professores, especialmente uma professora de Português.

No Ensino Médio, Marcela estudou o primeiro ano na mesma escola em que cursou o Ensino Fundamental, mudando-se, em seguida, para uma cidade próxima de Belo Horizonte, onde concluiu o Ensino Médio. Essa última escola, segundo a entrevistada, possuía uma metodologia diferente, que integrava as aulas com práticas em trabalhos sociais. Naquele momento, Marcela disse ter tido também dificuldades em acompanhar o ritmo de estudos dos colegas:

“Teve uma mudança de ritmo, os alunos eram muito mais inteligentes, eles tinham uma base de conhecimento muito maior que a minha. Mas também eu diminuí os estudos”.

Marcela contou que essa fase foi difícil para ela, por ter passado por “problemas psicológicos”:

“Tinha um pouco de instabilidade, instabilidade de fatos pregressos..., mas também esse negócio de mudar de cidade, eu era apegada, sabe, e lá era uma comunidade muito fechada, tinha toda aquela comparação socioeconômica e isso foi desencadeando um estado de um pouco de isolamento, sabe?”

“Meu rendimento caiu muito, (...), estudar para o Vestibular foi uma coisa que me fortaleceu um pouco, mas eu já vinha desequilibrada e tive que compensar isso depois. Mesmo estudando para o Vestibular, por ser uma época muito tensa, tinha vários picos de motivação e picos de desmotivação também. E era muito inconstante. Tanto que eu fui reprovada no Vestibular, no terceiro ano, no primeiro ano de cursinho e no segundo também... eu não tinha essa força emocional, assim, constante, para me dedicar...”

Apesar de afirmar que teve certa autonomia para cuidar de seus estudos, Marcela precisou recorrer a aulas particulares, o que, de certa forma, revela os investimentos familiares em sua educação, nessa fase de ensino.

Chamou atenção o fato de a entrevistada ter sentido dificuldades nos estudos ao ingressar numa escola privada, o que faz crer que devesse ser mais exigente do que a escola pública em que vinha cursando o Ensino Fundamental, até então. Em relação aos problemas psicológicos relatados pela estudante, é possível que estejam relacionados ao fato de Marcela ter-se sentido incapaz em relação aos seus pares na época de seu Ensino Médio, o que a fez sentir-se, de alguma maneira, inferior aos colegas.

Diante da narrativa, alguns fatos poderiam ser destacados. Em primeiro lugar, as dificuldades sentidas pela estudante após a passagem da escola pública para a privada, que sinalizam o maior grau de exigência da instituição particular. Em segundo lugar, o nível de escolaridade relativamente baixo da família, fato que pode ter influenciado negativamente o processo de escolarização de Marcela. Finalmente, os problemas psicológicos sofridos pela estudante, relacionados à sensação de desnivelamento social com seus pares, na época do Ensino Médio na cidade para a qual se mudou.

#### **6.1.1.2. Escolha do curso superior.**

Marcela disse nunca ter pensado em cursar Medicina. Quando criança, teve a fantasia de ser modelo. Entretanto lembra-se de uma conversa que teve com a mãe: “‘Nossa, Marcela, você daria uma boa médica’ eu falava, ‘Não, credo...’ porque a imagem que eu tinha de médico era horrível, eu achava muito instável e fria...”

No Ensino Médio, Marcela pensou em estudar Física ou Astronomia e, mais próximo do Vestibular, começou a pensar em Medicina.

“Eu não sabia o que eu queria fazer. Eu não tinha certeza se era Astronomia. (...). Eu estava em casa, nas férias, vendo televisão, e apareceu uma propaganda dos Médicos sem Fronteiras. Aquela propaganda linda, que faz a gente chorar. Eu fiquei pensando que aquilo iria me satisfazer, que seria o que eu queria fazer nessa vida, sabe? Eu pensei que seria ilusão viver estudando as estrelas, porque isso é um pouco distante para mim, sabe? Eu gostava do corpo humano também, sempre me interessei. (...). Eu fui alimentando essa ideia e decidi fazer Medicina.”

“Coincidiu que, no ano que eu decidi, minha mãe teve apendicite e eu a acompanhei no hospital. Eu tive contato com o médico que tratou dela, ele era um especialista, ele disse ‘Eu tiro a dor da pessoa e eu ainda ganho para isso!’ Ele demonstrava ser muito feliz. Acompanho a minha avó também, ela vai muito ao médico... e eu acho que os médicos fazem uma coisa muito legal, sabe? Acompanhar, escutar, dar alívio.”

O relato de Marcela dá uma impressão inicial de que ela realmente nunca pensara em cursar Medicina antes e que, a partir do dia em que assistiu à propaganda dos Médicos Sem Fronteiras, tomou sua decisão, desistindo, inclusive, da ideia de estudar Astronomia. A fala da estudante, entretanto, revela um maior estranhamento com a ideia de “viver estudando as estrelas”, estudando Astronomia, do que sobre a ideia de fazer Medicina, dando a impressão de que a propaganda assistida na TV fora apenas um estímulo para clarear uma tendência que estivera inconsciente, até então, mas que já houvesse sido aventada. Apesar de pouco definidas na entrevista, é importante considerar que outras influências tenham sido importantes, em outros momentos da vida de Marcela, para a construção de sua escolha. A observação de sua mãe, na infância, lembrada por Marcela nos dias de hoje, de certa forma, revela valores implícitos que podem traduzir a valorização pela profissão, na família, embora essa informação não tenha sido explicitada na entrevista. As vivências em acompanhar a mãe e a avó ao médico, de alguma forma, podem ter influenciado positivamente a estudante. A própria vivência com o ambiente escolar do Ensino Médio, considerado socioeconomicamente superior ao nível de Marcela, pode ter-lhe transmitido valores sobre o curso universitário.

É importante considerar a importância dada pela estudante ao altruísmo como um valor para a escolha da Medicina, percebido na propaganda dos Médicos sem Fronteiras, no acompanhamento da avó durante as consultas e na fala do cirurgião de sua mãe: “Eu tiro a dor da pessoa e eu ainda ganho para isso!”. Revela ainda que o conceito de Marcela

sobre a profissão médica sofreu mudanças, desde a infância, quando a estudante disse achar que era uma profissão “horrível, instável e fria”.

#### **6.1.1.3. Inscrição no SiSU.**

Nos itens anteriores, foi possível conhecer a trajetória escolar de Marcela, vivida com tensões psicológicas, segundo ela contou, nos dois últimos anos do Ensino Médio, quando decidiu estudar Medicina. Entretanto a jovem não fazia ideia da dificuldade que teria para obter a aprovação no Vestibular: “Quando eu pensei em fazer Medicina eu não sabia que era tão concorrido assim, sabe, eu era bem avoada para Vestibular.”. Quando terminou o Ensino Médio, Marcela prestou o Vestibular para Medicina na UFMG, que, nessa época, ainda utilizava a nota do ENEM apenas para a primeira etapa, havendo uma segunda etapa com provas abertas. Marcela não passou para a segunda etapa, segundo ela, “por um ponto”. Não prestou exames para nenhuma outra instituição, nem privada (pelo fato de a família não poder pagar as mensalidades elevadas do curso), nem pública, no SiSU.

Marcela começou a fazer cursinho e não foi aprovada no ano seguinte, quando se inscreveu no SiSU e a UFMG já participava do sistema. A candidata escolheu, nessa edição, o curso de Medicina da UFMG em sua primeira opção e o curso de Medicina da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) em sua segunda opção, porque percebeu que sua nota estava acima da nota de corte dessa última instituição. Segundo disse, obteve aprovação na UFVJM, mas decidiu não ir porque queria continuar morando com sua família. Marcela contou que as sucessivas tentativas de Vestibulares sem a aprovação no curso de Medicina da UFMG foram muito desgastantes para ela:

“(...) quando foi chegando em setembro, pelo fato de eu ter reprovado três vezes, eu fui ficando meio enlouquecida, sabe? Parei de ir na aula, comecei a estudar sozinha, eu consegui manter um ritmo em casa, mas na hora de fazer a prova dava aquele nervoso todo de novo.”

Na sua terceira tentativa, Marcela escolheu no SiSU os cursos de Medicina da UFMG, na primeira opção, e da UFOP, na segunda opção. Segundo ela, escolheu a UFOP pelo fato de ser mais próxima de Belo Horizonte. Foi quando obteve a aprovação nas duas instituições e se matriculou na UFMG.

Segundo Marcela disse, ela buscava, basicamente, a aprovação em Medicina na UFMG, pelo fato de não pensar em sair de casa. A estudante demonstrou a relevância da localização geográfica da instituição de Ensino Superior para ela, dizendo-se bastante apegada à família. É importante considerar que a estudante escolheu a UFOP, em sua segunda opção, pelo fato de ser a instituição pública de Ensino Superior mais próxima de Belo Horizonte que oferece o curso de Medicina. Entretanto apesar de Marcela dizer que se passasse apenas na UFOP iria estudar em Ouro Preto, seria difícil prever se realmente o faria, devido à grande importância que deu ao fato de estar com sua família.

Em relação às informações sobre as dinâmicas propostas pelo SiSU, Marcela disse não ter entendido bem como funcionavam, mas que em todos os processos de que participou sempre escolheu a UFMG, independentemente de possuir pontos necessários para aprovação, porque não estava disposta a sair de perto da família. Segundo informou, considerava que a primeira opção significaria a “melhor escola”, no caso, a UFMG. Como segunda opção, Marcela escolheu as outras instituições, porém, sem real intenção de se mudar de Belo Horizonte.

Diferentemente de outros alunos que se dispõem a se deslocar pelo país para fazer medicina, Marcela se apegou fortemente ao critério da proximidade geográfica ao fazer suas escolhas. Pelo fato de a família não ter uma renda tão alta, um segundo critério importante para a aluna era a instituição ser pública e, portanto, gratuita. Juntos, esses critérios a levaram a insistir no ingresso na UFMG, mesmo após alguns fracassos. Assim, sua entrada no curso e na instituição pretendidos demorou algum tempo e foi feita com dificuldades.

### **6.1.2. Felipe**

“(...) acho que até hoje eu não penso em ser médico, eu não me vejo exercendo a Medicina”

#### **6.1.2.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**

Felipe estuda no segundo período de Medicina, na UFMG. Tem 19 anos, é solteiro e morava em Goiânia, Goiás, quando veio estudar Medicina em Belo Horizonte.

Foi aprovado pelo SiSU para o primeiro semestre (primeira entrada) e fez inscrição na ampla concorrência se autodeclarando preto.

Morou em Goiânia com os pais, até vir estudar Medicina. Seu pai é gerente de uma empresa multinacional e proprietário de uma empresa de representação comercial. Trabalha com produtos relacionados com a Medicina. É formado em Administração em uma instituição privada de Ensino Superior, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 43,4% dos pais dos alunos da UFMG – maior que 44,0% e menor que 10,8%, em relação à população pesquisada nos questionários. Sua mãe é arquiteta, também formada em uma instituição de Ensino Superior privada, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 55,1% das mães dos alunos da UFMG – maior que 33,9% e menor que 10,5%, em relação à população pesquisada nos questionários. Felipe declarou, no questionário, que a renda familiar mensal bruta é de mais de vinte salários mínimos (mais de 15.760,00, na época), inserindo-se no grupo de renda familiar mensal bruta que corresponde a 16,6% dos alunos da UFMG – maior que 98,3%, em relação à população pesquisada nos questionários.

Felipe nasceu em Goiás, mas seu pai mudava de cidade com frequência, devido ao seu trabalho, e a família viveu em algumas capitais brasileiras, como Belo Horizonte e Fortaleza, segundo o relato de Felipe. Os pais de Felipe sempre valorizaram a excelência na educação escolar dos filhos, buscando sempre as melhores escolas privadas em cada cidade em que iam morar.

“Meus pais sempre se desdobraram para pagar o melhor colégio que tivesse, então eu sempre estudei num colégio ótimo. (...) desde pequeno eles [os pais] já pensavam que um dia eu ia fazer o Vestibular, por isso me colocaram em uma escola mais tradicional, mas, de qualquer forma, uma ótima escola.”

Quando chegavam a uma cidade, os amigos do pai de Felipe lhe indicavam uma escola privada para matricular seus filhos, Felipe e o irmão. Os dois sempre tiveram ótimo desempenho escolar e eram acompanhados pelos pais, que, segundo o relato, elaboravam uma disciplina rígida para os estudos:

“Minha mãe estava ali sempre do lado. Eu sempre tive horário para estudar, quando eu era menor. Quando eu entrei no Ensino Médio, eu já comecei a ter mais disciplina, mas quando era menor, eu me lembro de ter um horário para estudar, um horário para brincar, assim bem definido.”

Entretanto Felipe considerou que, apesar dos investimentos realizados pelos pais em sua formação escolar, não teve muito convívio com o universo artístico e cultural, de maneira mais ampla:

Eu queria falar um pouco sobre a minha família, (...) apesar dos meus pais me incentivarem muito a estudar, eu não vivia num ambiente que respirava muito a cultura. Mas eu acho que talvez seja muito por eu ser de uma região, que por ser de Goiás, de uma família que é muito religiosa, que você vê que talvez a arte, como um todo, a cultura, afronta exatamente essa religião, então isso pode ser um problema. (...) eu acho que pelo fato dos meus pais não terem nascido ricos, eles não vieram de famílias com boa situação [socioeconômica], os dois são de famílias humildes, (...) meu avô era borracheiro, o outro era soldador, a minha avó era lavadeira, então eu acho que a educação deles não tenha tido contato com essas produções artísticas mais fortes.

Como morou grande parte da vida fora de Goiânia, Felipe contou que teve pouca influência de parentes e que o seu gosto pelos estudos foi adquirido pelo estímulo dos pais e da escola. No Ensino Fundamental, disse ter sido um destaque entre os colegas de sua turma, nessa época.

“(...) eu acho que mesmo quando pequeno, quando você começa a ganhar os méritos, começa a ganhar uma estrelinha, você toma um pouquinho de gosto, então talvez o próprio sistema da escola que recompensa um aluno que vai bem que pune o aluno que vai mal, já era um incentivo suficiente para eu continuar indo bem. Mas meus pais também me ajudaram muito nesse sentido, eu tinha que ir bem, na escola tinha esse diferencial.”

A partir do Ensino Médio, Felipe adquiriu mais autonomia em relação à disciplina imposta pela família, no Ensino Fundamental. Contou que continuava a se dedicar bastante aos estudos e que sua escola, nessa fase, estimulava a competição entre os colegas. Nessa época, já havia retornado com a família para Goiás, onde estudou praticamente todo o Ensino Médio.

“(...) nos colégios que eu estudava, desde o primeiro ano, tinham turmas de preparação para o ITA<sup>31</sup>, e você tinha que fazer uma prova para entrar nessa turma, só de você ser desta turma era o prestigiosinho. Só um exemplo, diferenciavam os alunos por turma, A, B, C, D, por nota então só de você está na turma A, já era um tipo de diferenciação que o povo buscava. (...) eu era sempre da turma A.”

---

<sup>31</sup> Instituto Tecnológico da Aeronáutica, em São José dos Campos, SP.

Em relação à escola do Ensino Médio, Felipe conta que seus pais também buscaram a escola que mais se destacava na cidade e que tivesse um perfil destinado ao preparo para os exames de seleção para o Ensino Superior.

“Lá em Goiás tem dois colégios, que eu acho que eram referência, no caso. Tem o [nome omitido], que eu entrei no Ensino Médio, mais por causa do meu irmão, que já estudava lá, dois anos antes de mim. E tem o [nome omitido], que era um colégio mais tradicional, há 50 anos que todo mundo que faz Medicina estudou lá (...).”

É possível perceber, no ambiente familiar do entrevistado, o preparo de uma trajetória direcionada ao acesso ao Ensino Superior, especialmente para cursos de alto prestígio, tanto para Felipe quanto para seu irmão.

#### **6.1.2.2. Escolha do curso superior**

Quando interrogado sobre o que havia pensado em fazer, após o Ensino Médio, Felipe contou que pensou em algumas profissões, mas que tinha muitas dúvidas.

“(...) como profissão mesmo, eu já pensei em ser político. Até o primeiro ano eu pensei ‘Eu quero ser Senador’, mas aí depois eu pensei, ‘o meu tio, ele é Deputado’, eu via e achava assim meio estranho (...) eu pensei em muita coisa, pensei em Direito, pensei em Engenharia, pensei ‘será que o ITA era para mim?’ Só que o Ita, eu acho que eu larguei mão, mais por não conseguir acompanhar o ritmo frenético dos meninos que estavam se preparando do que por eu não me identificar. Se eu tivesse chegado num ponto de fazer o Vestibular, por exemplo, passei no ITA e na Medicina eu ia ficar muito em dúvida. Tem a questão militar que eu fico fascinado com aquilo, parece que eu babava quando eu falava assim, ‘Mãe, eu queria ser militar’.”

Na fala do entrevistado, surgem várias opções de cursos bastante competitivos (ITA, Direito), além da carreira de político (no caso, um alto cargo do poder Legislativo) e ainda a carreira militar. Em relação a esses cursos ou profissões de elevado prestígio social não há evidências de que houvesse o gosto pela atividade profissional em si, o que sugere que essas alternativas foram pensadas em função de pressões sofridas no ambiente familiar e escolar.

No caso da escolha pelo curso de Medicina, Felipe pareceu também ter sofrido grande influência familiar, de acordo com o relato do estudante:



“Não foi uma coisa assim clara, sabe, não foi ‘eu acordei e vou fazer Medicina’. Eu estava no segundo ano, quando meu irmão (...) passou em Medicina e aí, eu acho que foram vários fatos, um, pelo próprio fato de eu ser de Goiás, e lá em Goiás, eu falo que meus pais eram tranquilos em relação a isso, porque eu tinha a opção de fazer Direito ou Engenharia, então, se eu quisesse... (risos) eu brinco com isso, mas é brincadeira porque eu se eu quisesse, realmente fazer um curso menos cotado, se eu fosse um amante da Psicologia, se eu fosse um amante da História, eu acho que, conversando com meus pais, eu conseguiria convencê-los a deixar fazer. Só que eu comecei tanto a perceber que eu não tinha nenhuma paixão por um curso específico (...) eu também percebi que meu irmão, por fazer Medicina, ele tinha algumas regalias dentro do meu núcleo familiar, pai, avó, tio, amigo, aí eu falei, ‘Cara, já que eu não gosto de nenhum, por que que eu não faço esse, entendeu, que vai me deixar muito melhor?’ ‘Não pensando no dinheiro, mas por ser uma tranquilidade que eu via meu irmão, ele não tinha que dar satisfação sobre nada. Aí eu falei ‘Cara, eu quero isso aí para mim.’ E aí, foi meio assim que fui passando.”

Quando indagado se havia pensado em ser médico antes do segundo ano do Ensino Médio, Felipe respondeu:

“Não, acho que até hoje eu não penso em ser médico, eu não me vejo exercendo a Medicina. Eu acho que eu sou um cara muito empreendedor, eu não me vejo sendo médico, mas eu comecei a cotar, quando eu estava no Ensino Médio, eu falei assim, ‘se não surgir nenhum, eu faço Medicina’ Eu falei, ‘será que eu gosto de Direito?’ Mas eu me via, em algumas partes muito mínimas do Direito, que era aquela partezinha que a gente vê em um filme, um cara num tribunal gigantesco, eu falei, entendeu, ‘eu vou fazer e trabalhar numa repartição pública? Então... é melhor não’.”

Na fala de Felipe há bastante clareza sobre sua indefinição, quanto ao gosto pela Medicina. É perceptível ainda a valorização de cursos de grande prestígio social pela família (Direito, Medicina e Engenharia). O entrevistado fala das “regalias” obtidas pelo irmão junto aos parentes e amigos, após ingressar no curso de Medicina. Felipe, de alguma forma, tenta minimizar essa influência, na medida em que esclarece que não seria “obrigado” a escolher um curso de maior prestígio, mas reforça as vantagens que poderia obter, no caso dessa escolha e, de certa forma, destaca a ideia de que os pais exerceram, de maneira mais ou menos velada, influência sobre sua escolha:

“(...) por mim eu não fazia curso superior nenhum. É difícil, você não fazer curso superior nenhum... Mas meus pais sabem, por exemplo, que eu sou diferente do meu irmão. O meu irmão gosta muito, ele nem entrou gostando, mas hoje ele gosta muito [do curso de Medicina], ele está quase se formando, mas eu, eles sabem, às vezes eu solto umas assim, tipo ‘Ô mãe, acho que não vai rolar não’, e ela fala ‘Fecha essa boca, menino, vai sim’. ‘Mãe, eu quero ir para o exército’, ela fala ‘Não, não vai não’. Mas eles foram abertos, no sentido de que eles sempre falavam Medicina é bom, Medicina é um curso bom. Eu acho que é muito mais falta minha, se eu quisesse falar ‘Não quero fazer Medicina, quero fazer Psicologia’, eu faria, entendeu?”

“Eu acho que não Medicina, propriamente dita, Medicina, podia muito bem fazer Engenharia, eu acho que é muito mais pelo prestígio social, como Arquitetura. Eu até já pensei em Administração, mas ela [a mãe] falou: ‘Não, mexe com isso não’. Porque meu pai é administrador e todo mundo conhece, quem tem pai administrador o pai fala mal do curso. Mas, entre outros cursos menos prestigiados, eu acho que eu teria um problema, eu acho que o meu pai fazia um lobby para a Medicina, exatamente por ele trabalhar com médicos, então eu acho que ele se sente quase médico, ele gosta de brincar, ‘Faltaram seis anos para eu formar...’ (risos).”

Outra influência que parece ter sido importante foi o formato do colégio frequentado por Felipe, valorizando cursos de maior prestígio, em especial, o acesso ao ITA:

“O que me interessou no ITA: questão militar, o prestígio, por ser uma escola ‘top’, tanto o prestígio que você ganha por entrar lá, como por também ser uma instituição muito boa. Meus professores, eram pouquíssimos os que eram formados nas áreas em que eles davam aulas, no Ensino Médio. O meu professor de matemática era do ITA, era engenheiro, meu professor de física era engenheiro do ITA, então, isso era também muito legal... O que mais, tem também a camaradagem, a gente via que eles focavam no ITA, eles aí iam para uma turma ‘ITA’.”

“Com certeza eu estava no colégio que, querendo ou não, o professor já te punha na cabeça que você ia fazer Medicina. Então, você ia fazer Medicina (risos).”

A escolha final de Felipe também esteve relacionada à sua intenção de estudar no Ensino Superior fora de Goiânia, buscando a experiência de morar longe da família. Além das limitações culturais sentidas pelo estudante, na cidade de Goiânia e dos limites rígidos impostos pelas questões religiosas da família, Felipe exprimiu o desejo de sair de casa, talvez para se livrar das pressões vividas no final do Ensino Médio:

“Goiás, sei lá, eu acho que é um pouco de desavença com meus pais, naquela época, no terceiro ano, eu estava com muita pressão, eu não queria mais morar ali, então, eu nem cogitava estudar em Goiás.”

Cabe considerar ainda que o fato de Felipe ter-se mudado várias vezes de cidade, durante toda a sua vida, deva ter contribuído para que não temesse sair de Goiânia.

Em relação à escolha efetuada por Felipe, parece ter havido certo conflito entre as pressões familiares que acabaram levando-o à Medicina e a outras possibilidades, como a carreira militar, a realização de outros cursos de menor prestígio, ou mesmo o não ingresso no Ensino Superior. É possível pensar que esses conflitos tenham-se originado de valores, ainda que antagônicos, estruturados na própria família, que, conforme dito

pelo estudante, teria sido humilde até seus avós. De qualquer forma, Felipe acabou decidindo seguir o caminho escolhido pelo irmão e apoiado por sua família, além de amigos, fazendo prevalecer as disposições assimiladas em seu meio escolar, bastante elitizado, considerando ainda a expectativa de reprodução social explicitada pelos pais. A história do entrevistado ilustra de forma clara o alto valor social que existe em torno da escolha do curso de Medicina em certos meios sociais.

### 6.1.2.3. Inscrição no SiSU.

Quando interrogado sobre o conhecimento das dinâmicas do SiSU, Felipe explicou que teve muito treinamento em seu colégio, no Ensino Médio, sobre como funcionava o sistema.

(...) o meu colégio é muito preparado para o Vestibular, ele não é como a escola pública, que eles imaginam que você vai terminar o Ensino Médio e trabalhar, eles sabem que você vai fazer o Ensino Superior, então tinha aula de como marcar a primeira e segunda opção, eles orientavam: ‘Quando você não souber, você marca isso...’ e então, eu aprendi no colégio.”

“A gente tinha simulado só de SiSU, todo sábado, eu ia lá, fazer simulado, no terceiro ano, e isso foi bom para eu ficar tranquilo. Quando você faz dez Vestibulares, você sua um pouco menos do que quando você faz o primeiro. No primeiro dia, sua nota está raspando, não vai chegar perto no último dia você fica mais velhaco, fica mais calmo.”

Quando terminou o terceiro ano do Ensino Médio, Felipe se inscreveu no SiSU para os cursos de Medicina, mais distantes, onde a pontuação fosse menor, nas duas opções do SiSU<sup>32</sup>. Nesse processo, Felipe percebeu que sua nota estava bem abaixo das notas de corte necessárias para aprovação, em qualquer das universidades que participavam do sistema e não foi aprovado em nenhuma delas. No segundo semestre do mesmo ano, Felipe se inscreveu novamente e conseguiu aprovação em sua segunda opção, na Universidade Federal de Tocantins (UFT), mas não se matriculou. No ano seguinte, Felipe foi aprovado nos cursos de Medicina na UFMG (primeira opção, sem lista de espera) e na UFRJ (segunda opção), mas se matriculou na UFMG. Em relação ao seu entendimento de como funcionam as escolhas da primeira e segunda opção, Felipe explicou:

---

<sup>32</sup> O entrevistado não informou quais instituições, mesmo após ser indagado sobre o assunto.

“A primeira opção é a que você quer muito e que, as vezes você não tem nota, (...) e a segunda opção é a sua garantia, que é às vezes o lugar que deu, mas, não é lá o seu favorito. (...) a primeira opção não tem limite, (...) eu penso que se for questão de 20 pontos, eu deixaria na primeira opção, porque, sabendo o tanto que roda, eu sei que chama muita gente.”

Para definir as instituições em que se inscreveria no SiSU, Felipe disse ter consultado o “ranking universitário da Folha”, página da internet que classifica as universidades do país. De acordo com seu relato, ficou claro que o estudante pretendia escolher uma instituição que se localizasse fora de Goiânia. Além das informações sobre as instituições, Felipe buscou saber sobre o clima e o custo de vida das cidades em que tinha interesse de estudar Medicina.

No relato, entretanto, ficou bastante clara a importância dada pelo estudante ao prestígio da instituição, uma vez que fora aprovado, segundo disse, no curso de Medicina da UFT, mas não se matriculou por essa razão, esperando a aprovação na UFMG e na UFRJ no ano seguinte.

Cabe ressaltar que, mesmo diante do preparo em escolas privadas de alto prestígio, foram necessárias três tentativas para que Felipe conseguisse aprovação no SiSU, em uma das escolas que julgava adequadas, no caso, a UFMG. O fato ilustra que a origem social e a trajetória escolar privilegiada facilitam, mas não garantem uma entrada sem percalços nos cursos de Medicina mais prestigiosos do país, dado à alta concorrência pelas vagas.

### **6.1.3. Evelyn.**

“No segundo ano [do Ensino Médio], eu estava muito em dúvida, não tinha nem ideia do que fazer. Mas, eu sempre fui muito ambiciosa.”

#### **6.1.3.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**

Evelyn estuda no segundo período de Medicina da UFOP. Tem 19 anos, é solteira e morava em Belo Horizonte, Minas Gerais, quando veio estudar em Ouro Preto. Foi aprovada na segunda edição do SiSU e fez sua inscrição na ampla concorrência, se autodeclarando branca.

Evelyn sempre viveu com seus pais, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Seu pai estudou Engenharia Civil, mas, segundo a entrevistada informou, abandonou o curso e não se formou, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 46,5% dos pais dos alunos da UFOP – maior que 42,5% e menor que 8,2%, em relação à população pesquisada nos questionários. É proprietário de uma agência de seguros, há cerca de 30 anos. A mãe de Evelyn é formada em Administração, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 49,2% das mães dos alunos da UFOP – maior que 38,4% e menor que 11,0%, em relação à população pesquisada nos questionários. Sempre trabalhou com o marido, na agência de seguros. Evelyn declarou possuir uma renda familiar mensal bruta entre mais de cinco a dez salários mínimos (mais de R\$ 3.940,00 a R\$ 7.880,00), na época em que respondeu ao questionário, inserindo-se no grupo de renda familiar mensal bruta que corresponde a 24,7% dos alunos da UFOP – maior que 35,6% e menor que 38,4%, em relação à população pesquisada nos questionários. Evelyn estudou o Ensino Fundamental em uma escola privada que considerava muito boa e que ficava perto de sua casa. A escola foi escolhida por seus pais, sendo que a diretora era muito amiga da mãe dela. Evelyn se sentia muito integrada nessa escola e seus pais se envolviam muito com seus estudos, nessa época. Lembrou-se que, quando entrou nessa escola, no primeiro ano do Ensino Fundamental, seu pai, numa reunião do colégio, disse:

“O meu pai sempre falava que eu tinha que me esforçar ao máximo, porque era aquilo que ia definir o meu futuro. (...). Tem até uma história que ele conta que, logo quando eu entrei lá no [nome do colégio, omitido], eu tinha sete anos, teve uma reunião e eles perguntaram para os pais o que que os pais esperavam que a escola desse para os alunos. Aí ele falou ‘Eu espero que a escola dê para a minha filha a oportunidade de passar no primeiro lugar em Harvard, nos Estados Unidos’, ou seja, que desse a melhor preparação possível. O meu pai nunca cobrou nota boa, mas sempre falava ‘Filha, você está com dificuldade? Você sabe que é importante, você sabe que lá na frente você pode precisar, no Vestibular, e eu também sempre fui muito responsável.’”

Contou ainda que sempre se considerou uma boa aluna, no Ensino Fundamental e que tinha gosto pelo estudo:

“Eu sempre fui muito boa com as minhas notas, eu nunca fiquei de recuperação. Eu sempre tive dificuldade em Português, no Ensino Fundamental, aí, eu estudei, estudei, e consegui melhorar, mas, as únicas notas mais ruins eram mesmo de Português”.

“Fazer dever, para mim, estudar, fazer resumo, eu adorava. Para colorir, aí meu pai e minha mãe sempre me incentivavam, eles não poupavam

esforços para comprar canetinha, que eu gostava... querendo ou não, isso influencia muito, sabe? Estimula... nossa, era ótimo! (...). Eu não tinha consciência de que isso ia me ajudar tanto para o Vestibular, para mim era uma coisa muito distante, mas eu sabia que era importante.”

O relato da entrevistada revela a grande expectativa de seu pai em relação à trajetória escolar da filha, no sentido de promover a sua mobilidade social. Isso fica claro quando expressou, ainda no Ensino Fundamental, o desejo de a filha acessar uma das instituições de Ensino Superior mais conceituadas no mundo, ou quando ponderou sobre a importância do sucesso escolar, nesse nível de escolarização, para aprovação no Vestibular.

No Ensino Médio, Evelyn se mudou para uma escola privada maior, mas considera que manteve seu gosto pelo estudo e começou a se preocupar com o Vestibular. Contou que, após uma fase de adaptação na nova escola, no primeiro ano do Ensino Médio, intensificou seus estudos focando no Vestibular da UFMG. Nessa época, Evelyn conta que não tinha ideia de qual curso superior iria escolher, mas que treinava questões abertas e fechadas de edições já ocorridas. Evelyn contou que era um destaque entre os colegas de sua turma, nesse nível de ensino: “(...) no terceiro ano a gente tinha simulado toda semana, e aí os três primeiros colocados ganhavam bombons, eu sempre ganhava os bombons.”

A jovem relatou, ainda, que, durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, não teve muitas influências da família, exceto de seus pais, em relação a seus estudos: “Eu acho que é mais o meu núcleo [familiar], eu tenho três primos mais velhos, na verdade, que nenhum deles seguia muito para essa área acadêmica.”

Além do incentivo dos pais, foi explicitada ainda pela estudante a importância dada pela escola de Ensino Médio no preparo para os processos seletivos das universidades. A estudante revelou ainda o prazer em estudar, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, e deixou uma clara impressão de que o Ensino Superior seria um caminho natural em sua trajetória escolar, ainda que não soubesse qual seria a sua escolha de curso. Chamou atenção ainda o fato de ter citado a UFMG como a referência para estudar o Ensino Superior.

### 6.1.3.2. Escolha do curso superior.

Como abordado no item anterior, Evelyn afirmou que não tinha ideia de qual curso seguiria, até o segundo ano do Ensino Médio. A estudante se submeteu então a um teste vocacional.

“Na verdade, o teste, você é que decidia o que era, então quando eu fiz, o teste, eu decidi por Economia e os moços que estavam lá falaram ‘Olha seu perfil também bate com Medicina’, mas eu não cheguei a essa conclusão. Eu fiquei pensando nisso, mas pensei: ‘Não, vai ser Economia’. (...). No teste vocacional, você tinha que fazer um acompanhamento por seis meses ainda, e no decorrer dos seis meses eles iam passando para você ‘Faz isso, não, faz aquilo’, para você ver mesmo se era a escolha certa. E aí, chegou um ponto em que eu não aguentava mais, eu tinha que me imaginar como uma economista e eu então vi ‘Não, eu não quero isso para a minha vida’. Então eu falei ‘Então, eu vou pensar na Medicina’ e já ficou pensado e aí ficou.”

Apesar de a narrativa passar a impressão de que Evelyn tivesse decidido cursar Medicina a partir da orientação recebida por meio do teste vocacional, a estudante relembra de influências anteriores, uma do Ensino Médio, numa aula de Biologia, além de influências da família (pai, tia, primo) na construção de sua escolha:

“Eu tive um professor de Biologia, que ele levou, uma vez, no segundo ano, quando a gente começa a aprender órgãos (...) ele levou coisa de animal para a gente poder mexer e para mim, eu nunca ia dar conta. E eu adorei. Ficar abrindo, vendo os negócios do coração... ‘Uai, gente, eu consegui, ver, não vomitei, o quê que está acontecendo, o quê?’ E então eu comecei a pensar nisso, entendeu, eu comecei a pensar que talvez seria uma profissão que eu gostasse.”

“Na verdade, meu pai, ele é muito exigente. Ele tinha certeza que eu iria para uma das três grandes áreas, ou eu iria fazer Direito, Engenharia ou Medicina. Mas aí, quando eu falei Economia, ele falou ‘É uma área boa também’. Mas ele sempre disse isso, desde que eu era pequena. Eu nunca tinha pensado em Medicina e ele também não tinha me forçado, nem nada. Ele simplesmente falava ‘Tem que seguir uma profissão boa’.”

“Eu tenho uma tia, ela é enfermeira, eu fiz várias perguntas para ela, na época, ela me explicou, ela trabalha no [nome do hospital, omitido]. Ela me explicou direitinho e aí eu fui pesquisando. Sabe, eu não tenho nenhum médico na minha família, mas eu tinha o [nome omitido, primo], que estava fazendo faculdade já, na Medicina. Eu conversei muito com ele, ele adora. Querendo ou não você acaba começando a gostar, não é? E aí foi isso, foi construindo aos poucos, aí no meu terceiro ano eu já tinha certeza do que eu queria.”

Conforme exposto pela entrevistada, houve, a partir do Ensino Médio, um esforço em construir a escolha pelo curso superior, com investimento na contratação de uma

empresa de testes vocacionais, sendo que essa orientação teve articulações com valores e vivências familiares e da escola. Chamou atenção a valorização do pai de Evelyn em relação aos cursos de Direito, Engenharia e Medicina, considerados tradicionalmente como de alto prestígio, a opinião da tia, enfermeira, e do primo, estudante de Medicina, além da experiência escolar com realidades a serem vivenciadas no curso de Medicina, na aula de Biologia. É possível considerar que essa elaboração contou com, além da disponibilidade de recursos para contratação do teste vocacional, de uma estrutura familiar e de relações sociais que favoreceram a construção da escolha pelo curso da Medicina. Evelyn citou a influência de seu núcleo familiar mais restrito, mas, no decorrer da entrevista, citou a tia enfermeira, o primo, estudante de Medicina na UFOP, o outro primo, estudante de Engenharia em Viçosa, os colegas, com quem interagiu muitas vezes para entender as dinâmicas do SiSU.

#### **6.1.3.3. Inscrição no SiSU**

Quando estava no segundo ano, na época em que refletia sobre a escolha de seu curso superior, Evelyn tentou o SiSU, segundo ela, para “brincar”.

“E aí foi ótimo, porque eu vi muita coisa. Você não precisa colocar a opção que você mais quer logo no primeiro dia, joga outras no primeiro dia, entendeu? Eu fui aprendendo que não é aquilo ali e pronto e acabou, você pode ir com mais calma. Porque é um grande problema, a maioria das pessoas diz: ‘Ah, não deu a nota de corte’, você está dois pontos abaixo da nota de corte, é lógico que você vai ser chamado, mas, essa coisa aí, eu fui aprendendo a usar.”

De acordo com a experiência de Evelyn, as regras do SiSU podem ser comparadas a um jogo e conhecê-lo é bastante útil para o sucesso no processo seletivo. Em relação à estratégia de escolha da primeira e segunda opção de curso, nos dias de inscrição no SiSU, Evelyn pontuou:

“Eu acho que na hora que você for escolher a primeira opção, você escolhe o curso que você quer, numa faculdade que você gostaria. Também não pode ser feito, por exemplo, ‘Nossa, tenho 100 pontos a menos para entrar na faculdade que eu sempre sonhei’. Mas se você tem outra faculdade que não foi a que você sempre sonhou, mas que você gostaria de ir, coloca na primeira opção, coloca aquela que você mais gostaria. (...). Tem que ser a sua melhor opção. Porque você pode concorrer pela lista de chamada, várias coisas podem acontecer. Por exemplo, aqui na UFOP, no ano de 2015, no meio do ano de



2015, a nota de corte foi 796 e aí chamaram até 780, mais ou menos, oitenta e alguma coisa. No meu ano, a nota de corte foi oitocentos e tanto, eu tinha tirado 797. Se fosse no outro ano eu tinha passado de primeira chamada [chamada regular]. Como a nota de corte tinha sido mais alta, eu considerei, ‘Precisa abaixar só quatro pontos para eu ser chamada’. Aí eu vi o número de pessoas que estavam na minha frente. Óbvio que pode mudar. Mas eu vi que tinham sete pessoas na minha frente. Então eu pensei ‘Não, eu acho que dá, de acordo com os outros anos(...)’.”

“A segunda opção é aquela que você aceitaria como segunda opção, não é aquilo que você mais deseja, mas que é uma coisa que, se der certo, vai ser boa para você. A segunda opção, para mim, tem que ser sem risco. (...). Eu acho que a segunda opção é uma coisa que você tem que ir mais certo.”

A entrevistada demonstrou uma percepção bastante racional em relação às dinâmicas propostas pelo SiSU, sendo possível se pensar que a grande maioria dos candidatos que concorrem às vagas pelo sistema não têm percepção tão sofisticada quanto a apresentada por Evelyn. É importante ainda considerar que a narrativa da aluna foi colhida após a sequência de três tentativas que culminaram com a sua aprovação, fazendo crer que, em alguma medida, tenha construído, com o tempo, as percepções sobre as dinâmicas propostas pelo SiSU.

Na primeira vez em que submeteu ao SiSU, Evelyn percebeu que não tinha chances de aprovação nas escolas em que pretendia estudar Medicina. Escolheu dois cursos de Medicina em que conseguiria aprovação, mas, como se localizavam em cidades distantes de Belo Horizonte, no último dia, retirou sua inscrição.

“Eu escolhi assim: eu queria Medicina então eu fui vendo qual que daria para eu passar. Minha nota daria para lugares muito longe, no Nordeste, e eu não estava disposta. Então eu não deixei a minha nota, porque eu acho também que é muito sem graça, se tem alguém lá que pode estar querendo. Isso é uma coisa que acontece, então, eu deixei todos os dias, eu ia mudando, mas no último dia eu tirei. Eu me lembro que, teve uma faculdade, UPE<sup>33</sup>, minha nota dava, quase que eu deixei, ‘Eu vou convencer meus pais a me deixarem ir’, mas aí, no último dia eu tirei.

Chama atenção a importância da distância geográfica para que Evelyn escolhesse a instituição em que estudaria Medicina. A estudante, por várias vezes, falou da sua ligação com a família, os pais e a irmã, e da importância de viver próximo.

No segundo SiSU, no ano seguinte, Evelyn, após realizar um ano de cursinho, disse ter conseguido uma nota melhor que, no caso, dava para concorrer a uma vaga em Medicina na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador, Bahia. Entretanto

---

<sup>33</sup> Universidade de Pernambuco, pública, estadual.

desistiu de concorrer à vaga, pela distância entre a instituição e Belo Horizonte, reforçando, mais uma vez, a importância de morar perto dos seus familiares, e não se inscreveu em nenhum curso ou instituição.

Evelyn questionou, após um ano de conclusão do Ensino Médio sem sucesso no SiSU, a possibilidade de escolher um curso menos concorrido, mas, em seguida, manteve sua convicção em continuar tentando Medicina:

Eu pensei: ‘Não me vejo assim, de jeito nenhum (...) é muita matemática, muita matemática, não!’ Eu fiquei pensando, mas aí no último dia eu decidi ‘Não, não vou colocar nada, vou escolher uma faculdade aqui perto.’ Eu tinha na cabeça ou Viçosa, ou UFOP ou UFMG. Eram as três que, se eu passasse, eu ia sem pensar duas vezes.”

Evelyn não se inscreveu, novamente, em nenhum curso na primeira edição do SiSU desse ano, preferindo aguardar para prestar novo SiSU no meio do mesmo ano, usando a mesma nota do ENEM que, segundo ela, era competitiva. Foi quando obteve a aprovação na UFOP.

“No terceiro [SiSU de que a entrevistada participou], no segundo semestre, com a mesma nota do ENEM ainda, eu passei aqui [UFOP]. Mas foi um drama, eu fui a última a ser chamada. Então, várias aqui perto: Lavras, São João Del Rei, Niterói, dariam para eu passar, tipo assim, fácil, mas eu pensei ‘Ai, meus Deus, e agora?’ As notas de corte já estavam mais baixas, e aí como eu não havia passado no início do ano, agora as minhas chances eram maiores. Aí eu fiz igual eu te falei, olhei as notas de corte de todos os anos, vi quantas pessoas chamaram, aquela coisa toda. Foi também o primeiro ano que a UFMG só teve no início do ano. Então eu pensei “Eles devem chamar um pouquinho a menos”. Porque como tinha a UFMG, a UFMG puxava. Agora, como não tem a UFMG, eles devem rodar um pouco menos. E aí eu fiquei, eu me lembro direitinho que eu coloquei Lavras e São João Del Rei. Lavras eu ia ficar tipo segundo ou terceiro excedente, provavelmente eu seria chamada, e São João Del Rei eu com certeza seria chamada também. A primeira opção seria Lavras e a segunda opção São João Del Rei. (...) aí, eu dei uma última olhada vi que a nota da UFOP estava muito mais alta que a normal. Tinha sido 796 no ano anterior e estava 803. (...). Aí eu pensei ‘Eu vou arriscar, foi o que eu sempre quis e foi o ano que eu tenho mais chance’. Aí eu arrisquei, na primeira opção, no último dia...”

Evelyn conseguiu a aprovação na UFOP e, segundo ela, foi a última aluna da ampla concorrência a ser chamada na lista de espera. Mesmo assim, pensou em fazer mais uma vez o ENEM, para se submeter ao SiSU no ano seguinte, buscando aprovação no curso da UFMG.

“(...) o meu objetivo sempre foi a UFMG, mas eu sabia que era muito difícil e que, por mais que os colégios em que eu tivesse estudados fossem bons, eles não tinham uma preparação tão boa. Eu tinha me esforçado muito, mas tem gente que no terceiro ano faz um tanto de salinha, preparatório, eu não, eu estava vivendo o meu terceiro ano. Quando eu passei aqui na UFOP

meu pai me perguntou ‘Evelyn, você vai querer continuar estudando?’ Eu falei, ‘Pai, eu vou me dedicar à UFOP, mas eu vou fazer o ENEM do mesmo jeito. ‘Então, no dia que eu passei, na quinta feira, eu parei de estudar, mas eu falei ‘Vou fazer o ENEM pela última vez.’”

Evelyn se matriculou no curso de Medicina da UFOP e fez o ENEM naquele ano. Apesar de algumas dúvidas, prevaleceu o objetivo que considerava primordial, estudar na UFMG. Em relação a essa decisão, a entrevistada avaliou os aspectos que considerava mais importantes para a decisão da mudança para a UFMG:

“Minha família, porque mesmo a gente se encontrando no final de semana, a convivência diária, a gente perdeu, então, a primeira coisa. A segunda, porque tem um custo, morar lá, e essa questão não existe aqui em BH, existe, mas não é tanto. E principalmente, uma certa utopia que eu tinha de estar na UFMG.”

No SiSU em que foi aprovada para o curso de Medicina da UFMG, Evelyn afirmou que só fez inscrição na primeira opção de curso “A única coisa que me tiraria de Ouro Preto seria a UFMG.”, disse.

O relato de Evelyn sobre as escolhas efetuadas no SiSU faz pensar em algumas situações que podem alterar o equilíbrio do pareamento entre as notas obtidas no ENEM e as notas de corte, nos dias de inscrição no sistema. Em primeiro lugar, sobre a atitude da aluna de não se inscrever em nenhum outro curso ou instituição, nas vezes em que não tinha pontos suficientes para concorrer às vagas de Medicina nas instituições que preferia. Essa situação faz pensar nos candidatos que, estando diante dessa situação, tendam a se inscrever em outros cursos ou instituições em que possam ser aprovados, sem a real intenção (ou possibilidade) de matrícula. Nesse caso, a inscrição desse aluno poderia alterar para cima a nota de corte do curso, nos dias de inscrição no sistema, influenciando candidatos com notas menores a fazerem outras escolhas. Outro ponto interessante foi a pesquisa da variação das notas de corte nos anos anteriores e do número de chamadas realizadas nos anos subsequentes. Essa percepção pode ser de grande utilidade para a inscrição em um curso de determinada instituição que possui nota de corte alta, mas que chama muitos alunos da lista de espera. Seria interessante pesquisar até que ponto essa prática é frequente entre os candidatos ao SiSU. Finalmente, é importante considerar a persistência de Evelyn em continuar tentando a aprovação em outro curso de Medicina, mesmo após a aprovação na UFOP e diante da necessidade de prestar novo ENEM. Essa estratégia faz pensar na grande malha tecida pelo SiSU, entre as instituições que participam do sistema, inclusive interligando processos realizados em edições diferentes,

quando o ajuste entre vagas e candidatos parecia estar, de certa forma, definido. Outro ponto importante foi conhecer um caso em que a estudante escolheu os cursos de Medicina da UFMG e da UFOP, foi aprovada na UFOP e depois buscou aprovação na UFMG. Considerando-se a proximidade entre Belo Horizonte e Ouro Preto, é compreensível que estudantes oriundos de Belo Horizonte tentem a aprovação na UFMG, mesmo após terem conseguido a aprovação na UFOP, tanto pelo maior prestígio da primeira, quanto pela possibilidade de estudar na mesma cidade onde a família reside.

#### **6.1.4. Pedro**

“(...) eu ‘meio’ que tinha descartado Medicina, porque eu achava muito difícil, eu achava que não era para mim.”

##### **6.1.4.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**

Pedro estuda no segundo período de Medicina, na UFOP. Tem 18 anos, é solteiro, natural de uma cidade do interior de Goiás. Morava no interior do Mato Grosso do Sul, quando veio estudar Medicina na UFOP. O jovem já cursava Medicina na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, quando foi aprovado pelo SiSU para o segundo semestre (segunda edição do SiSU) e fez inscrição na ampla concorrência, se autodeclarando pardo.

Pedro morou com seus pais até a época em que cursava a quarta série do Ensino Fundamental, quando o casal se separou e ele passou a viver com a mãe. Seu pai se formou em Direito, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 46,5% dos pais dos alunos da UFOP – maior que 42,5% e menor que 8,2%, em relação à população pesquisada nos questionários, e trabalha como advogado. Desde a separação, manteve contato mínimo com o filho. A mãe de Pedro se formou em Pedagogia, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 49,2% das mães dos alunos da UFOP – maior que 38,4% e menor que 11,0%, em relação à população pesquisada nos questionários. Trabalhou, até pouco tempo atrás, como professora do Ensino Fundamental em uma escola pública e como bibliotecária, tendo-se aposentado

desde então. Constatase que o que o nível de escolaridade dos pais de Pedro é alto, uma vez que os dois possuem Ensino Superior. Pedro declarou uma renda familiar mensal bruta entre mais de dois a cinco salários mínimos, inserindo-se no grupo de renda familiar mensal bruta que corresponde a 4,1% dos alunos da UFOP – maior que 2,7% e menor que 91,9%, em relação à população pesquisada nos questionários.

O estudante contou, ainda, que recebeu o Ensino Fundamental em uma escola privada próxima de sua casa, escolhida por sua mãe, que o influenciou positivamente no gosto pelos estudos, nessa época, inclusive trazendo livros para leitura, hábito que possuía desde cedo. Pedro se lembrou de que suas notas eram, até por volta da sexta série, bastante elevadas “todas acima de nove”, como afirmou. Após essa época, Pedro disse ter relaxado um pouco em relação ao tempo dedicado aos estudos, mas, mesmo assim, continuava com um rendimento satisfatório, ainda que tenha ficado em recuperação, por uma vez. Além da mãe, Pedro se lembrou da influência de seu irmão, três anos mais velho, que era uma referência para ele, em relação ao desempenho escolar.

“O meu irmão mais velho, ele era que meio um desafio para mim, eu tinha que superá-lo. Aí, eu queria tirar nota maior que ele, mas, mesmo assim, eu não estudava mais por causa disso.”

No Ensino Médio, a mãe de Pedro deu duas opções de escolas para que ele escolhesse: o Colégio Militar ou uma escola privada e Pedro escolheu a escola privada.

“A minha mãe sempre falou que queria me dar o melhor estudo possível. O melhor possível, para ela, era ou o Militar ou a [escola] particular.”

A partir do Ensino Médio, sentiu que a escola ficara mais “apertada” e exigente.

“(…) na Escola Fundamental era mais fácil, as provas eram mais fáceis, e nessa [escola] do Ensino Médio, como ela era a melhor da minha cidade, ela puxava muito. Eu não estava acostumado com esse ritmo. Tanto é que, no início, as minhas notas eram muito baixas. Eram perto da média ou um pouco acima, só. Além disso, nessa escola, o meu irmão estudou na mesma escola, no Ensino Médio, então, eu meio que... aumentou a minha rivalidade com ele, durante esse período. Porque (...) nesse colégio tinha um sistema chamado ‘top five’. As cinco maiores médias, em todas as matérias, ganhavam desconto na mensalidade. O meu irmão sempre ficava entre o quarto ou quinto lugar da sala. E eu queria ganhar dele, o que não foi possível, nos dois primeiros bimestres do primeiro ano. Mas eu consegui nos dois últimos bimestres.”

Além da influência da mãe e do irmão, Pedro contou que, no Ensino Médio, a escola cobrava o bom desempenho dos alunos, de maneira geral e os professores comentavam algumas coisas sobre profissões. A partir do primeiro ano do Ensino Médio,

Pedro começou a se preocupar com o Vestibular. Na época em que entrou no Ensino Médio, o Vestibular tradicional era ainda predominante nas escolas públicas federais.

“No primeiro ano, eu já comecei a pensar, não no ENEM em si, porque não era tão forte, mas tinham os Vestibulares das federais, aí eu pensava em me preparar para fazer o Vestibular.”

As análises das falas permitem supor que Pedro deva ter sido sempre um aluno com bons rendimentos escolares e que, mesmo diante do desafio da mudança de ritmo no Ensino Médio, manteve-se como aluno dedicado. É possível considerar que a família teve bastante influência em seu desempenho escolar, especialmente a mãe e o irmão. É interessante perceber a intenção do estudante, logo no início do Ensino Médio, em ingressar em uma instituição pública federal de Ensino Superior, dando a impressão de que estaria, de alguma forma, confiante ao realizar essa escolha.

#### **6.1.4.2. Escolha do curso superior.**

Durante o Ensino Médio, Pedro participou de Vestibulares seriados da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e da Universidade de Brasília (UnB), mas disse ter ido muito mal nas provas, durante o primeiro e segundo anos do Ensino Médio. No segundo ano desse nível, quando o ENEM e o SiSU já eram adotados por boa parte das universidades públicas, Pedro realizou o ENEM e afirmou ter-se saído muito bem, com nota suficiente para aprovação em Engenharia Elétrica, mas não se matriculou. No terceiro ano, Pedro se saiu melhor ainda, e afirma que não havia pensado em Medicina, mas em Engenharia, embora não soubesse em qual modalidade.

Quando realizou o seu primeiro SiSU, após a conclusão do Ensino Médio, Pedro achava, segundo seu relato, que o mais importante era passar na UnB, independentemente do curso superior:

“Ah, eu estava muito em dúvida, eu estava muito pensativo sobre o que eu iria escolher para a minha vida. No início, eu queria muito estudar na UnB. Então, o meu foco era estudar na UnB e não fazer cursinho. Eu não queria fazer cursinho de jeito nenhum. Então, independente do que eu ia fazer, eu queria ir para a UnB. Poderia fazer alguma Engenharia... alguma Engenharia.”

Pedro afirmou que a escolha por Medicina aconteceu durante os dias de inscrição no SiSU: “no primeiro dia de inscrição, coloquei na UnB Engenharia Mecânica. Dava para passar tranquilamente.”. Foi quando Pedro viu que tinha pontos para ser aprovado em Medicina, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e decidi estudar, então, Medicina. O estudante afirma que

“eu ‘meio’ que tinha descartado Medicina, porque eu achava muito difícil, eu achava que não era para mim. Porque tinha que me esforçar pelo menos mais um ano no cursinho, para poder passar. Aí, pode-se dizer que, quando eu vi a minha nota no SiSU, eu pensei na possibilidade de fazer Medicina.”

O relato faz crer que o estudante deveria ter pensado anteriormente em estudar Medicina, mas não acreditava que fosse possível concorrer com a nota obtida no ENEM. É provável que Pedro tivesse subestimado sua capacidade de ser aprovado no curso de Medicina, fato que foi superado após conhecer seu desempenho no SiSU.

Outro ponto relevante foi o fato de o irmão mais velho ter sido aprovado em Medicina.

“O meu irmão, ele faz Medicina. Então, ele sempre contava, sempre falava para mim como era o curso dele, sempre conversava sobre isso. Aí, eu acabei que interessei, eu já sabia como é que era.”

De acordo com os depoimentos de Pedro, é bem provável que tivesse pensado em escolher o curso anteriormente, principalmente pela influência de seu irmão mais velho, que fora uma referência importante e com quem, inclusive, competia na escola. Como tinha em mente estudar na UnB, e já houvesse sido aprovado anteriormente, quando cursava o segundo ano do Ensino Médio, para Engenharia Elétrica em outra instituição, é provável que Pedro tivesse o plano de ser aprovado em Engenharia Elétrica na UnB, principalmente pelo fato de ser a UnB, e não pela opção por Engenharia. Diante da surpresa da possibilidade de aprovação para Medicina na UEMS, Pedro efetuou sua escolha por esse curso, nessa instituição, desistindo da Engenharia. Pedro foi aprovado no curso da UEMS em sua segunda opção no SiSU. Na primeira opção, Pedro escolheu Medicina em uma instituição situada em Minas Gerais, mas não se recordou do nome, não sendo ao menos incluído na lista de espera.

### 6.1.4.3. Inscrição no SiSU.

Na seção anterior, pôde-se verificar que a escolha de Pedro pelo curso de Medicina ocorreu, em sua forma concreta, no momento em que percebeu que teria chances de aprovação, de acordo com o pareamento da sua nota do ENEM com as notas de corte do sistema.

De acordo com o entrevistado, ele estaria disposto a se inscrever em qualquer curso em que obtivesse a aprovação na UnB. “A UnB seria a primeira [opção] porque ela é perto da minha casa. A UFG, em segundo lugar, porque também é perto da minha casa.” Pedro foi interrogado então sobre a razão de preferir estudar na UnB, que era mais distante de sua casa do que a UFG e respondeu que preferia morar em Brasília, por ter parentes de que gostava morando lá, além de ser uma cidade que lhe agradava. Ao final da entrevista, Pedro esclareceu que tinha a intenção de estudar o Ensino Superior em uma cidade mais distante da sua família, por conviver com uma situação de doença crônica dentro de casa, a qual lhe impunha limitações de tempo, por ter de se envolver com o problema. O detalhamento desse problema não foi solicitado para se preservar a privacidade do aluno.

Quando Pedro foi aprovado no primeiro semestre para estudar Medicina na UEMS, matriculou-se e começou seus estudos. Entretanto no meio do mesmo ano, pensou em realizar novo SiSU, utilizando-se da mesma nota ENEM do ano anterior, por não estar tão satisfeito com a estrutura do curso da UEMS:

“Era a segunda turma, era muito recente o curso. Tinha vários problemas de infraestrutura, de professores, mas apesar disso, eu percebi que eu fiz a escolha certa do curso. Porque, como lá era PBL<sup>34</sup>, eu já ia no pronto-socorro desde a segunda semana de aula, eu ia no hospital no segundo mês de aula, eu já tinha um contato com a Medicina em si, aí eu percebi que realmente eu fiz a escolha certa, porque eu gostava do que eu estava fazendo lá. Apesar da má estrutura da universidade. Mas eu não pensava em sair de lá, porque eu não sabia que a minha nota ia dar no meio do ano, para passar em outro lugar.”

“Eu nem sabia se minha mãe realmente ia me deixar mudar de universidade, mas eu tentei escolher uma que eu achasse que eu conseguiria passar e que fosse a melhor possível. Conversando com alguns amigos meus, que eram de Minas Gerais, que estudavam na minha turma, eles disseram que a UFOP era bem conhecida aqui em Minas Gerais. Então foi isso que fez eu tentar aqui na UFOP, apesar da minha nota estar bem abaixo do corte. Então, eu ia jogar a minha nota lá só por jogar mesmo, né? Não tinha esperança nenhuma de passar.”

---

<sup>34</sup> “Problem-Based Learning” – Aprendizado Baseado em Problemas.



A experiência no curso de Medicina de UEMS, entretanto, deu a Pedro maior segurança sobre a escolha pelo curso de Medicina, a partir das vivências em ambientes hospitalares no primeiro semestre do curso. Pedro escolheu o curso da UFOP, na primeira opção do SiSU e o curso da UFTM, na segunda opção do SiSU, sendo aprovado na UFOP, pela lista de espera. Segundo contou, Pedro escolheu a UFOP pelo fato de alguns colegas do curso da UEMS terem dito a ele que era um curso que tinha várias chamadas da lista de espera, pois muitos aprovados acabavam sendo admitidos na UFMG.

“(...) eu fiquei muito feliz quando eu passei, feliz mesmo, mas eu também fiquei em dúvida se eu ia mudar, porque eu já tinha vários amigos lá, eu já tinha médicos conhecidos, minha vida lá já estava bem estabilizada, mas eu não gostava nem um pouco da estrutura da universidade e do método, que lá é PBL. Eu não gosto do PBL. Aí eu queria mudar também por causa disso. Aí eu falei com minha mãe, expliquei a situação. A minha mãe me apoiou, apesar do resto da minha família toda não querer que eu mudasse.”

Em relação ao SiSU, Pedro contou que teve ajuda de seu irmão e de outro amigo para a obtenção de instruções que considerou muito úteis.

“Além dessa estratégia de colocar uma nota que você tem certeza de passar na segunda opção, avaliar que, se a sua nota está abaixo da nota de corte, é possível você passar mesmo assim. Aí, é importante você avaliar a universidade, você tem que ver como é que foi nos outros anos, se chamou muito, se chamou pouco. (...) na UFOP, principalmente, que a UFMG puxa muito aluno daqui, então acaba que chama muita gente.”

Um ponto surpreendente foi a oportunidade que o “jogo” do SiSU ofereceu a Pedro, nos dias de inscrição, permitindo-lhe rever sua escolha pelo curso de Medicina, a partir da percepção de que seria possível sua aprovação em um curso que, até então, lhe parecia inviável.

Mais uma vez, como observado em alguns depoimentos de outros entrevistados, foi possível perceber o movimento de aprovados no curso de Medicina em uma instituição pública se submeterem a novo SiSU para ocuparem uma vaga em outra instituição. No presente caso, parece que a questão geográfica foi menos importante, mas provavelmente as questões de infraestrutura, que refletem, de certa forma, o prestígio da instituição, fizeram com que Pedro se submetesse a novo SiSU, mudando-se para a UFOP. É importante ressaltar a relevância das informações fornecidas pelo irmão e pelos amigos, sobre o funcionamento do SiSU, revelando as possibilidades de construção de estratégias para a aprovação no curso de Medicina. No caso da UFOP, cabe ainda salientar a influência dos colegas de Medicina da UEMS, que esclareceram Pedro sobre as

possibilidades de ser chamado na lista de espera da instituição, pelo fato de muitos aprovados no curso da UFOP serem selecionados também no curso da UFMG, fazendo a matrícula preferencialmente nessa última instituição. Em relação a essas considerações, cabe destacar a importância do capital social adquirido por Pedro, tanto em sua cidade natal quanto na UEMS.

#### **6.1.5. Análise horizontal dos temas abordados entre os entrevistados do grupo da ampla concorrência**

##### **6.1.5.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio).**

A partir dos quatro relatos dos alunos da ampla concorrência, foi possível perceber que vieram de famílias com níveis de renda variáveis: a de Felipe tinha um alto nível de renda, as de Marcela e Evelyn uma renda intermediária e a de Pedro uma renda baixa, quando se comparam com as rendas das famílias dos estudantes de Medicina da UFMG e UFOP (obtidos por meio da análise dos questionários). O fato evidencia que, entre os estudantes oriundos do Ensino Médio privado, existem diversos níveis de renda, o que pode fazer com que as trajetórias, os investimentos escolares das famílias e o próprio modo de viver, representado por hábitos, relações sociais e aspirações, dentre outros, possam ser heterogêneas. De alguma maneira, é possível perceber que, ao contrário de uma percepção mais superficial, que possa supor que o grupo de estudantes da ampla concorrência seja representado exclusivamente por alunos oriundos de classes sociais mais privilegiadas, há nesse grupo representantes de camadas com rendas familiares menores, ainda que sejam a minoria.

A maioria dos entrevistados, de acordo com os relatos, possui pais com elevado nível de escolaridade. De qualquer forma, em relação a esse aspecto, também é possível identificar variações importantes. Os pais e mães de Felipe e Pedro e a mãe de Evelyn concluíram o Ensino Superior; já o pai de Evelyn e a mãe de Marcela, o Ensino Superior incompleto; e o pai de Marcela, o Ensino Médio incompleto.

No que se refere às trajetórias escolares, é possível dizer, num aspecto mais geral, que os quatro estudantes tiveram mais semelhanças do que diferenças, uma vez que, de

acordo com os relatos, cursaram escolas de qualidade, especialmente no Ensino Médio, e nunca foram reprovados, dando a impressão de terem desenvolvido o gosto e o hábito de estudar desde o Ensino Fundamental. Entretanto sob um olhar mais observador, seria possível encontrar maior semelhança entre as histórias de três estudantes: Felipe, Evelyn e Pedro, em alguns aspectos. Em primeiro lugar, os pais desses estudantes (que tiveram os níveis de escolaridade mais elevados do grupo) foram os que mais estimularam e acompanharam seus filhos em seus estudos, principalmente no Ensino Fundamental. O fato de os pais desses três alunos terem frequentado e concluído o Ensino Superior pode ter trazido maior familiaridade, ou “naturalidade” para lidarem com a escolarização dos filhos. Os três alunos revelaram que sempre se destacaram entre os colegas, na escola. Ainda em relação à família desses três estudantes, chamou atenção a referência a outros parentes que tiveram contato com o trabalho em saúde. Isso ocorreu de maneira mais evidente em relação aos irmãos de Felipe e Pedro, que já estudavam Medicina e que influenciaram os entrevistados durante suas trajetórias escolares. No caso de Evelyn, o convívio com o primo, que estudava Medicina, parece tê-la incentivado em sua escolha por esse curso, além da tia, enfermeira, que foi uma fonte de informações valorizada pela estudante. Em contrapartida, o relato de Marcela pareceu mais destoante, quando comparado com os outros três estudantes. Seus pais e outros familiares, segundo contou, tiveram pouco contato com o Ensino Superior. A estudante disse que teve mais autonomia, desde o Ensino Fundamental, em administrar seus estudos, tendo um acompanhamento aparentemente mais distante dos pais. Durante sua trajetória escolar, demonstrou maior instabilidade, desde o início, ainda que conseguisse aprovação em todos os anos.

Outro ponto que pareceu semelhante entre os relatos de Felipe, Evelyn e Pedro foi o fato de terem interagido de maneira mais significativa com colegas e professores, durante o Ensino Médio, fator que os influenciou positivamente nos estudos. Ao contrário, Marcela, pelo próprio fato de estar passando, segundo contou, por problemas psicológicos nessa fase da vida, buscou um certo isolamento, restringindo-se mais à família, o que provavelmente deve ter limitado suas relações com a escola e os amigos, reduzindo as influências desses atores sobre a escolha do curso superior.

De maneira geral, foi possível perceber que, com exceção de Marcela, todos os outros entrevistados foram expostos a fatores que tornam compreensível a escolha pelo curso de Medicina, tido como de alto prestígio e de grande seletividade. Os seguintes fatores poderiam ser elencados: alto nível de escolaridade dos pais, trajetórias escolares

percorridas em tempo ideal, cursadas em escolas privadas, porém, consideradas pelos estudantes como de boa qualidade. Cabe ainda considerar: gosto pelos estudos, convivência com grupos sociais de perfil mais elevado, influência positiva de irmãos, parentes e professores. No caso de Marcela, esses estímulos foram menos explicitados.

#### **6.1.5.2. Escolha do curso superior.**

Em relação à escolha pelo curso de Medicina, chamou atenção o fato de todos os entrevistados terem dito que nunca haviam pensado em estudar Medicina, até o Ensino Médio. Esse dado deve ser analisado com cuidado, pois, de acordo com a literatura, as escolhas do curso superior entre estudantes oriundos das classes sociais mais favorecidas tendem a ser elaboradas com grande antecedência (REAY *et al.*, 2005). Espera-se que, nesses grupos, as escolhas dos cursos superiores sejam elaboradas antes da inscrição nos processos seletivos formais, entre cursos que sejam compatíveis com as características sociais e escolares dos estudantes (NOGUEIRA & PEREIRA, 2010). Mesmo diante da aparente “indecisão” do grupo de alunos entrevistados, pôde se perceber que, de alguma maneira, já tinham em mente ou já haviam percebido, junto com a família e a escola, a possibilidade de escolherem cursos de maior prestígio, como Direito, Engenharia ou Medicina. É provável que, ainda que inconscientemente, a maioria dos alunos entrevistados tivessem começado a se decidir pelo curso de Medicina em épocas mais remotas do que informaram.

Sob o ponto de vista objetivo, as escolhas pelo curso de Medicina se deram de maneiras bastante diferentes, tendo em comum, na maioria dos casos, o fato de parecerem pouco consistentes, no que se refere ao conhecimento sobre o curso de Medicina, à atividade do médico ou à identificação mais concreta com a profissão. No caso de Marcela, segundo seu relato, ela se decidiu pelo curso de Medicina pelo fato de sentir, a partir de um anúncio dos Médicos sem Fronteiras, que poderia ajudar as pessoas, como médica. Felipe disse ter escolhido estudar Medicina principalmente por causa dos privilégios que passaria a ter, no caso de sua aprovação, tais como morar fora de casa, ter maior liberdade, ter maior reconhecimento de sua família e amigos. O relato de Evelyn pareceu o mais consistente, em relação às questões objetivas para operacionalizar a escolha pelo curso de Medicina, quando disse ter realizado teste vocacional para melhor decisão. Pedro disse ter decidido estudar Medicina apenas quando descobriu que possuía pontos suficientes para aprovação em algum curso de Medicina, durante os dias de

inscrição do SiSU, sendo que faria a escolha pelo curso de Engenharia, se não tivesse tido essa surpresa, nos dias de inscrição.

É importante ponderar, entretanto, que a aparente superficialidade dos elementos objetivos apresentados pelos entrevistados possa ocultar disposições construídas principalmente nas famílias e nas escolas, que tenham influenciado (e possibilitado) a escolha pelo curso de Medicina. Tais elementos que podem ter levado à escolha de maneira mais sutil e menos abrupta. Nesse sentido, Felipe, Evelyn e Pedro revelaram, em algum momento de seus discursos, o valor atribuído aos cursos de grande prestígio pela família e por eles próprios. Chamou atenção ainda o fato de os irmãos mais velhos de Felipe e Pedro estarem no curso de Medicina, influenciando os dois estudantes. Por sua vez, esses irmãos mais velhos poderiam também ter sofrido influência familiar ou social quando fizeram suas escolhas. No caso de Marcela, a opção parece ter sido menos condicionada pelo prestígio do curso. Ainda assim, a estudante citou a passagem em que a mãe, durante sua infância, afirmou que a filha “daria uma boa médica”. É importante considerar a ênfase dada pela jovem aos problemas que passou no Ensino Médio, o que pode ter mascarado algumas questões relevantes no seu processo de escolha do curso superior.

#### **6.1.5.3. Inscrição no SiSU.**

Percebeu-se que nenhum dos alunos entrevistados foi aprovado no SiSU, logo após o término do Ensino Médio: Marcela, a após realização de quatro processos seletivos; Felipe e Evelyn, na terceira tentativa; e Pedro, na segunda tentativa. Em vista dos relatos, foi possível perceber que, além de terem estudado em boas escolas privadas no Ensino Médio, eram estudantes dedicados, o que faz perceber o grau de dificuldade para aprovação nos cursos de Medicina na UFMG e da UFOP.

Em relação ao preparo para inscrição no SiSU, pôde-se constatar que quase todos os entrevistados procuraram informações para efetuarem-na, principalmente com os treinamentos na escola de Ensino Médio e com as experiências em se inscrever no sistema, em edições que não teriam validade para aprovação. Chamou atenção a profundidade da pesquisa realizada por Evelyn, que investigou as notas de corte de anos anteriores e o número de chamadas da lista de espera, dentre outros detalhes, nas instituições de seu interesse. Outros dois candidatos, Felipe e Pedro, buscaram também informações na internet sobre os cursos, ainda que em menor profundidade. A única

exceção foi Marcela, que disse ter tido como único interesse passar na UFMG, não se preocupando tanto em lidar estrategicamente com o sistema como se estivesse em um jogo. Essas constatações permitem observar, entre os candidatos da ampla concorrência, comportamentos diversos em relação à competição pelas vagas oferecidas, embora seja possível dizer que agiram estrategicamente em relação ao processo de inscrição no SiSU.

Ao escolherem a instituição, o prestígio da universidade foi relevante, principalmente na UFMG. Outro fator igualmente importante para os quatro entrevistados foi a localização geográfica da instituição, nesse caso, de maneira antagônica. Os alunos do sexo masculino disseram ter escolhido as instituições justamente por estarem localizadas fora de sua cidade de origem, proporcionando-lhes a experiência de morar longe da família. No caso das alunas, o motivo da escolha foi justamente a possibilidade de permanência com a família, pelo fato de a instituição se localizar na cidade de origem ou próximo. É possível pensar que essas duas tendências tenham correlação com o gênero, embora os dados disponíveis não permitam estabelecer quais sejam. Finalmente, uma questão curiosa veio à tona, relativa à mobilidade geográfica. No caso das alunas, ficou clara a importância que deram ao fato de buscarem instituições próximas às cidades onde moravam com as famílias. Esse achado coincide com as observações de Goellner (2017), segundo as quais o SiSU permitiu maior mobilidade geográfica entre estudantes ingressantes na UnB, sendo que predominaram os do gênero masculino entre aqueles oriundos de outros estados do país.

Ante as reflexões anteriores, pode-se verificar que as vivências relatadas pelos entrevistados originados da ampla concorrência apresentam muitos pontos em comum. É importante, por outro lado, considerar que o grupo em estudo não é tão homogêneo, no que se refere à renda ou às influências recebidas da família, da escola e do ambiente social, mesmo que se notem diferenças mais explícitas apenas na história de Marcela.

## **6.2. Estudantes cotistas, oriundos dos Grupos 3 e 4**

### **6.2.1. Marina**

“O meu pai, ele gostaria que eu fizesse aquelas três profissões clássicas, Direito, Engenharia ou Medicina. Graças a Deus, eu disse [a ele] que gostaria de fazer Medicina, aí deram certo, nossas ideias (risos).”

#### **6.2.1.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**

Marina estuda no segundo período de Medicina da UFMG. Tem 18 anos, é solteira e morava em uma cidade da região metropolitana de São Paulo, quando veio estudar em Belo Horizonte. Foi aprovada no SiSU para o segundo semestre (segunda entrada) e fez sua inscrição no Grupo 3 de cotistas, se autodeclarando branca.

O pai de Marina concluiu o Ensino Médio em curso supletivo e trabalha atualmente como porteiro, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 28,5% dos pais dos alunos da UFMG – maior que 15,5% e menor que 54,2%, em relação à população pesquisada nos questionários. A mãe de Marina estudou até a quarta série do Ensino Fundamental e trabalha como diarista, inserindo-se no grupo de escolaridade que corresponde a 8,3% das mães dos alunos da UFMG – menor que 91,2%, em relação à população pesquisada nos questionários. A estudante morou com os pais até sua vinda para Belo Horizonte, há quase um ano. Declarou renda familiar mensal bruta entre mais de um a dois salários mínimos (entre mais de R\$788,00 a 1.576,00, na época), inserindo-se no grupo de renda familiar mensal bruta que corresponde a 11,6% dos alunos da UFMG – maior que 0,4% e menor que 86,3%, em relação à população pesquisada nos questionários.

Os pais de Marina sempre a estimularam nos estudos, desde o Ensino Fundamental, mas, de acordo com seu relato, o pai teve maior destaque em sua vida escolar:

“A minha mãe era quem me levava na escola, de fato, mas o meu pai era aquele que gostava de ver o meu boletim no final do mês. Embora os dois sempre me estimulassem, não teve essa questão deles me impedirem para ir à escola para fazer alguma coisa, algum trabalho. E tanto que o meu pai já tinha um plano, que eu fizesse cursinho no terceiro ano [do Ensino Médio], desde a infância. Ele trabalhava já pensando nisso, nessas coisas, e mesmo se eu não quisesse ele falava, “Faz, pelo menos, porque aí depois você decide o que você quer fazer.”

Marina estudou até a quarta série do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal e da quinta à oitava série e o Ensino Médio em uma escola pública estadual. Seus pais buscavam as melhores escolas que estivessem disponíveis no bairro onde moravam. A estudante disse que sempre teve gosto pelos estudos e, embora não se considerasse uma aluna de destaque, “mantinha sempre a matéria em dia”. Além dos pais, ela se lembrou da influência de seu irmão mais velho, que sempre foi muito estudioso, e de um professor de Física, que lhe ensinou a “aprofundar em algumas matérias”.

Ao iniciar o segundo ano do Ensino Médio, Marina começou a se preocupar com o Vestibular. Em relação às influências recebidas durante o Ensino Médio, Marina se lembrou de um professor de História, que era coordenador do curso e a incentivava a estudar.

“No segundo ano, na verdade, eu comecei a pensar um pouco mais, como seria o terceiro ano. Porque (...) no Ensino Médio todo mundo cai numa preocupação maior sobre o Vestibular. Eu comecei a fazer os Vestibulares, nos finais de ano, como simulados. No terceiro ano eu mudei a minha rotina, de fato. No primeiro e no segundo ano eu estudava de manhã, e no terceiro ano eu mudei para noturno. Porque assim eu conseguiria fazer o cursinho de manhã. Foi nesse ano que comecei a me dedicar, antes eu não estudava tanto para Vestibular.”

No terceiro ano do Ensino Médio, conforme planejado desde a infância, Marina frequentou um dos melhores cursinhos da cidade de São Paulo, que ficava próximo à cidade onde morava, na região metropolitana. Para tanto, conseguiu bolsa parcial de estudos.

“Eu fiz o [nome do cursinho, omitido], tinha várias opções, eu estudava de manhã, das 7:10 às 12:50. À tarde, eu voltava para casa. Eu não morava perto, era mais ou menos uma hora e meia de distância, de [cidade onde morava, omitida] até São Paulo. Aí, eu chegava em casa, estudava, e à noite eu ia para a escola. No cursinho eram todas as matérias, até as matérias que eu não tinha visto no colégio.”

O relato de Marina faz crer que se originou de um ambiente familiar humilde, onde os pais apresentavam baixo nível de escolaridade, mas onde havia valorização dos estudos da filha desde a infância, assim como influências positivas de seu irmão e de professores.

Chama atenção o fato de seu pai reservar recursos, desde a infância de Marina, para o financiamento de cursinho no terceiro ano do Ensino Médio, focando, ainda cedo, na perspectiva de acesso da filha ao Ensino Superior. A aluna chegou a mudar o horário



da escola no Ensino Médio, como forma de conciliação com o cursinho. Chama atenção ainda a estratégia de fazer Vestibulares nos anos anteriores para simular o que viria ao final do terceiro ano. É possível perceber que as estratégias adotadas pela entrevistada e sua família seriam mais características das classes médias e menos frequentes nos meios populares, sugerindo que a aluna tenha sido superselecionada entre os estudantes de seu grupo social.

#### 6.2.1.2. Escolha do curso superior

Marina contou que desde pequena pensava em estudar Medicina, mas que, até o Ensino Médio, mudou de opinião várias vezes, sempre voltando à primeira opção. Segundo a estudante, os principais motivos que a fizeram pensar na carreira de médica foram a possibilidade de ajudar pessoas e o retorno financeiro que viabilizaria maior renda à família, após a formatura.

“Durante toda a minha vida, minha mãe, principalmente, foi muito católica e ela participava muito da igreja. Então eu participei muito de eventos sociais, eu percebia a fragilidade que muitas pessoas tinham. E eu percebia muito na Medicina, essa coisa de poder ajudar as pessoas. Esse foi o fator principal, eu acredito assim, consigo me lembrar disso. E depois, também, porque é uma profissão que vai me dar retorno e eu vou poder ajudar os meus pais. Eu sinto também que isso os deixaria felizes.”

Marina contou, entretanto, que sua mãe não apoiava sua escolha:

“Minha mãe realmente não queria que eu fizesse Medicina (risos). Ela gostaria que eu fizesse Engenharia, fosse dentista, qualquer outra coisa. Ela acha que é uma responsabilidade muito grande. Ela para ver todos os casos de médicos que são processados, enfim, gente xingando médico, e, por causa dessas coisas, e aí ela fala: ‘Por que você vai fazer isso?’. Mas ainda assim, ela sempre apoiou tudo o que eu queria fazer.”

Ao contrário do pai que sempre a apoiou:

“O meu pai, ele gostaria que eu fizesse aquelas três profissões clássicas, Direito, Engenharia ou Medicina. Graças a Deus, eu disse [a ele] que gostaria de fazer Medicina, aí deram certo, nossas ideias (risos). (...). Diferente do meu irmão. O meu irmão fez Letras, depois Teologia e agora ele está fazendo mestrado. Mas ele sempre falava com meu irmão, ‘Nossa, você podia fazer Direito, ser advogado, e ela médica, seria tão bom para mim’ (risos).”

Quando interrogada se achava que fora pressionada pelo pai, a estudante disse que nunca se sentiu coagida, pois os pais a apoiariam qualquer que fosse sua decisão, como fizeram com seu irmão. O que ocorreu foi que tiveram “pensamentos parecidos”.

### **6.2.1.3. Inscrição no SiSU.**

Marina fez o ENEM no final do Ensino Médio e escolheu o curso de Medicina nas duas opções do SiSU – UFMG, na primeira, e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na segunda opção. Contou que, apesar de querer estudar mais próximo de casa, não tinha nota suficiente para passar nas melhores instituições de São Paulo. Nessa época, pôde perceber algumas das dinâmicas do sistema e ainda pesquisou na internet e nas redes sociais, embora não tivesse procurado maiores detalhes, como notas de corte ou chamadas da lista de espera. Marina fez mais um ano de cursinho e, na segunda tentativa do SiSU, escolheu novamente Medicina nas duas opções do sistema. Na primeira, escolheu o curso da UFMG e, na segunda, o curso da UFOP. Sua preferência era estudar na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), mas, como não tinha pontuação suficiente, escolheu a UFMG e a UFOP por ter amigos em Minas Gerais e pelo fato de seu irmão estudar em Belo Horizonte. Isso não a impediu de mudar de opções, nos dias de inscrição, para verificar suas chances em outras instituições.

“Eu coloquei UFMG, que eu sabia que eu queria... porque em São Paulo eu não tinha nota para nenhuma universidade, na verdade. Eu coloquei a UFMG como principal, mas observando quais foram as notas de corte do ano passado, para saber se eu tinha chance ou não, percebendo que eles juntaram as vagas do primeiro e segundo semestre. (...). Na segunda opção, eu ficava alternando, às vezes. UFOP eu tinha uma noção de que eu queria, porque eu pensei ‘Já que eu quero mudar para Minas Gerais, Ouro Preto também, eu gostei da faculdade, ela é boa’. Aí eu coloquei a UFOP como uma opção. Mas teve dias que eu trocava com a UFRGS, eu coloquei UFRJ, mas minha mãe falou que não, porque meu pai não gosta do Rio de Janeiro. A USP eu coloquei, mas já na primeira nota de corte, foi tipo, absurdamente alta e eu falei, ‘Não, não vai dar essa segunda opção’.

Marina foi aprovada nas duas Universidades, na chamada regular do SiSU, e fez sua matrícula na UFMG, vindo morar em Belo Horizonte, com seu irmão.

Face a seu relato, foi possível perceber que sua escolha pela instituição esteve geograficamente restrita a capitais de estado que possuísem escolas de alto prestígio (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul). Também se observou que o fato de possuir amigos em Minas Gerais e um irmão estudando em Belo Horizonte

influenciou suas opções pela UFMG e pela UFOP, próxima de Belo Horizonte. Uma questão curiosa foi a estudante não ter citado nenhuma outra instituição do interior de São Paulo, que fosse mais próxima da cidade onde morava com seus pais: “Eu acho que a única preferência que eu teria, se fosse lá [estado de São Paulo], seria a UNIFESP. Nem a USP, eu tinha assim, tanta vontade.”.

O relato de Marina ilustra as possibilidades de mobilidade geográfica oferecidas pelo SiSU e as influências que guiaram a estudante na escolha das duas instituições de Ensino Superior fora do estado onde morava. Quando interrogada sobre a intenção de prestar novo SiSU para alguma instituição mais próxima de sua cidade, a estudante negou tal possibilidade, demonstrando surpresa ao ouvir de colegas, já no curso de Medicina, que vieram de São Paulo, que fariam novo SiSU para retornarem àquela cidade.

“Eu conheço muitos amigos nessa situação, pessoas na faculdade que, no primeiro período, não tinham certeza se iam continuar ou não. A gente sempre fala que ‘A taxa de desistência dos estudantes de Medicina é muito baixa’, aí eles falavam ‘Ah, então nós vamos aumentar esse número’ (risos). Eu estou feliz de ter continuado.”

É muito interessante perceber que, mesmo nos cursos de alta competitividade, como o de Medicina, o SiSU torna viável a desistência de estudantes, no início do curso, pela possibilidade de participarem de nova seleção.

## **6.2.2. Daniela**

“(...) aí, minha mãe falou assim: ‘Psicologia não dá dinheiro’. Eu pensei: ‘Poxa, acabou com a minha ideia’. Então surgiu na minha cabeça ‘Eu vou fazer Medicina.’”

### **6.2.2.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**

Daniela estuda no segundo período de Medicina da UFMG. Tem 21 anos, é solteira e mora em Belo Horizonte. Foi aprovada no SiSU para o segundo semestre (segunda entrada) e fez sua inscrição no Grupo 4 de cotistas, se autodeclarando preta.

Nasceu no Pará, mas veio morar em Belo Horizonte com cerca de quatro anos de idade. Conviveu com seu pai biológico durante um ano, tendo, depois, pouco contato com ele, pois trabalha como Técnico em Tecnologia da Informação em uma indústria no Pará,

próxima de Belém, até os dias de hoje. A mãe, segundo Daniela informou, é graduada em Comunicação e Marketing, mas trabalha em um hospital de Belo Horizonte, na área administrativa. Atualmente, estuda Direito em uma instituição privada de Ensino Superior, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 55,1% das mães dos alunos da UFMG – maior que 33,9% e menor que 10,5% em relação à população pesquisada nos questionários. Daniela contou que, desde os dois anos de idade, mora com sua mãe e seu padrasto, a quem considera como pai. Formado em Administração, ele estava fazendo mestrado em Filosofia, mas interrompeu seus estudos, recentemente, não concluindo o curso, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 10,8% dos pais dos alunos da UFMG – maior que 87,4% em relação à população pesquisada nos questionários. Foi professor do Ensino Superior e atualmente trabalha como autônomo, numa empresa de consultoria em Administração. Daniela declarou uma renda familiar mensal bruta entre mais de dois e cinco salários mínimos (entre mais de R\$1.560,00 e R\$3.940,00 na época), inserindo-se no grupo de renda familiar mensal bruta que corresponde a 23,5% dos alunos da UFMG – maior que 12,0% e menor que 62,8%, em relação à população pesquisada nos questionários.

Daniela estudou o Ensino Fundamental em uma escola pública estadual onde sempre foi boa aluna, destacando-se por ter as melhores notas da sala: “Eu sempre fui muito ‘nerd’.” Falou sobre a influência de sua mãe sobre seu gosto pelos estudos:

“Minha mãe sempre me incentivou a estudar muito, ela dizia que eu não podia passar o dia em branco, que eu tinha que aprender [pelo menos] uma coisa no dia. Eu era criança e dizia: ‘Mas, mãe, o que eu vou aprender?’, às vezes eu estava de férias e ela falava para eu ler, pelo menos, um dicionário. Falava para eu anotar cinco palavras e depois contar para ela. Como ela trabalhava e estudava, ela era a referência para mim nos estudos. Eu ficava com a empregada, em casa. Quando ela chegava, ela tomava as minhas lições, mas ela não ficava do meu lado estudando. Ela mandava fazer, aí, de noite, eu tinha que estar com tudo pronto. A minha mãe era um pouco rígida, mas ela nunca foi brava, de bater, essas coisas... ela me incentivava realmente a estudar. E como eu ficava sozinha em casa, aí, o que eu tinha que fazer, estudar mesmo...”

Daniela disse ainda que seu padrasto foi uma referência importante, nessa época, pois, na família dele, havia várias pessoas com Curso Superior. Além disso, a jovem teve um professor de Matemática e uma professora de Geografia que a incentivaram nos estudos:

“Eu estava na sétima, sexta série, por aí. Ele [professor de matemática] foi para mim uma referência muito grande. Ele estudou aqui, na UFMG. Eu

ainda tive uma professora de geografia, que também estudou aqui na UFMG. Ela gostava muito de mim, a gente tinha uma relação muito próxima e ela também me incentivava muito.”

Quando chegou a época de ingressar no Ensino Médio, Daniela contou que sua mãe decidiu que ela deveria estudar em uma escola pública federal, pelo fato de achar que ali sua filha poderia ter uma educação de qualidade, uma vez que não tinha condições de pagar pelo ensino privado. Daniela fez então o cursinho preparatório para o CEFET e foi aprovada no exame seletivo para o acesso a essa instituição.

“A partir daquele momento já mudou a minha vida, porque eu tinha que fazer aula e fazer cursinho. E estudar para [conseguir] bolsas de cursinho também. Eu consegui de graça, o cursinho, porque senão não dava para pagar não. Aí, quando eu cheguei no CEFET, mudou bastante, porque são várias matérias, o CEFET é uma escola que, por mais que seja de Ensino Médio, ele te torna muito independente. Você tem que correr atrás das coisas, as coisas não acontecem se você não fizer por acontecer.”

A partir do momento em que entrou no CEFET, de acordo com o seu relato, Daniela deixou de ser um destaque na sala de aula.

“Depois que eu entrei no CEFET, foi um baque, foi um susto, porque eu sempre fui a que tirava as melhores notas da sala e da escola. No CEFET todo mundo era aquela pessoa que tirava as melhores notas da sala, da escola, então aí... eu fiquei igual a todo mundo. Eu fui para a média. Tinha uns colegas que, às vezes, se destacavam mais, mas no CEFET eu acho que era mais homogêneo.”

Em relação às influências que sofreu na época do Ensino Médio, Daniela não considerou mais tão importante o papel da mãe, reconhecendo que, nessa época, os professores é que a estimularam.

“Minha mãe sempre incentivou, mas, depois eu fui estudando por mim mesma, aí eu não precisava mais dela, sabe... de ficar me chamando para estudar, essas coisas. Tem um colega meu que a mãe lembra ele até hoje... Eu acho que a minha mãe ficou mais para segundo plano, ela não precisou mais de incentivar, a procurar uma universidade, porque aí eu já sabia o que eu queria. Eu tive um professor de Biologia que foi muito bom, (...), talvez tenha influenciado, ele estudou aqui [na UFMG] também... e meu pai sempre falava, toda vez que a gente passava na porta da UFMG, ele falava que era uma universidade muito boa, que aqui era muito bom, aí eu acho que eu fui ficando com isso na cabeça, desde pequena, que eu tinha que estudar aqui. Porque eu queria ser alguma coisa boa na vida, então, boa na vida seria estudar na UFMG.”

Daniela contou que, ao final do terceiro ano, não se empenhou nos estudos para o Vestibular, pois iria fazer estágio supervisionado obrigatório para a conclusão do Ensino Médio Profissionalizante no ano seguinte.

Um fato importante no relato da estudante foi a iniciativa de sua mãe em mudar a filha da escola pública estadual para uma escola pública federal, no Ensino Médio. Consideradas escolas com melhor qualidade de ensino, essas instituições submetem seus candidatos a exames de seleção bastante concorridos, o que, de certa forma, “homogeniza”, como disse Daniela, o alunado, certamente em um patamar elevado de rendimento escolar. O fato pode, de certa forma, explicar porque, após a entrada no CEFET, Daniela passou a se sentir mais “igual” aos colegas, deixando de se destacar entre os alunos de sua turma. Deve-se considerar que, no Ensino Médio, o ritmo dos estudos se torna mais acelerado, mas é possível que a escola estadual que Daniela frequentou fosse menos exigente do que o CEFET, favorecendo a presença de destaques dentro da turma, o que não ocorreu de maneira tão explícita no CEFET.

#### **6.2.2.2. Escolha do curso superior**

Daniela disse ter pensado sempre em fazer Medicina, desde pequena. Entretanto houve uma época, no Ensino Médio, em que teve a ideia de fazer Psicologia, para atuar com crianças. Havia conhecido uma psicóloga infantil e tinha se empolgado com a ideia. Foi quando Daniela conversou com sua mãe:

“(...) aí, minha mãe falou assim: ‘Psicologia não dá dinheiro’. Eu pensei: ‘Poxa, acabou com a minha ideia’. Então surgiu na minha cabeça ‘Eu vou fazer Medicina e eu juntar a Medicina com a Psicologia, e aí vai ficar bom’. (...). Então, essa opinião da minha mãe me ajudou a dar um norte, porque eu acho que ter escolhido Medicina foi uma boa opção.”

Quanto à valorização do retorno econômico propiciado pela profissão de médico, Daniela comentou:

“Eu nunca fiquei procurando assim, por dinheiro, sabe? Tem gente que escolhe por dinheiro, fala: ‘Vou fazer Medicina ou Engenharia por dinheiro’. Eu não penso em ser rica, assim: ‘Nossa, vou ser rica’. Não, eu só quero poder me sustentar. Como a minha mãe e meu pai nunca tiveram nada muito melhor, eu pensei que fazer um curso que trouxesse um pouco mais de dinheiro talvez pudesse ajudá-los.”

No terceiro ano do Ensino Médio, Daniela ainda pensou em estudar Direito. Contou que se sentia confusa, nessa fase:

“(...) aí, no terceiro ano, eu fiquei confusa. Eu pensei até no Direito. A minha mãe falava para eu não escolher Medicina. Na verdade, ela era contra. Porque, como ela trabalhava com hospital, ela falava que médico residente só sofria, que trabalhava demais e não ganhava tanto, que tem muita obrigação... e ela ficava colocando uma pilha negativa, ela ficava falando para eu não fazer... que [médico] trabalha demais e não dorme, e aí eu pensei no Direito. (...) depois, no ano seguintes, foi o tempo de amadurecimento mesmo, eu pensei comigo que seria melhor Medicina. Eu cheguei a fazer um curso para concurso público. Tive três disciplinas do Direito, administrativo, constitucional, eu acho que do trabalho, não sei, e nessas disciplinas eu vi que realmente Direito não era o que eu queria.”

O relato de Daniela traz, de alguma maneira, uma certa desmistificação da ideia sobre “escolher Medicina desde criança”, que poderia ser pensada como uma escolha clara e estável durante todo o tempo, desde a infância, até a época do Vestibular. Ainda que a ideia de estudar Medicina tivesse permeado um longo período da vida de Daniela, seu relato fez perceber que, por mais de uma vez, pensou em acessar outro curso superior.

É interessante perceber no relato da estudante, a concepção de que os cursos de Engenharia e Medicina teriam a possibilidade de lhe oferecer sucesso financeiro, além de Direito, outro curso de prestígio e tradição entre os cursos superiores.

#### **6.2.2.3. Inscrição no SiSU**

No segundo ano do Ensino Médio, Daniela disse ter realizado o ENEM, para treinar, e se inscreveu no SiSU, para ver como funcionava. Segundo ela, achou o SiSU “supercomplexo, mas pelo menos no terceiro ano já sabia como era”. Não chegou a marcar nenhuma opção no sistema, nessa época, tendo entrado apenas para ver como era.

Você coloca a nota... (...) aí ela pode ser, na primeira e na segunda opção, podem ser da mesma faculdade, mas em cursos diferentes (...), ou você pode colocar o mesmo curso de universidades diferentes... (...) isso foi meio complexo, na hora que eu fui entender. Na primeira opção (...), se você passa na primeira e na segunda opção, igual aconteceu comigo, aí eles te chamam só para a primeira.”

Quando terminou o terceiro ano do Ensino Médio, Daniela não se sentia preparada para prestar o ENEM, pelo fato de estar envolvida com a realização de seu estágio

obrigatório no CEFET. Mesmo assim, fez as provas e se inscreveu no SiSU, para o curso de Direito, na primeira opção, e para Medicina, na segunda opção, ambos na UFMG, sem conseguir aprovação.

No ano seguinte, após terminar o Ensino Médio, Daniela iniciou seu estágio em uma indústria e disse não ter tido tempo suficiente para se preparar adequadamente para o ENEM. Nesse ano, Daniela se inscreveu ainda em um concurso público, no qual foi aprovada, mas ficou na lista de espera.

“Eu passei para concurso, mas eu fiquei na lista de chamada [espera]. Esse não era o concurso que eu queria... na verdade eu não queria concurso, eu só estava fazendo porque a minha mãe queria. Porque ela estava pagando e eu fiz para agradá-la, mas eu queria estar estudando para Medicina, porque todos os meus colegas já estavam. (...). Nessa primeira metade [do ano] eu fiz o concurso público e na segunda metade do ano (...) eu fiz cursinho intensivo, o intensivão, à noite.”

Nesse ano, Daniela disse que havia conseguido no ENEM pontos suficientes para passar em Direito ou Engenharia, mas já havia se decidido pelo curso de Medicina e o escolheu nas duas opções do sistema, UFMG e UFOP. Entretanto não conseguiu passar ainda, voltando a fazer cursinho, no ano seguinte.

No segundo ano após o término do Ensino Médio, Daniela contou que pediu à sua mãe que pagasse um cursinho e lhe permitisse sair do estágio, que poderia ser prorrogado por mais dois anos. Sua mãe concordou e Daniela pôde então se dedicar mais aos estudos, direcionando seus esforços para o ENEM. No fim do ano, prestou o Exame e conseguiu boas notas, inscrevendo-se novamente para Medicina na UFMG, na primeira opção, e na UFOP, na segunda opção, sendo aprovada nos dois cursos e chamada para matrícula na UFMG.

Segundo disse, a estudante decidiu marcar na primeira opção do SiSU a instituição que preferia, no caso, a UFMG, e, na segunda opção, uma outra em que tivesse maior possibilidade de ser aprovada, ainda que menos atrativa. A primeira opção reservada à UFMG se deveu ao prestígio da instituição.

“Eu sempre quis UFMG, sempre, não sei a partir de quando, mas talvez seja influência do meu pai [padrasto], de falar que a universidade é muito boa, da família, aí eu escolhi. E a UFOP eu escolhi porque a filha do meu pai, meu padrasto, estudou lá, na UFOP, ela estudou Engenharia de Produção.

E aí eu pensei, ‘Se eu não passar na Medicina da UFMG, pelo menos eu posso morar com a minha meia-irmã’. Lá é uma universidade boa... e a nota deu para passar nas duas.”



O relato de Daniela faz crer que sua escolha pela Medicina foi construída a partir da percepção da viabilidade de sua aprovação no SiSU. Ao final do terceiro ano do Ensino Médio, ainda tinha dúvidas entre cursar Direito ou Medicina. No ano seguinte, trabalhava e prestou concurso público, mas já havia consolidado sua decisão, escolhendo apenas Medicina no SiSU. Finalmente, no segundo ano após o término do Ensino Médio, Daniela pôde se dedicar exclusivamente ao cursinho e se sentiu mais segura, conseguindo a aprovação nas duas instituições escolhidas.

### **6.2.3. Laura**

[madrinha:] “O que vocês vão ser quando crescer? Vamos ser médicas, é tão legal!”, sempre, a vida toda, foi assim.”

#### **6.2.3.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**

Laura estuda no segundo período de Medicina da UFOP. Tem 21 anos, é solteira e morava no estado do Rio Grande do Sul, até vir para Ouro Preto. Já cursava Medicina na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), quando foi aprovada para a UFOP, na segunda edição do SiSU e fez sua inscrição no Grupo 3 de cotistas se autodeclarando branca.

A estudante disse ter vivido com seus pais, numa pequena cidade situada no sul de Minas Gerais, até o final do Ensino Médio. Seu pai é agrônomo, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 46,5% dos pais dos alunos da UFOP – maior que 33,9% e menor que 8,2%, em relação à população pesquisada nos questionários. e trabalha como vendedor em uma empresa de defensivos agrícolas. Sua mãe é professora, mestre e doutora, na área de Pedagogia, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 11,0% das mães dos alunos da UFMG – maior que 87,6%, em relação à população pesquisada nos questionários. Em relação à renda, Laura declarou no questionário que ficava entre mais de dois e cinco salários mínimos (entre mais de R\$1.576,00 a R\$3.940,00, na época), inserindo-se no grupo de renda familiar mensal bruta que corresponde a 28,8% dos alunos da UFMG – maior que 6,8% e menor que 63,1%, em relação à população pesquisada nos questionários.

No Ensino Fundamental, frequentou uma escola pública estadual com sua irmã gêmea, junto à qual disse ter passado a maior parte de sua vida. Sua mãe sempre acompanhou as atividades escolares de ambas, ajudada pela filha mais velha considerada exemplo, especialmente nos estudos. Laura comentou que sempre foi um destaque em sua turma, em relação ao desempenho escolar, assim como sua irmã gêmea.

“A minha irmã mais velha sempre ia muito bem nas matérias, apesar dela não estudar tanto, igual a mim e minha irmã gêmea. Mas a gente meio que focava nela. Ela ia bem, era um destaque na escola, ela ganhava olimpíada, essas coisas, então a gente se espelhava nela.”

Desde o Ensino Fundamental, a entrevistada disse pensar em estudar numa escola de Ensino Superior pública federal: “Sempre tive em mente que eu ia fazer um curso superior. E sempre sonhei que seria numa faculdade pública.”

No Ensino Médio, Laura continuou seus estudos na mesma escola pública, sentindo o aumento da carga de estudos e começando a se preocupar com o ENEM. Submeteu-se a edições sucessivas do Exame desde o primeiro ano do Ensino Médio, saindo-se sempre muito mal, apesar de seu excelente desempenho na escola.

“(...) eu ia pessimamente. Porque a escola era pública, então, era muito desnivelado com as [escolas] particulares. Eu não ia bem, nem a minha irmã. Mesmo estudando muito, a gente não ia bem.”

A narrativa da trajetória escolar de Laura deixou transparecer sua dedicação e interesse pelos estudos. A influência familiar pareceu ter sido constante, desde o Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio, sob a influência da irmã mais velha, que já tinha escolhido estudar Medicina, quando as gêmeas ainda estavam no Ensino Fundamental. Chamou atenção ainda a influência da madrinha, também médica e incentivadora das irmãs. É contraditória a experiência negativa da estudante no ENEM, desde o Ensino Médio, apesar de seus esforços em toda a vida escolar, corroborando com a hipótese de que haveria mesmo um “desnívelamento” entre a qualidade de ensino da escola pública, onde estudou, e o grau de exigência do ENEM. Outro ponto interessante da narrativa é que, por diversas vezes, Laura respondeu às perguntas no plural, “nós”, considerando as situações vividas quase sempre em comum com a sua irmã gêmea.

### 6.2.3.2. Escolha do curso superior

Laura disse que, quando criança, gostava de brincar com medicamentos e sua mãe dizia que ela seria farmacêutica. Com o passar do tempo, planejou estudar Farmácia, Direito e Medicina, sendo influenciada pela irmã mais velha, que já iniciara os estudos médicos, a optar pela última.

“Quando a minha irmã entrou, que ela começou a enfrentar tudo o que a difícil na Medicina. Tem que estudar demais, tem que abrir mão de muita coisa, eu comecei a pensar que não ia dar conta. Eu me distanciei, eu pensei: ‘Não quero Medicina. ‘Nessa época eu pensei em Direito, pensei em Odonto, só que, quando eu estava no terceiro ano [do Ensino Médio], eu comecei a ver mais de perto o que ela estava passando, o que ela estava indo para o internato e o tanto que era gratificante para ela, que ela amava aquilo, eu pensei ‘Eu quero isso para mim!’. Meio que ela [a irmã mais velha] me distanciou, mas me aproximou de novo.”

Além da mãe e da irmã mais velha, Laura enfatizou a influência de uma madrinha, que morava fora da cidade onde vivia, mas que a visitava com frequência:

“Minha madrinha, ela é médica, e ela sempre dizia: “Olha como é legal, olha como eu faço isso, olha como dá certo”, meio que direcionando a gente para Medicina. Tanto é que ela direcionou a minha irmã mais velha, que é médica, e a gente também. (...) ela morava muito longe, mas quando ela vinha nos visitar, trazia brinquedo, era sempre alguma coisa relacionada à Medicina. Sempre perguntava: ‘O que vocês vão ser quando crescer? Vamos ser médicas, é tão legal!’, sempre, a vida toda, foi assim. Na hora que a minha irmã escolheu Medicina, ela dizia ‘Tem que ser Medicina, porque outro curso não dá certo’, (...). Foi a peça chave para a gente escolher o curso.”

Contou ainda que possuía vários parentes médicos, da família de seu pai, embora não convivesse muito com eles. Foi possível perceber a grande influência familiar exercida sobre Laura e suas duas irmãs na escolha pelo curso de Medicina. Além de constituir um caminho “natural” seguido pelos familiares, foi determinado pela atuação direta da madrinha, a quem Laura parece ter considerado como um exemplo de sucesso profissional, desde criança.

### 6.2.3.3. Inscrição no SiSU

Quando concluiu o Ensino Médio, Laura prestou Vestibulares para Medicina na UERJ, UNESP e PUC São Paulo, mas disse não ter ido bem em nenhum deles. Fez ainda o SiSU, mas não se lembra para quais instituições, apenas que eram em estados mais distantes da região Nordeste, pelo fato de as notas de corte serem mais baixas, mas, ainda assim, superiores às suas. Como a irmã de Laura também não conseguia passar, as duas se mudaram para uma cidade maior, a fim de estudarem em um cursinho. Laura disse ter tentado por três anos, estudando no Pré-vestibular, conseguir aprovação em Medicina, na UNIPAMPA, no Rio Grande do Sul, mesma época em que sua irmã foi aprovada, na Universidade Federal da Fronteira Sul, em Chapecó, Santa Catarina.

“Ficamos tentando três anos para a gente conseguir, nós duas conseguimos juntas, no ano que uma conseguiu a outra conseguiu. A minha irmã pensou em desistir, de tanto sacrifício que foi o cursinho, de como foi difícil essa fase, mas eu não me via fazendo outra coisa e ela também não, aí a gente decidiu tentar até conseguir.”

Em relação aos três anos de preparação, Laura disse que, inicialmente, buscou as instituições mais próximas de sua cidade natal, acessando depois as mais distantes, que tinham notas de corte mais baixas e, finalmente, começando a prestar Vestibulares para instituições privadas.

“(...) no terceiro ano que a gente estava tentando, a gente estava ficando mais desesperada e fomos então prestar lá ‘para cima’, no Rio, fomos para ‘as particulares’ também. Um desespero vai batendo né? Aí a gente foi prestando tudo, prestando até longe.”

“Eu olhava a distância, só que daí, quando eu vi que no Sul a nota estava bem baixa e que a minha [nota] estava dando, que eu ia passar com certeza, eu pensei ‘Eu prefiro jogar nessa que, com certeza, eu estarei dentro, do que arriscar em uma outra mais próxima, ou mais conceituada, com medo de não dar de novo’.”

“Quando fez três anos estava no cursinho, e eu considero isso como bastante tempo, eu pensei em fazer Medicina fora do país, por exemplo, na Argentina. Eu tive esse medo, eu pensei que nunca iria conseguir, então, para eu não fazer uma outra profissão e não ser frustrada, eu teria que dar um jeito de fazer Medicina, mesmo não sendo no Brasil. Aí eu pensei em fazer fora do país, mas isso eu não sei se eu teria coragem mesmo.”

É interessante perceber na narrativa de Laura que houve uma gradação na amplitude de suas escolhas, à medida que o tempo foi passando. Inicialmente buscou as

instituições públicas mais próximas, depois as mais distantes, depois as instituições particulares e, finalmente, aventou a possibilidade de estudar Medicina fora do país. Ante esse relato, é possível refletir sobre como o SiSU afeta a decisão dos candidatos de se deslocar pelo país em função de não terem notas suficientes para serem aprovados em instituições mais próximas. Os candidatos com notas mais elevadas têm a oportunidade de escolher as instituições mais concorridas, direcionando, de certa maneira, os candidatos com piores resultados no ENEM para escolas de menor prestígio ou situadas em locais mais distantes.

Em relação ao processo de seleção no SiSU em que foi aprovada na UNIPAMPA, Laura contou que essa foi sua segunda opção no sistema, tendo sido a primeira concorrer a uma vaga na Universidade Federal de Lavras (UFLA).

“Como eu tinha certeza de que eu ia passar nela [UNIPAMPA], eu deixei como segunda [opção] e a minha primeira opção foi Lavras. Aí não deu em Lavras, mesmo na lista de espera. (...). Na segunda opção, eu procurava uma universidade melhor, mais conceituada e mais perto de casa. E aí eu fiquei entre Ouro Preto, Alfenas e Lavras, e Lavras era a que tinha nota menor. Aí que coloquei Lavras, só que não deu.”

Essa decisão, segundo a estudante, foi tomada após várias tentativas em outras instituições.

“Eu mudava de opção. Eu tinha umas preferências, como Ouro Preto, Juiz de Fora. Eu colocava as minhas notas, primeiro, nas que eu preferia mais, nas que eu mais queria. Aí quando eu via que ficava muito longe, eu ia para a periferia, eu escolhia as mais distantes, as que estavam com notas mais baixas, eu mudava bastante, para ver. A estratégia para eu entrar aqui em Ouro Preto é que a minha nota estava dando tanto para Juiz de Fora quanto para Ouro Preto. Só que aqui tinha menos vagas do que lá, mas aqui estava em greve. Eu pensei que, por estar em greve, talvez as pessoas preferissem jogar a nota lá [em Juiz de Fora] do que aqui. Aí eu pensei ‘Vou jogar aqui’ [na UFOP]. Eu não sei se isso foi relevante, mas eu pensei isso e foi uma estratégia que deu certo, mesmo ficando na de lista de espera.”

Após aprovação na UNIPAMPA, Laura foi estudar Medicina no Rio Grande do Sul, porém, disse não se adaptar à nova realidade:

“Eu fui para lá... eu odiei. Eu detestei tudo, a cultura, o sistema era PBL, eu detestei tudo. Eu tinha muito em mente que se eu não conseguisse outra universidade eu ia voltaria a fazer cursinho. Mas eu achava que eu conseguiria no meio do ano. Não sabia que seria aqui [na UFOP], porque aqui sempre foi um dos meus sonhos. Mas aí deu, aí eu mudei para cá [UFOP].”

Quando interrogada sobre o motivo pelo qual disse ter “sonhado em estudar na UFOP”, Laura explicou:

“Eu acho que... todo mundo falava sempre muito bem de Ouro Preto, que aqui é muito gostoso, que é uma cidade universitária, eu tive experiência de amigas minhas que passaram aqui, em Medicina, quando eu estava no cursinho e elas como era bom. Por mais que o curso fosse novo, [a instituição] tinha bastante experiência, as pessoas que estavam saindo estavam passando em [provas de seleção para] residência, e aí eu gostei. Mas Ouro Preto sempre me chamou muita atenção. Todas as [instituições] que me chamavam atenção eram longe de casa: Ouro Preto, Juiz de Fora, UFTM, mas Ouro Preto era um dos focos.”

Laura assinalou o curso de Medicina da UFOP em sua primeira opção e o curso de Medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em que sua irmã gêmea fora aprovada, como segunda opção no sistema. É interessante constatar que ela obteve informações sobre o curso da UFOP junto a amigas que estudavam na instituição, avaliando-o ainda pelo desempenho dos egressos nos exames de seleção para a residência médica. Outro atributo valorizado pela estudante foi a tradição da universidade, mesmo considerando que o curso de Medicina tenha sido implantado mais recentemente. Chamou atenção ainda o fato de Laura não ter citado a UFMG como uma de suas instituições de preferência.

“Eu nunca quis a UFMG e nem a USP, porque eu detesto cidade grande, eu acho que não ia me adaptar. (...). Por mais que todo mundo fale que é ‘super’, ‘Ai, é UFMG!’, eu acho que eu não me adaptaria à cidade grande, você perde muito tempo, aquela agitação. Como eu vim do interior, uma cidade pequena, eu me adaptaria melhor em uma cidade pequena universitária do que numa cidade grande, como BH ou São Paulo.”

Durante a entrevista, Laura disse que o item que julgava mais importante para sua escolha seria o prestígio da instituição, sendo, porém, de mesma relevância o porte da cidade onde a instituição se localizasse.

A análise do caso de Laura permite perceber o valor da entrevista, no sentido de conhecer perspectivas individuais que, a princípio, poderiam ser consideradas “atípicas”. Seria esperado que a estudante preferisse estudar em universidades de maior prestígio e porte, como a UFMG ou a USP, mas, quando se analisa sua história, é possível perceber que as escolhas são condicionadas por contextos diferentes. No caso em estudo, pesava o fato de a estudante estar acostumada ao ritmo de vida de uma cidade pequena, mais semelhante ao que sempre teve em sua cidade natal. De qualquer forma, não pode ser descartada a hipótese de que Laura não quisesse estudar nessas instituições por não ter

vislumbrado a possibilidade de aprovação em qualquer delas e que tenha considerado as melhores opções como aquelas que fossem realmente factíveis.

#### **6.2.4. Cristina**

“Quando eu tinha 11 anos, eu decidi que eu queria fazer Medicina (...) E aí as pessoas perguntavam ‘Por que não enfermagem, outros cursos?’. Eu faria, mas eu acho que, como médico, você tem uma voz maior dentro do hospital, para fazer uma intervenção maior, ajudar de uma maneira melhor os pacientes, as pessoas, não é?”

##### **6.2.4.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**

Cristina estuda no segundo período da UFOP. Tem 22 anos, é solteira e morava em Barreiras, na Bahia, onde já estudava Medicina na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), embora por apenas um mês e meio, quando foi aprovada na segunda edição do SiSU para Ouro Preto, tendo feito sua inscrição no Grupo 2 de cotistas, se autodeclarando parda.

Cristina é a primeira de três filhos e sempre morou com os pais, em Belo Horizonte, MG, até a ida para a UFOB. Seu pai estudou até o Ensino Médio completo e trabalha numa indústria de automóveis, como líder do setor de funilaria, inserindo-se no grupo de escolaridade que corresponde a 28,8% dos pais dos alunos da UFMG – maior que 13,7% e menor que 63,1%, em relação à população pesquisada nos questionários. A mãe de Cristina estudou até o Ensino Médio completo, inserindo-se no grupo de escolaridade que corresponde a 27,4% das mães dos alunos da UFOP – maior que 11,0% e menor que 60,2%, em relação à população pesquisada nos questionários. Trabalhou fora de casa até cerca de dez anos, quando desistiu das atividades profissionais. Os pais de Cristina estudaram em escolas públicas estaduais, na maior parte do tempo. Em relação à renda, a aluna declarou no questionário que era entre mais de dois e cinco salários mínimos (entre mais de R\$1.576,00 e R\$3.940,00, na época), inserindo-se no grupo de renda familiar mensal bruta que corresponde a 28,8% dos alunos da UFOP – maior que 6,8% e menor que 63,1%, em relação à população pesquisada nos questionários.

Cristina contou que estudou o Ensino Fundamental em duas escolas públicas municipais: da primeira à quarta série, em instituição muito conceituada na cidade e, da quinta à oitava série, em outra, próximo de sua casa, mas não tão boa quanto a primeira.

O gosto pelos estudos surgiu a partir da quinta série do Ensino Fundamental:

“Da primeira à quarta série, eu era muito dependente de uma colega minha. Eu não estudava, eu achava que ela precisava me ensinar tudo. E como a gente se separou, eu fui para uma escola que eu não conhecia ninguém, eu comecei a estudar. Na quinta série eu tirava nota boa em tudo, eu fechava todas as provas, sem me esforçar tanto. Os professores começaram a me elogiar e eu comecei a estudar, comecei a despertar o interesse pelo estudo. Aí, a partir daí eu comecei a estudar.”

“Era [boa aluna], tanto que eles me mudaram de sala. Porque quando a gente vem de outra escola, normalmente a gente fica na pior sala, dos meninos repetentes e eu fiquei nessa sala. Durante o curso, na quinta série, eles me mudaram de sala. Falaram que eu estava sendo prejudicada. Todos os professores sempre me elogiaram. Realmente, eu estava me destacando lá. Eu fui a única que foi mudada de sala.”

Cristina conta que seus pais nunca exigiram um bom rendimento escolar dos filhos, mas que, na escola, os professores eram, em geral, exigentes, estimulando os alunos para a continuação dos estudos, como um professor de Matemática, uma professora de Português, uma professora de História e em professor de Educação Física.

No Ensino Médio, Cristina se transferiu, por sua própria iniciativa, para outra escola municipal, considerada excelente, comparada às escolas técnicas federais, como o COLTEC<sup>35</sup> e CEFET<sup>36</sup>, segundo a estudante contou.

“(...) fui eu mesma, porque, quando eu estava na oitava série, eu queria fazer o CEFET. Eu não sei como eu descobri o CEFET, eu não sei se foi um amigo que foi tentar, aí a gente fez meio ano de cursinho e do CEFET a gente ficou sabendo que tinha no bairro outras opções. Aí eu tentei o CEFET, COLTEC e só que eu só consegui a [escola municipal de sua cidade, nome omitido] mesmo, aí eu fui para lá.”

“(...) eu queria uma escola que pudesse oferecer um ensino de qualidade. Mas na verdade eu acho que não é só a escola, eu acho que também é o aluno. Só que a gente é muito imatura, a gente não sabe como estudar, não tem uma orientação de como estudar direito, como aquilo vai ser positivo lá na frente. Mas eu sempre procurava o ensino de qualidade melhor, mas não porque eu quisesse Medicina. Eu não sabia como era o Vestibular, que era tão concorrido, não tinha nem ideia como era.”

<sup>35</sup> Colégio Técnico da UFMG.

<sup>36</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.



De acordo com o relato de Cristina, ela sempre teve uma certa autonomia em seus estudos, em relação aos seus pais. Essa impressão foi passada, primeiramente, pelo fato de a estudante ter considerado que seus professores do Ensino Fundamental tiveram maior relevância em despertar o gosto pelos estudos do que os pais, em cuja família não havia, em geral, representantes que tivessem frequentado o Ensino Superior, o que fez que não fossem valorizados, em seu ambiente familiar, maiores investimentos para o acesso a esse nível de ensino. Em segundo lugar, pela iniciativa da estudante de buscar a melhor escola, no Ensino Médio, de fazer cursinho preparatório para o acesso às escolas públicas federais de Ensino Médio e de empenhar-se nos estudos, além de estudar em uma escola de qualidade.

“Eu acho que o apoio que eles [os pais] me deram foi mais financeiro. (...). De não precisar trabalhar fora para poder ajudar. Acho que a maior contribuição foi nesse sentido. Lá em casa não tinha esse foco de estudar. Na família do meu pai não tinha muito isso, era formar no Ensino Médio e trabalhar. Então, foi tudo muito diferente, foi uma ruptura. Quando eu comecei a estudar muito as pessoas não aceitavam, ficavam me criticando ‘Você vai ficar doida.’. Eu recebi muito mais críticas do que apoio, durante essa trajetória. Se eu fosse ouvir tudo eu não tinha chegado. Foi mais assim, uma vontade própria mesmo, uma força grande, tipo, né, Deus, e esses amigos, essas pessoas que eu tinha quando estudava. O contato com eles, ‘Vamos estudar, tentar!’. Quando eu ficava estudando, não passava, aí eles [os pais] às vezes não entendiam “‘Tem tanta coisa, esse negócio é muito difícil’, pelo fato de não saberem mesmo como lidar com essa situação, porque nunca tinham passado por isso, não é? Então apoio mesmo, foi só essa questão de poder me ajudar financeiramente.”

Outro ponto importante é considerar a pouca ênfase dada pelos pais de Cristina à necessidade do empenho nos estudos, em vista da realidade da alta competitividade para aprovação na seleção para o curso de Medicina. Talvez pelo fato de não terem vivenciado a experiência do Vestibular, ou da equivocada percepção sobre o grau de exigência para aprovação em Medicina, os pais de Cristina ignorassem ou subestimassem o esforço da filha nos estudos.

#### **6.2.4.2. Escolha do curso superior.**

Cristina disse que desde os onze anos de idade pensava em estudar Medicina.

“Quando eu tinha 11 anos, eu decidi que eu queria fazer Medicina. Eu gostava mesmo, dessa questão de cuidar, queria poder fazer um pouco mais para a população. E aí as pessoas perguntavam ‘Por que não enfermagem, outros cursos?’. Eu faria, mas eu acho que, como médico, você tem uma voz

maior dentro do hospital, para fazer uma intervenção maior, ajudar de uma maneira melhor os pacientes, as pessoas, não é? Assistir de uma forma melhor. E aí, até o terceiro ano do Ensino Médio eu queria, mas depois eu desisti de fazer.”

No terceiro ano do Ensino Médio, Cristina começou a estudar, paralelamente, no cursinho, quando teve contato com outros candidatos ao curso de Medicina e disse ter-se surpreendido com esses estudantes.

“Eu comecei o terceiro ano e fiz o cursinho. Chegando lá, eu conheci pessoas que estavam tentando Medicina, e eu pensei: ‘Nossa, o pessoal é muito inteligente, sabe muito, eu não sei nada, eu não vou conseguir’, aí eu desisti, sem tentar. Aí eu desisti e pensei, ‘Vou para outra área, Engenharia.’ (...) foi mais influência das colegas, todas elas fizeram Engenharia, aí eu pensei ‘Vou fazer Engenharia também.’”

“Eu estudava, mas não o tanto que seria necessário para sair do terceiro ano e entrar em Medicina. Estudava, sempre estudei o ideal, estudava para prova, me preparava, nunca tomei recuperação, então estava tudo certinho.”

O relato de Cristina faz perceber que sempre se considerou uma aluna exemplar, que buscou para si as melhores escolas e enfrentou os desafios escolares com sucesso. Chegando ao cursinho, sua reação de estranhamento quanto ao alto nível de exigência do Vestibular faz crer que houve um desnível entre o que imaginava ser necessário para atingir seus objetivos e as exigências concretas para se ter direito a uma vaga no curso de Medicina. Por outro lado, esse “estranhamento” diante da percepção da competitividade entre os candidatos levou Cristina a escolher um curso que fosse compatível com o nível de seus “iguais”, ou seja, à opção pela Engenharia, caracterizando uma adaptação de sua escolha inicial para se ajustar às possibilidades objetivas de aprovação. É possível pensar que, tanto para a família de Cristina, quanto para ela mesma, cursar Medicina pareceu, de alguma maneira, um sonho um tanto quanto mais alto do que podiam alcançar, ou que considerassem “natural”, de acordo com suas vivências. Pode-se, ainda, supor que a estudante foi percebendo, aos poucos, as condições que seriam necessárias para se sentir apta a concorrer ao curso de Medicina. Outro ponto interessante sobre as escolhas de Cristina é que essas giraram em torno de dois cursos de áreas diferentes do conhecimento (Medicina, ciências da saúde e Engenharia, ciências exatas), mas considerados de grande prestígio social. Segundo a estudante, a influência dos colegas também foi determinante, inclusive para considerar o curso de Química, em substituição ao de Engenharia.

“A Engenharia foi realmente influência de colegas. Eu nem gostava, nem tinha pesquisado sobre a área, só porque eu pensei ‘Vou fazer lá [na UFMG], vou fazer.’ E a Química, eu pensei, como era difícil concorrer na Engenharia Química na UFMG, eu pensei ‘Não tenho certeza se é isso que eu quero, então, eu não vou ficar me dedicando anos para entrar num curso que talvez nem seja aquilo que eu realmente quero. Vou entrar num mais fácil de passar. Lá dentro, eu realmente vejo, se é isso que eu quero.’. Eu pensava nisso, entrar na Química justamente para saber se eu queria Engenharia. Se eu queria alguma coisa nessa área. E como eu gostava muito de química, eu preferia esse [curso] do que Matemática ou Física. A química eu gosto mais. Então, foi uma forma de eliminar aquela dúvida que eu tinha: ‘Será que realmente eu quero exatas?’”.

A partir da percepção da dificuldade de concorrer a uma vaga na Engenharia Química, curso bastante concorrido na UFMG, Cristina buscou um curso que julgou mais parecido com o primeiro, porém de menor concorrência, para avaliar seu grau de satisfação. Nessa época, seu foco era conquistar uma vaga em um curso qualquer da UFMG, segundo deixou transparecer.

O relato da estudante ainda deixou transparecer que, em relação ao seu ambiente familiar, a escolha pelo curso de Medicina pareceria uma aspiração distanciada de sua realidade social, sendo provável que a convivência com colegas e com o ambiente escolar tenham contribuído para que a estudante sustentasse seus planos desde os onze anos. Após começar a estudar Química na UFMG, Cristina pôde repensar a escolha que fizera pela Medicina, conforme será abordado adiante.

#### **6.2.4.3. Inscrição no SiSU.**

No fim do Ensino Médio, Cristina decidiu, ao perceber as dificuldades para se preparar para o Vestibular de Medicina, optar por Engenharia na UFMG e Química na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Nessa época, a UFMG utilizava o ENEM como nota da primeira etapa e provas específicas abertas como nota da segunda etapa. Foi reprovada na UFMG e aprovada na PUC-MG, desistindo da matrícula por ser em uma instituição privada e em um curso não suficientemente atrativo para justificar o investimento.

No ano seguinte, Cristina trabalhou no primeiro semestre e, no segundo, se dedicou ao cursinho. Dessa vez, disse que buscou a aprovação independentemente de ser no curso de sua preferência, desde que fosse na UFMG. Assim, a estudante se candidatou a uma vaga no curso de Química, na UFMG e, para garantia, ainda tentou o SiSU, escolhendo o curso de Química, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), em sua

primeira opção, e Engenharia de Produção, na UFOP, em sua segunda opção. Foi aprovada nos três, mas escolheu se matricular no curso de Química da UFMG: “Eu queria a UFMG. Eu sempre quis entrar na UFMG, era meu sonho.”

Ao se inserir nessa Universidade, Cristina disse ter tido um grande aprendizado, porém, não especificamente na área de Química...

“Vou te contar da minha experiência quando eu entrei lá [na UFMG], quando eu comecei a fazer Química. O diferencial foi que eu aprendi a estudar. Eu acho que os professores, a maioria não estava nem aí para os alunos (...), mas o que eu vi é que foi que gente aprende a estudar, a ir atrás das coisas, aprende a criar uma rotina, eu acho que esse é o diferencial, porque não teve as coisas mastigadas (...). E foi isso que fez com que eu desistisse do curso e fosse me preparar para Medicina, porque eu vi que eu dava conta de estudar sozinha, que não precisava necessariamente ter um professor. Se eu tivesse os meios, os livros, eu conseguiria sentar, então, eu acho que para mim foi muito importante porque eu consegui ganhar disciplina para estudar. Porque eu não tinha essa noção antes.”

“Então, o fato de estar com pessoas que tem uma visão mais parecida com a minha, que até então, no meu círculo de amizades as pessoas eram bem diferentes, sempre eu tinha um foco maior e elas não tinham muito, eu ficava um pouco perdida em relação a isso.”

De acordo com o relato da entrevistada, a vivência no curso de Química, na UFMG, foi fundamental para que percebesse suas potencialidades e se preparasse para o Vestibular de Medicina. Foi interessante observar que a construção dessa confiança não se deu com a aquisição de conhecimentos que facilitassem a realização das provas, mas, conforme dito por ela, surgiu da convivência com pessoas (meio social acadêmico) que tinham “um foco maior” do que as de seu meio social. De acordo com essa perspectiva, é possível considerar que Cristina tenha assimilado valores, comportamentos e costumes, que lhe propiciassem operacionalizar a escolha pelo curso de Medicina. É importante pensar que esses valores, que envolvem mais a esfera da subjetividade do que de conteúdos formais de informação, seriam, geralmente, adquiridos mais cedo, na família e na escola e que, no caso da estudante, foram apreendidos na universidade.

Tal processo de elaboração da decisão de estudar Medicina não foi simples para Cristina.

“Desde que eu entrei [no curso de Química da UFMG], eu não gostava da Química. Aí, eu pensei ‘Nossa gente, o que eu estou fazendo aqui?’ Eu gosto de Química, só que eu não gosto das exatas, da Matemática, da Física, e o curso é muito voltado para essa área. (...). Mas aí o pessoal falou, ‘Não, fica mais um tempo, porque no início é assim mesmo, o ciclo básico. E eu fui ficando, só que, durante as minhas férias, eu tentei estudar para o ENEM, pensei ‘Vou

mudar de curso'. Eu sempre quis a Medicina, mas não tinha coragem... eu achava que eu não ia dar conta, mesmo. Esse era o motivo, eu pensava 'Não, eu não consigo, se esses meus colegas que estudam muito, são muito inteligentes, não conseguiram passar, como que eu vou conseguir?' (...). Quando eu resolvi sair, um colega me falou 'Eu vou te ajudar nas exatas, posso ajudar em Matemática, em Física, para o ENEM'. (...) foi um incentivo, além de perceber que eu conseguia estudar, que eu aprendi a estudar. A correr atrás, sem essa dependência de professor."

Após estudar um ano e meio no curso de Química, na UFMG, Cristina trancou sua matrícula e começou a estudar para o ENEM sozinha, em casa. Como ultrapassou o limite de seis meses com a matrícula trancada, sem justificativa, foi jubilada. A partir de então, fazia o ENEM e, no SiSU, escolhia sempre Medicina nas duas opções de curso.

"Só Medicina. Porque como eu já tinha tido a experiência de ter entrado num outro curso, eu pensei, (...) 'Eu vou me concentrar, ao máximo nesse objetivo. Se não der, aí realmente é porque não era para ser, aí eu tento outra coisa.' Mas sempre foi Medicina. Mas eu não pensava em ir para fora, eu queria aqui perto."

No primeiro SiSU em que adotou essa estratégia, Cristina escolheu Medicina, na UFMG e em uma outra instituição próxima de Belo Horizonte, de cujo nome não se lembrou.

"Na verdade, eu não pensava, até então, em outras cidades, eu queria a UFMG. Por estar perto de casa, por ser a UFMG. Só que aí, à medida que o tempo foi passando, eu pensei 'Ah, não gente, o tempo está passando, qualquer lugar agora eu vou'."

"Não sei se foi Ouro Preto, São João, não sei. Acho que é também um pouco de falta de informação, porque, até então, a gente fica com o foco só em uma universidade, não pesquisa sobre outras. Depois (...) fui procurando mais informações sobre outras universidades, fui abrindo o meu interesse por ir para outras universidades, caso eu não passasse na UFMG."

De acordo com esse relato, é possível perceber quatro fases em seu processo de escolha do curso superior: em uma primeira fase, até o terceiro ano do Ensino Médio, ela pretendia estudar Medicina na UFMG. Quando percebeu o grau de exigência e de competitividade para a seleção de candidatos, numa segunda fase, Cristina buscou entrar em algum curso da UFMG em que pudesse ser aprovada, e começou a estudar Química. Insatisfeita com o curso e mais confiante, buscou a aprovação novamente no curso de Medicina na UFMG. Após duas tentativas frustradas, Cristina começou a prestar atenção em outras instituições geograficamente mais distantes, que despertassem o seu interesse.

Foi interessante ainda perceber que, à medida em que foi se inscrevendo em outras edições do SiSU, aprendia mais detalhes sobre sua dinâmica, por meio de sua própria experiência e de informações de amigos.

Foi quando decidiu a se inscrever no curso de Medicina na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), na primeira opção do sistema e no curso de Medicina da UFOP na segunda opção.

“Eu coloquei a minha primeira opção numa faculdade que eu tinha certeza que eu ia passar, que era lá [na Bahia]. Na verdade, na Bahia e em outros lugares, só que na Bahia, eles estavam oferecendo mais vagas, então era uma certeza maior. Por aquela classificação, eu ia passar. Então eu pensei ‘Eu vou colocar lá.’ Na outra opção eu coloquei a UFOP porque a minha nota estava parecida, só que eu fiquei com medo de colocar como primeira opção e não passar. Tanto que eu fiquei como segunda excedente, para o primeiro período, eu e um colega meu. Ele passou e eu fiquei, né? Aí eu pensei ‘A UFOP eu deixo como segunda’, porque estava perto, da nota, né, dava para passar.”

Entretanto Cristina passou na UFOB e foi reprovada na UFOP. É interessante perceber que a estudante montou uma estratégia pouco esperada, em relação às opções do sistema. Marcou como primeira opção uma instituição em que, segundo ela, teria mais condições de ser aprovada, a UFOB (onde realmente o foi). Marcou a UFOP como segunda opção, pois acreditava que ali teria menor possibilidade de passar. De acordo com essa estratégia, Cristina não teve a possibilidade de se inscrever na lista de espera da UFOP e obteve aprovação na Bahia, conforme esperava. Essa constatação faz perceber que os candidatos ao SiSU possuem graus diferentes de percepção de como montarem as melhores estratégias para aprovação, utilizando-se da dinâmica propiciada pelo sistema. No caso dessa estudante, seria possível ainda que subestimasse sua capacidade de aprovação em uma escola que considerava inacessível para ela, buscando garantia em outra menos cobiçada. Contou que, aos poucos, foi percebendo novas possibilidades para realizar suas escolhas no SiSU, durante os dias de inscrição, dentre as quais:

“Eu tinha alguns amigos que estavam tentando comigo, aí, à medida que a gente foi vendo, foi aprendendo. Mas até então, eu não tinha essa maldade, de ficar analisando isso, a gente queria só essa faculdade [UFMG].”

“Eu não sei se essa classificação [entre os candidatos] ao longo dos dias sempre existiu, desde quando começou o SiSU. Eu não me lembro disso, ou então eu não percebia. Quando eu fiquei sabendo que existia essa classificação, dava para você ver, por exemplo, o lugar em que você estava [em relação aos outros concorrentes].

Mesmo matriculando-se no curso de Medicina da UFOB, Cristina já planejava concorrer na segunda edição do SiSU, no meio do ano, utilizando-se da mesma nota do ENEM. Como o início das aulas se deu com atraso, a estudante frequentou por curto período o curso, antes de obter aprovação no SiSU para Medicina na da UFOP. Nessa edição, a estudante disse ter marcado a UFOP na primeira opção do sistema e a UFSJ na segunda, posicionando-se na UFOP entre os da lista de espera que foram chamados. Por estar satisfeita com o curso, não pensa em mudar novamente para outra instituição. No fim da entrevista, pontuou:

“Eu acho que antes das cotas, a gente sabe que a maioria das pessoas que fazia esse curso era um pessoal que tinha uma condição de vida muito melhor. Não era para a população realmente carente, para quem necessita. Mesmo agora, as cotas são poucas vagas, não é? E a cota não é também [para] pessoas muito carentes, necessitadas. É um pessoal que tem uma condição um pouco pior, mas não é muito inferior. (...). E também por causa do status, né? Muita gente quer fazer por status, por dinheiro, porque é uma profissão que você sempre vai ter emprego e tem um retorno financeiro alto. Então eu acho que a pessoa foca nisso, como uma fonte de dinheiro e não com aquela intenção do cuidado em si.”

A afirmativa da estudante, de alguma maneira, revela a realidade da desproporção das vagas reservadas aos cotistas, em relação ao percentual da população que estudou o Ensino Médio na escola pública. Revela ainda a opinião de que os cotistas que são aprovados nos cursos de Medicina não diferem tanto dos aprovados na ampla concorrência, questão que constitui um dos objetos de investigação dessa tese.

#### **6.2.5. Análise horizontal dos temas abordados entre os entrevistados do grupo de cotistas**

##### **6.2.5.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**

Em relação aos estudantes cotistas entrevistados nesse grupo, vale lembrar que corresponderam aos Grupos 3 e 4, ou seja, incluem-se na categoria dos cotistas socialmente mais desfavorecidos. Pela própria natureza dos Grupos, esperar-se-ia que

tivessem rendas familiares mais baixas em relação à população de estudantes de Medicina das duas instituições.

Quando se observam os níveis de escolaridade dos pais dos entrevistados, percebeu-se que foram bastante variados, abrangendo desde o Ensino Fundamental incompleto até o Ensino Superior com pós-graduação. No entanto, percebeu-se que as quatro alunas tiveram trajetórias escolares ideais, destacando-se dos colegas em relação ao rendimento escolar, especialmente no Ensino Fundamental. É possível perceber que, ao contrário do que se pudesse pensar, havia entre os pais dos cotistas alguns com alto nível de escolaridade, fator que pode influenciar de maneira importante a escolha dos estudantes pelo curso de Medicina tão concorrido.

Em relação às influências recebidas durante o Ensino Fundamental, três estudantes contaram terem tido maior acompanhamento dos pais, em relação aos estudos, exceto Cristina. Pareceu que os pais dessa última não viam necessidade de tanto estudo, segundo ela contou, embora recebesse da escola e do irmão mais velho o incentivo para se dedicar e obter sucesso nos estudos, desde as fases iniciais de seu processo de escolarização, demonstrando autodeterminação e persistência em sua trajetória escolar. É possível que, pelo fato de não terem estudado o Ensino Superior, esse nível de ensino pudesse ser considerado pelos pais de Cristina como uma realidade acima das suas aspirações de vida. Entretanto, cabe considerar que esse não seria um fator determinante, por si só, para a definição desse comportamento, uma vez que, a exemplo de Marina, cujos pais possuíam níveis mais baixos de escolaridade, nunca lhe faltou o incentivo doméstico, desde a infância, visando a seu acesso ao Ensino Superior.

As estudantes disseram ter sempre buscado estudar nas melhores escolas públicas disponíveis. Chamou ainda atenção a influência positiva dos professores, desde o Ensino Fundamental, sobre todas as entrevistadas. Foram citados ainda familiares, em especial, os irmãos mais velhos, nos casos de Marina e Laura.

No Ensino Médio, destacou-se o interesse em estudar na escola pública federal. No caso de Daniela, a iniciativa partiu da mãe e, no de Cristina, coube a ela própria esse mérito. Essa pretensão, conforme as respostas aos questionários, foi perseguida em grande proporção pelos cotistas aprovados na UFMG (46,9%, para o Grupo 3 e 55,3%, para o Grupo 4) e em menores proporções pelos alunos da UFOP (12,5%, para o Grupo 3 e 22,2%, para o Grupo 4). Considerando-se a proporção de estudantes de escolas públicas que estudou o Ensino Médio em escolas federais, é possível se pensar, como considerado na análise dos resultados dos questionários, que o SiSU tenha



superselecionado estudantes provenientes do ensino público federal, geralmente considerado de melhor qualidade, em relação ao das escolas estaduais/ municipais.

A partir do conhecimento das trajetórias escolares dessas alunas, percebeu-se que tiveram alto rendimento escolar, desde o Ensino Fundamental. Esse raciocínio parece coincidir com a impressão de Cristina, quando afirmou que os cotistas constituíam “(...) um pessoal que tem uma condição um pouco pior, mas não é muito inferior.”

Chamou atenção ainda, no caso dos relatos de Daniela e Laura, o impacto que sentiram ao passar para o Ensino Médio e perceber que precisariam estudar mais para se manterem entre os bons alunos. Nos casos em questão, é possível que tivessem buscado escolas mais exigentes para estudarem nesse nível de ensino, visando à preparação para o Vestibular, com grau de exigência superior ao das escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com o relato das quatro entrevistadas, ficou claro que seria natural, para elas, continuarem seus estudos no Ensino Superior, ainda que, para os pais de Cristina, houvesse a impressão de que a filha estudava em excesso. Outro ponto que chamou atenção foi o impacto sentido por Cristina, já no cursinho, quando percebeu que o nível dos colegas que buscavam vagas em cursos de Medicina era bastante elevado. Pelo fato de sua família não ter como caminho habitual o ingresso no Ensino Superior, é possível que a estudante não tivesse em mente a dimensão dos recursos que seriam necessários para ser aprovada nos processos seletivos para esse nível de ensino, o que fez com que reajustasse, ainda que temporariamente, sua escolha pelo curso do Ensino Superior.

#### **6.2.5.2. Escolha do curso superior**

Dentre as entrevistadas, percebeu-se que todas elas pensaram em estudar Medicina desde a época do Ensino Fundamental, dando a impressão de que sua escolha tenha sido elaborada de maneira consciente e planejada. Entretanto é possível perceber que, em proporções variadas, suas decisões por Medicina foram permeadas pela intenção de fazerem outros cursos, sendo que as opções recaíram não só sobre alguns de prestígio elevado, como Direito, Engenharia, Odontologia, mas também sobre outros de médio prestígio.

Cabe observar que as duas alunas da UFOP prestaram Vestibulares para outros cursos, além de Medicina. Laura optou no seu primeiro SiSU por Direito e Medicina e Cristina chegou a cursar Química, na UFMG, por um ano e meio. Ainda assim, percebe-se que a persistência e estratégia para acesso ao curso de Medicina demonstrou um grau de objetividade que não corresponderia ao esperado para estudantes provenientes das camadas menos favorecidas da sociedade e que entraram como cotistas de baixa renda, com ou sem restrição de raça/ cor/ etnia. Cabe, no entanto, observar que as estudantes tiveram, em proporções variadas, influências familiares, escolares e de seu grupo de convívio social que as ajudaram em suas escolhas, fazendo crer que, ainda que participando do grupo de cotistas, não representassem os indivíduos mais típicos das camadas sociais menos favorecidas no Brasil.

Em relação à aprovação no processo seletivo, as alunas da UFOP tiveram maiores dificuldades do que as da UFMG.

#### **6.2.5.3. Inscrição no SiSU**

Em relação ao processo seletivo do SiSU, em primeiro lugar, foi percebido que as estudantes se submeteram a um número variado de tentativas (incluindo o Vestibular tradicional e o SiSU propriamente dito) de aprovação no curso de Medicina. Marina e Daniela, estudantes da UFMG, se submeteram a duas e três tentativas, respectivamente. Laura e Cristina, alunas da UFOP, fizeram quatro e três tentativas, respectivamente, sendo que Cristina já havia se submetido a dois Vestibulares para Química. Diante desses dados, observa-se a dificuldade que as estudantes tiveram para acessarem os cursos de Medicina em que estudam atualmente, especialmente as alunas da UFOP. Essas informações ilustram o grau de competitividade dos cursos da UFMG e da UFOP, considerando-se a trajetória escolar de qualidade das estudantes em questão.

Em relação às informações obtidas sobre a inscrição no SiSU, Daniela e Marina disseram ter vivenciado o processo desde o segundo ano do Ensino Médio, mas não pesquisaram em maior profundidade dados como notas de corte de anos anteriores, ou chamadas de listas de espera. As outras estudantes afirmaram que foram aprendendo com o tempo, à medida em que faziam o SiSU e não eram aprovadas, a lidar com as possibilidades oferecidas pela plataforma.

Pareceu que o elemento mais valorizado para a escolha da instituição foi o seu prestígio. Mesmo para Marina, proveniente do estado de São Paulo, e para Laura, proveniente do interior de Minas Gerais, as instituições próximas e tradicionais eram as prioritárias. Entretanto a localização geográfica foi, aos poucos, perdendo sua importância, à medida que as alunas iam tendo insucessos em instituições preferidas, ou quando percebiam as dificuldades para o acesso, geradas pelas pontuações insuficientes conseguidas no ENEM. Marina, Laura e Cristina não valorizaram tanto a proximidade da instituição, especialmente porque consideravam não ter pontuação suficiente para serem aprovadas “perto de casa”. Daniela, ao contrário, disse ter valorizado mais o fato de estudar em Belo Horizonte, buscando estar próxima da família.

É importante perceber a importância da localização geográfica como um fator que se articula com outros elementos, como o prestígio da instituição e a pontuação no ENEM, para a elaboração da escolha no SiSU. Especialmente nos casos de Marina (natural de uma cidade da região metropolitana de São Paulo), Laura (natural de uma cidade do interior de Minas Gerais) e Cristina (natural de Belo Horizonte), mesmo se dispondo a estudar em instituições localizadas mais distante das cidades de origem, buscaram adequar suas escolhas a instituições mais prestigiosas e localizadas em lugares onde se sentissem mais seguras, ainda que as justificativas das escolhas tivessem motivos diferentes.

Finalmente, foi possível perceber, de certa forma, que o perfil socioeconômico e escolar das alunas originadas do grupo de cotistas de baixa renda e com restrições de raça/cor/etnia não correspondeu, de maneira mais explícita, ao de estudantes das camadas populares menos favorecidas do país. Essa percepção faz pensar que as escolhas efetuadas pelas entrevistadas tenham sido oportunizadas por suportes que coincidem, em alguns aspectos, com aqueles operacionalizados pelo grupo da ampla concorrência, como a influência da família, a trajetória escolar ideal, a busca pelos melhores estabelecimentos públicos de ensino, dentre outros fatores citados nas narrativas obtidas. As evidências fazem crer que, em proporções variadas, a escolha pelo curso superior entre as entrevistadas, oriundas de camadas socioeconômicas menos favorecidas, de acordo com a Lei de Cotas, não tenha passado simplesmente pela efetivação do gosto de cursar Medicina, mas que a própria construção desse gosto tenha sido alicerçada pelas oportunidades oferecidas durante a vida do estudante na família, na escola e em seus ambientes sociais.

### **6.3. Estudantes cotistas oriundos dos Grupos 1 e 2, formados em outros cursos superiores**

#### **6.3.1. Eduardo**

“(...) eu costumo lembrar que, quando eu passava na frente da Faculdade de Medicina da UFMG, eu sempre ficava babando, sempre olhava e meus olhos até brilhavam. Hoje eu estou aqui, não é?”

##### **6.3.1.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio).**

Eduardo estuda no segundo período de Medicina, na UFMG. Tem 27 anos, é solteiro e mora em Belo Horizonte. Foi aprovado pelo SiSU para o segundo semestre (segunda entrada) e fez inscrição no Grupo 1 de cotistas, se autodeclarando pardo.

Filho de pais separados, desde, aproximadamente, os quatro anos de idade, teve pouco contato com o pai, sendo criado pela mãe. Seu pai, formado em Direito, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 43,4% dos pais dos alunos da UFMG – maior que 44,0% e menor que 10,8%, em relação à população pesquisada nos questionários- é servidor público aposentado da Polícia Civil do Estado de Minas Gerais e trabalha como advogado, segundo as últimas informações que o estudante teve.

“O meu pai nunca foi um pai [ininteligível], eu costumo dizer que ele é mais um progenitor do que um pai. (...) Ele dava uma ajuda, mais financeira, (...). Ele desapareceu, na verdade. Ele tem outra família, ele vive com outra família, e eu não tenho contato com ele.”

Sua mãe, com quem Eduardo vive até os dias de hoje, é costureira aposentada pelo INSS e possui o Ensino Fundamental incompleto, inserindo-se no grupo de escolaridade que corresponde a 8,3% das mães dos alunos da UFMG –menor que 91,2%, em relação à população pesquisada nos questionários. Eduardo se formou no curso de Farmácia em uma instituição privada de Belo Horizonte, em 2014, embora não trabalhe, sendo a mãe responsável por seu sustento. Eduardo declarou no questionário uma renda familiar mensal bruta de mais de dois a cinco salários mínimos (entre mais de 1.576,00 a

3.940,00), na época, inserindo-se no grupo de renda familiar mensal bruta que corresponde a 11,6% dos alunos da UFMG – maior que 0,4% e menor que 71,9%, em relação à população pesquisada nos questionários.

O pai de Eduardo pagou pensão ao filho até sua formatura no primeiro curso superior, quando interrompeu o auxílio.

“Não trabalho porque o curso é integral e também porque, enfim, eu não quero atrasar o meu curso, fazer menos matérias por semestre para poder arranjar um emprego. Até porque um emprego só me traria mais problema, eu sou [omitido<sup>37</sup>] e com essa doença, sei lá, não posso me estressar tanto.”

Caçula de uma família com seis filhos, um deles falecido, Eduardo seguiu os passos dos irmãos no Ensino Fundamental, estudando numa escola pública estadual até a quinta série, e, depois, em uma escola pública municipal, onde concluiu esse nível de ensino, considerando que foi pequena a influência da família, em relação ao seu desempenho escolar.

“A minha mãe, na verdade, deu o pontapé inicial, mas eu, na minha vida estudantil, sempre fui muito autônomo. Eu (...) sempre fui o ‘nerd’ da sala. Era até um pouco estigmatizado por causa disso.”

No final do Ensino Fundamental, por iniciativa própria, Eduardo afirmou ter tentado ingressar no Colégio Técnico da UFMG (COLTEC) e no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sem sucesso. Imaginava, na época, que as escolas públicas federais de Ensino Médio poderiam lhe oferecer muitas oportunidades. Ingressou então em uma outra escola pública estadual, que, segundo diziam as pessoas de seu bairro, era uma das melhores da rede estadual de ensino. Com o tempo, Eduardo percebeu que não era assim tão boa.

“O ensino lá [na escola de Ensino Médio da rede estadual], eles diziam que era um dos melhores da rede estadual, mas, na verdade, é um ensino muito incipiente ainda. A gente sabe que, infelizmente, a coisa pública sofre um tipo de boicote. Infelizmente, a coisa pública não é muito valorizada no Brasil. O ensino público não é diferente, né? Por ‘n’ razões, isso, exceto as escolas federais, como o CEFET, há uma discrepância muito grande entre o ensino privado e o público. Na minha época não era diferente.”

---

<sup>37</sup> O aluno declarou ser portador de doença neurológica crônica, desde os 15 anos de idade, controlada com o uso contínuo de medicamentos.

Durante o Ensino Médio, Eduardo disse que ainda continuava sendo um destaque entre os colegas. Nessa época, especialmente aos 17 anos, passou por problemas pessoais que, segundo contou, levaram-no a se isolar dos colegas o que, de certa forma, o impulsionou a estudar mais.

“Eu fazia questão de ser um número um da classe, eu fazia questão de ser bem aplicado, porque eu queria sair direto do Ensino Médio para o Ensino Superior. E não foi bem assim, eu caí do cavalo, fiquei triste, fiquei arrasado, mas não foi o fim do mundo. Mas a resposta que eu tive a tudo isso foi buscar me concentrar mais nos estudos.”

Eduardo não conseguiu cumprir sua meta de ingresso na universidade, logo após a conclusão do Ensino Médio. Considerando-se um aluno exemplar, durante toda sua vida estudantil, disse ter-se sentido surpreso com a necessidade de intensificar os estudos para o acesso ao Ensino Superior.

A narrativa do aluno sobre a trajetória escolar tem ênfase no gosto pelos estudos e nos esforços pessoais, porém foi marcada por uma certa solidão e amargura. Durante o Ensino Médio, Eduardo relata grandes dificuldades decorrentes das primeiras manifestações de sua doença neurológica e de problemas pessoais, que o fizeram se isolar e contar com poucos amigos. Quando interrogado sobre as referências e influências positivas de pessoas em relação aos estudos, Eduardo se lembra de poucas, como a mãe, responsável apenas pelo “pontapé inicial”; uma irmã, “muito estudiosa”; e alguns professores do Ensino Médio, que lhe despertaram interesse pela ciência. De maneira geral, o bom desempenho escolar no Ensino Fundamental e Médio, a tentativa de aprovação em processos seletivos para escolas federais de Ensino Médio (CEFET/ COLTEC), apontam para uma “lucidez” cuja origem não pôde ser muito bem definida, mas que passou pelo desempenho escolar dos irmãos, em especial, da irmã, e pelo apoio dos professores. Entretanto é bastante clara a dedicação de Eduardo aos estudos e a busca pela qualidade do ensino, mesmo que público, numa expectativa de aprovação rápida no Vestibular. Fica, de alguma forma, bem caracterizada a limitação financeira em relação aos investimentos escolares, durante a trajetória escolar. Considerando o relato sobre sua situação econômica atual, é também perceptível que o aluno não possui recursos para se manter, com relativo conforto, no curso de Medicina:

“Eu estou em dificuldade financeira. É só a minha mãe que me ajuda e ela é aposentada. Por exemplo, o dinheiro que ela me dá por mês, é quase a aposentadoria toda dela. Ela recebe um auxílio do meu pai, (...). Enfrento sim,

eu estou enfrentando muita dificuldade (...). Para você ter uma ideia, eu sou da FUMP, sou nível um da FUMP, sou de máxima carência, mas eu não consegui auxílio financeiro nenhum, porque eles alegaram que estamos numa época de recessão e que um dos critérios de exclusão para essas bolsas de auxílio financeiro é, no caso, aluno de segunda graduação.”

### 6.3.1.2. Escolha do curso superior

Em relação à escolha do curso superior, Eduardo sempre se sentiu atraído pela área de Saúde. Quando saiu do Ensino Médio, prestou Vestibulares para Ciências Biológicas, Enfermagem e Biomedicina, porém, apenas para instituições privadas.

“Na rede federal, na época, eu não pensava em fazer. (...) para falar a verdade, eu tentei isenção de inscrição, na época, de taxa de inscrição, numa época, mas foi negado pela UFMG e não fiz o Vestibular.”

Como não foi aprovado em nenhuma, logo após a saída do Ensino Médio, Eduardo ingressou em um curso de Técnico em Farmácia, por meio de bolsa concedida para ex-alunos do Ensino Médio público estadual.

“Eu sempre soube que eu queria um curso na área biológica ou da saúde e, no Ensino Médio, eu gostava muito de Química e então eu pensei: ‘[Juntar] Química e área da Saúde, então vou fazer alguma coisa voltada para a farmácia’.”

No meio do ano, ainda durante o curso técnico, Eduardo prestou Vestibular para uma instituição privada de Ensino Superior e foi aprovado no curso de Farmácia, com bolsa do Programa Universidade para Todos (ProUni). Embora já houvesse pensado em fazer Medicina, considerava isso um sonho, de certa forma, inatingível, naquela época. É possível ainda observar o prestígio atribuído ao curso, na UFMG.

“Passava pela minha cabeça, mas eu não dava muito crédito à ideia, eu pensava, ‘eu’? Eu fazer Medicina, na UFMG? Eu sempre pensava que para eu passar... eu costumo lembrar que, quando eu passava na frente da Faculdade de Medicina da UFMG, eu sempre ficava babando, sempre olhava e meus olhos até brilhavam. Hoje eu estou aqui, não é? (...) a gente sabe que o curso de Medicina, até hoje ele é assim, ele já foi mais, mas até hoje é, ele é um curso extremamente elitizado sim. A gente sabe que não é ‘qualquer um’ que faz o curso de Medicina, no sentido de, né... eu vejo muitos colegas meus que estudaram no [colégio, nome omitido], que estudaram no [colégio, nome omitido], que estudaram no [colégio, nome omitido] e... são poucos os que vieram de escola pública mesmo. E mesmo os que vieram de uma instituição de ensino pública, a maioria deles é de um CEFET ou de um COLTEC da vida, que é federal, com um nível de ensino muito bom. Mas de escolas municipais

e estaduais, no caso, eu vim de uma escola estadual de Ensino Médio, é raro. É raro você ver alguém. (...). Eu tinha uma colega de sala, a [omitido], que ela doida para fazer Medicina na Federal. Eu me lembro até hoje da fala dela, uma vez, que a gente estava comentando a questão do Vestibular, o que os alunos iam fazer assim que saíssem do Ensino Médio. Ela falou, ‘Eu sei que eu vou dar o meu melhor, mas eu não tenho esperança de passar, por exemplo, na Medicina da Federal. Eu não tenho esperança, porque o nosso ensino é tão ruim!’ Eu também acho que eu ‘introjetei’ isso também, mas, na época, eu não quis, eu não queria ser médico, até então eu não pensava em seguir Medicina.”

Durante o curso superior de Farmácia, Eduardo teve contato com a área clínica do curso e contou que, a partir daí, surgiu um interesse maior pelo curso de Medicina.

“Já na metade do curso de Farmácia eu comecei a flertar com o curso de Medicina. Foi muito difícil, porque o curso de Farmácia tem a parte mais clínica, da farmacologia clínica, e tem química. Um pouco mais da metade do curso é química, eu tive sete químicas na Faculdade de Farmácia. É muita coisa, é muita química, e aí, chegou uma parte que eu já não gostava mais da parte de química porque eu gostava da parte de clínica. Química clínica, hematologia clínica, microbiologia clínica, então eu comecei a gostar mais da parte clínica e fui deixando a parte química de lado. Mas eu me formei.”

Influenciado por uma professora de microbiologia clínica e pela experiência de estágio em CTI, já no fim do curso superior de Farmácia, Eduardo disse ter reforçado o desejo de ingressar no curso de Medicina, decidindo formar-se primeiramente no curso de Farmácia. Eduardo considerou que sua trajetória escolar após o Ensino Médio foi fundamental para alicerçar sua escolha pelo curso de Medicina.

“‘Não, não vou largar um conhecimento que me custou tempo e que é uma área do conhecimento que eu sei que pode me ajudar depois’. E foi essa parte do conhecimento que, para a questão do ENEM, me ajudou demais, porque, quando você faz um curso superior, você abre sua mente demais, sua capacidade de raciocínio é outra coisa, outra coisa! A minha capacidade de raciocínio em 2007, em 2008, quando eu tinha acabado de sair do Ensino Médio, era uma coisa completamente diferente da minha capacidade de raciocínio e da minha bagagem de conhecimento depois de cinco anos de Farmácia, em 2014. Então, também a questão pessoal. Eu pensei assim, ‘Eu não sou mais um simples aluno de Ensino Médio. Eu tenho conhecimento a mais, as minhas chances são maiores’. Eu já pensava, na parte de biologia e de química, no exame do ENEM, ‘eu vou destruir, né? Eu vou chegar na frente de muita gente.’ O meu conhecimento de biologia e de química também é muito maior (...). Você vivencia outras coisas, seu vocabulário aumenta, tudo, tudo favorece. Tudo me favoreceu para chegar e falar com minha mãe: ‘Mãe, eu estou me formando em Farmácia, mas meu sonho agora é fazer Medicina’.”

Eduardo contou que a família se posicionou contra sua decisão, tendo apoio apenas de sua mãe.



“A minha família... foi, foi estranho isso, sabe, a minha mãe, desde o começo me apoiou, ela falou, “Não, se é o seu sonho, corre atrás, eu vou te ajudar, com o que eu puder”. Ela não tem uma boa situação financeira, mas ela está me ajudando até hoje. E ela foi uma pessoa que acreditou em mim. Engraçado, que os meus irmãos não acreditaram em mim e, pelo contrário, eles falaram ‘Não, você está louco, Medicina é ilusão, você acabou de formar, vai trabalhar’.”

É muito interessante observar, de acordo com a narrativa de Eduardo, a construção do seu caminho do Ensino Médio até a escolha objetiva pelo curso de Medicina. Mesmo considerando-se um aluno exemplar, não acreditou que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio fossem suficientes para ingresso direto no curso de Medicina, nem mesmo em instituições públicas de Ensino Superior, caracterizando um processo de autoseleção, ou seja, de se excluir dos processos antes mesmo de vivenciá-los. De certa forma, de acordo com seu relato, o aluno construiu uma ponte, inicialmente, entre seu interesse pela Química estudada no Ensino Médio e a escolha da área de Farmácia. Durante o curso de Técnico em Farmácia, passou a almejar o curso superior de Farmácia, com prestígio social menor que o do curso de Medicina. Durante esse curso, foi-se interessando mais pela parte clínica e menos pela química, inicialmente considerada a de seu maior interesse. Outro ponto que também chama atenção, é a percepção de que, apesar do alto investimento intelectual em seus estudos, Eduardo não se sentia apto a realizar uma transposição segura do Ensino Médio para o Ensino Superior, frequentando o Ensino Técnico para, em um segundo momento, chegar à universidade. Esses passos ilustram, de certa forma, a dificuldade de um estudante oriundo do Ensino Médio público em acessar o curso de Medicina, ainda que se considere um aluno dedicado e persistente em sua trajetória escolar. Ilustra ainda a provável ressignificação de valores inerentes ao habitus de classe, uma vez que o aluno não considerava, a princípio, que estudar Medicina na UFMG fosse uma realidade palpável para ele, assim como para sua colega de Ensino Médio. É provável que, além da aquisição progressiva de saberes, conquistados após a conclusão do Ensino Médio, outros valores pudessem sustentar a crença de que seria possível estudar nesse curso, dessa instituição, como dito pelo próprio Eduardo: “(...) quando eu passava na frente da Faculdade de Medicina da UFMG, eu sempre ficava babando, sempre olhava e meus olhos até brilhavam. Hoje eu estou aqui, não é?”.

### 6.3.1.3. Inscrição no SiSU.

Logo após a formatura no curso de Farmácia, na metade de 2014, Eduardo se inscreveu em um cursinho para o ENEM. Mesmo com o cursinho e contando com a capacitação adquirida no primeiro curso superior, foram necessárias três tentativas no SiSU para aprovação no curso de Medicina da UFMG. Nas três tentativas, durante os dias de inscrição, escolheu o curso de Medicina da UFMG na sua primeira opção e o curso de Medicina da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) ou da UFOP como segunda opção, alternadamente.

“Eu ainda não conheço Ouro Preto, (...), mas por questão de proximidade com a cidade de Belo Horizonte, porque era perto daqui. Então eu pensava, talvez desse para eu vir nos finais de semana, ver a minha mãe, vir, voltar... e a UFSJ tem um campus em Divinópolis e Divinópolis é perto de Formiga, que a cidade da minha mãe. Ela nasceu lá e veio para cá, jovem também, muito jovem. E eu pensava ‘Eu também tenho uma irmã que reside em Formiga, então talvez eu possa, de vez em quando, visitá-la.’ Era mais uma questão geográfica mesmo, uma questão de proximidade. (...). Mas eu queria ou UFMG, ou UFOP, ou UFSJ, mas, no fundo, no fundo, sempre foi UFMG que eu queria, até por questão de que eu sou mais apegado com família. É uma questão de ligação muito forte, a minha mãe precisa de mim também, ela é hipertensa, diabética, às vezes ela precisa de alguns cuidados também, ela tem osteoartrose, alguns problemas de saúde...”

Destaca-se a importância dada ao prestígio da UFMG, como apontado anteriormente, mas também à proximidade geográfica em relação a Belo Horizonte.

Nas duas primeiras tentativas de aprovação no SiSU, mesmo não possuindo notas suficientes, Eduardo escolheu a UFMG como primeira opção e os cursos de Medicina da UFSJ ou UFOP (alternadamente) como segunda opção. As estratégias utilizadas pelo estudante, pelo que foi possível perceber, giraram em torno desses dois focos:

“Na minha concepção, a primeira opção seria aquilo que você mais preza, o curso e a universidade que você mais quer, que é o ideal para você. E que foi o meu caso, né? A UFMG e o curso de Medicina. Foi o tipo de combinação perfeita, curso e universidade. A segunda opção, ela, para mim, é aquela que se o que for... se o perfeito não der certo. Se não der certo e se eu vir que a primeira opção está demorando muito para chegar, então, eu vou de segunda opção. Quando eu passei aqui [UFMG], inclusive, eu passei aqui e na UFOP. Quando eu assim, o sistema do SiSU, ele desconsidera a segunda opção porque você já passou na primeira (...). Eu acho que a minha primeira opção sempre foi UFMG. A segunda eu fazia esse tipo de jogo. Tipo, se na UFVJM dava, eu jogava a nota lá. Aí eu via que subia um pouco a nota na UFVJM, aí eu falava ‘Ah, deixa eu tirar e colocar é... sei lá... na UFSJ mesmo.’ Aí eu ficava olhando, entre a UFSJ e a UFOP, eu ficava

olhando ‘Qual que está melhor?’ . Aí eu ficava olhando nos dias de inscrição no SiSU.”

É interessante observar o processo de elaboração da escolha pela instituição realizada por Eduardo. Em primeiro lugar, buscou a de maior prestígio, cuja localização coincidia com a cidade em que morava, atendendo seu interesse de estar próximo da mãe. Mas, na segunda opção, ele assumiu “entrar no jogo”, experimentando possibilidades em outras instituições de menor porte e prestígio que conjugassem a chance de morar próximo de parentes<sup>38</sup> e a de aprovação no SiSU, utilizando-se do conhecimento das notas de corte apresentadas pelo sistema.

### **6.3.2. Leandro**

“Tem o lado do reconhecimento profissional, pessoal, eu acho que a Medicina ela tem esse viés, de dar um reconhecimento profissional, pessoal, às vezes, superior a outras carreiras (...).”

#### **6.3.2.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**

Leandro é natural de Belo Horizonte e estuda no segundo período de Medicina da UFMG. Tem 35 anos, é casado e mora em um município da região metropolitana da capital de Minas Gerais. Acessou o curso de Medicina no segundo semestre (segunda entrada), pelo Grupo 2 de cotistas, se autodeclarando pardo.

Morou com seus pais até os 23 anos de idade, quando se casou. Seu pai, atualmente falecido, foi técnico em contabilidade, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 28,5% dos pais dos alunos da UFMG – maior que 15,5% e menor que 54,2%, em relação à população pesquisada nos questionários. Sua mãe concluiu recentemente o Ensino Superior (Fisioterapia) inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 55,1% das mães dos alunos da UFMG – maior que 33,9% e menor que 10,5%, em relação à população pesquisada nos questionários. Trabalha como funcionária pública federal, há cerca de oito anos. Leandro declarou renda

---

<sup>38</sup> Essa dinâmica fora observada em outros casos anteriormente, tanto entre os estudantes da ampla concorrência, quanto entre os cotistas dos Grupos 3 e 4.

familiar mensal bruta de mais de quinze a vinte salários mínimos (entre mais de R\$ 11.820,00 a 15.760,00), na época, inserindo-se no grupo de renda familiar mensal bruta que corresponde a 8,7% dos alunos da UFMG – maior que 73,0% e menor que 16,6%, em relação à população pesquisada nos questionários. É importante considerar que a renda atual de Leandro corresponde a seus rendimentos como funcionário público e que vive hoje com a esposa e um filho, dispondo de poucos recursos econômicos, na época em que morava com os pais.

Leandro estudou o Ensino Fundamental na rede pública estadual, até a quarta série, numa escola localizada próximo à sua casa, considerada a melhor da região por sua mãe. Em seguida, mudou-se para outra escola pública estadual melhor qualificada, sendo necessário prestar exame de seleção para entrada na instituição. “Meu primeiro Vestibular foi da quarta para a quinta série.”, afirmou.

Segundo contou, a família não tinha condições de financiar seu estudo na rede privada de ensino, o que o levou a que buscar sempre as melhores opções dentro da rede pública.

Leandro disse que sempre foi muito esforçado, apresentando ótimo rendimento escolar. Não que tivesse, segundo ele, gosto pelos estudos, mas sentia “a responsabilidade de estudar”. Considera que esteve entre os melhores alunos de sua turma, recebendo o apoio e o estímulo dos pais, em especial de sua mãe, durante o Ensino Fundamental.

“A minha mãe sempre pregava isso, a questão de ter que estudar para ter uma boa formação, um bom caráter e sucesso profissional (...). Em alguns momentos eu me sentia pressionado, mas eu também sentia essa responsabilidade. Foi minha mãe que incutiu isso em mim, mas eu sempre senti essa responsabilidade. Em um determinado momento, eu não precisava que ela falasse, ‘Olha, tem que ser assim’... O meu pai se importava muito, mas ele trabalhava muito, então, o meu contato com ele era um pouco menor.”

No Ensino Médio, Leandro escolheu estudar em uma escola da rede pública federal, segundo ele, por influência de um tio paterno, que estudava no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Para a aprovação nesse Centro, submeteu-se a cursinho preparatório particular e obteve êxito no processo seletivo. Quando acessou a rede federal, disse sentir a diferença, em relação ao Ensino Fundamental, na rede estadual.

“Eu senti mais responsabilidade. Eu me senti mais solto, eu senti que eu teria que me controlar mais para... dependia mais de mim (...). Eu senti que puxou mais, eu senti (...) que o meu nível de esforço teve que aumentar.”

É possível perceber o empenho nos estudos de Leandro, desde o Ensino Fundamental, e ainda a influência positiva da família, especialmente da mãe, inculcando-lhe valores como dedicação aos estudos, responsabilidade e conquista de sucesso profissional. Um pouco mais tarde, a influência do tio, alguns anos mais velho, fê-lo buscar um Ensino Médio público de qualidade. Chama atenção, nesse caso, a percepção da necessidade de formação “de excelência”, como afirmou o aluno, na rede federal de ensino, no nível Médio. Ainda chama atenção o fato de ele se destacar entre os colegas em toda a trajetória escolar.

No terceiro ano do Ensino Médio, Leandro começou a se preocupar com o Vestibular que, na época, ainda era nos moldes tradicionais, realizado de forma individualizada pelas instituições.

“A gente tinha duas preocupações, primeiro, ter uma boa formação e, segundo, era compensar, pelo fato de ser Ensino Técnico, compensar as matérias tradicionais que não estavam sendo abordadas lá (...). Eu abordei da seguinte maneira, no terceiro ano do Ensino Médio, eu fiz um curso pré-Vestibular extensivo, durante o ano todo. Então, além da jornada no CEFET, que era praticamente todos os dias, horário integral, ainda estudava à noite no curso Pré-vestibular.”

#### **6.3.2.2. Escolha do curso superior**

Desde criança, Leandro diz ter pensado em ser médico. Apesar de não se lembrar quais influências poderiam ter-lhe despertado o interesse pela carreira, afirma que comentava, brincava, fazia planos de se tornar “doutor”. Porém, na época mais próxima ao Vestibular, apareceram dúvidas.

“Eu tinha duas preferências, a Engenharia Civil e a Medicina eram os dois campos que eu gostava mais, que eu tinha mais afeto. Porém, como era o Vestibular tradicional, para nós do CEFET a Medicina era quase que intangível, né... era uma nota muito alta e a gente não tinha, eu, pelo menos, não tinha possibilidade de me dar ao luxo de ser reprovado e aguardar mais anos para fazer o Vestibular de novo. Então, entre as duas opções, na época, eu optei pela Engenharia, porque era mais fácil.”

A intenção de estudar Engenharia Civil, segundo Leandro, surgiu mais tardiamente, sob a influência do mesmo tio, sete anos mais velho. Considerando-se incapaz de passar no Vestibular tradicional para o curso de Medicina da UFMG, prestou

exames para o curso de Engenharia Civil, na mesma instituição, sendo aprovado. É interessante considerar que o acesso, nessa época, por meio do Vestibular tradicional, exigia que o candidato, antes de se submeter às provas e sem conhecimento do seu nível de desempenho, escolhesse o curso, sem possibilidade de concorrer a outro naquele ano ou semestre. Conforme abordado no Capítulo II da tese (item 2.2.3), nessas condições, o risco de se fazer uma escolha objetivamente inadequada às possibilidades do candidato era maior do que no SiSU, o que levava à necessidade de os estudantes antecipadamente escolherem algo mais exequível. No caso em estudo, mesmo considerando-se um aluno de destaque durante a trajetória escolar, mesmo tendo buscado a excelência no ensino público em todos os níveis de escolarização e mesmo tendo realizado cursinho extensivo no terceiro ano do Ensino Médio, Leandro não se sentira seguro para concorrer ao curso de Medicina.

Outro ponto relevante foi o estudante ter em mente dois cursos considerados de alto prestígio. Durante a entrevista, foi investigado se considerou essas escolhas por se tratarem de dois cursos tradicionais e de prestígio e qual a importância dessas escolhas:

“Eu considero que os cursos mais tradicionais dão uma segurança melhor no mercado de trabalho. (...), porque, por exemplo, eu vejo muito curso específico na UFMG hoje, Engenharia Ambiental, Biomedicina. Eu acho que desde que você tenha condições de fazer, o curso tradicional te dá um ‘background’ melhor, se você quiser se especializar em outra coisa eu acho mais fácil. Um curso muito específico pode te deixar refém do mercado depois.”

Quando se considera a fala de Leandro “desde que você tenha condições de fazer, o curso tradicional te dá um ‘background’ melhor”, tem-se a impressão de que, para ele, os cursos “tradicionais”, dentre eles, Engenharia e Medicina, exigiriam condições especiais para acessá-los. Leandro também destaca o retorno simbólico desse último:

“Tem o lado do reconhecimento profissional, pessoal, eu acho que a Medicina ela tem esse viés, de dar um reconhecimento profissional, pessoal, às vezes, superior a outras carreiras (...). Sob o ponto de vista financeiro não seria tanto o caso porque eu estou muito satisfeito financeiramente (...), eu já me acostumei com o estilo de vida que eu levo. Agora o reconhecimento social, mesmo, essa respeitabilidade que o médico tem, é uma coisa que me atrai. Não é o que me faz ter vontade de fazer Medicina, mas eu acho que é uma coisa a se ter consideração.”

Quando estava aproximadamente na metade do curso de Engenharia Civil, Leandro prestou concurso público para cargo público federal e passou a trabalhar. Após

conclusão do curso, seguiu em seu emprego público, sem nunca exercer a profissão. Aproximadamente sete anos após a formatura no primeiro curso superior, pensou em estudar Medicina.

“Pois é, agora que a minha vida pessoal já se estabilizou, né, estou com filho, (...) minha esposa também já está com a vida dela mais estabilizada profissionalmente, eu já atingi os meus objetivos, profissionalmente, financeiramente.... Então eu senti aquela necessidade de oxigenar a minha vida, porque eu acho que a gente tem que ter objetivo, né... para continuar vivendo... (...). Vou voltar a estudar, e vou realizar a minha vontade agora, que é fazer Medicina.”

O relato sobre a escolha de Leandro pelo curso de Medicina passa a impressão de que foi importante construir uma estratégia capaz de estruturar sua vida financeira, em primeiro lugar, que lhe desse a confiança de que seria possível, após essa etapa, arriscar-se a mudar de rumo. O que pareceu mais importante para a construção dessa conjuntura de “segurança” talvez não tenha sido a formação em Engenharia, mas o trabalho como servidor público federal. Além da questão financeira, é provável que Leandro tenha construído, com o tempo e as conquistas, nesse intervalo entre o primeiro Vestibular e o SiSU para Medicina, a confiança que lhe faltava para realização do curso:

“Então, eu tenho o exemplo de um colega, (...) que formou em Medicina, acho que tem uns dois anos... então eu resolvi encarar o desafio. Vou voltar a estudar, e vou realizar a minha vontade agora, que é fazer Medicina. (...). Sim, esse colega que estudou Medicina e que formou, ele me deu uma noção de que era possível, que eu poderia pleitear e talvez conseguir, entrar na universidade. Porque quando eu fiz a opção entre Medicina e Engenharia, pela formação no CEFET, a gente achava meio intangível a Medicina. Apesar do ensino no CEFET ser muito bom, ele não chegava aos pés do ensino das escolas particulares.”

Considerando esses relatos, é possível pensar que, além dos valores que foram adquiridos objetivamente, durante a realização do curso de Engenharia (saberes) e nas vivências profissionais (saberes, estabilidade financeira), outros valores puderam ser ressignificados, relativos ao *habitus* de classe, como a percepção da possibilidade de acesso ao curso de Medicina, considerado “intangível” por Leandro e seu colega, ambos oriundos do Ensino Médio público federal, paradoxalmente considerado, pelo próprio entrevistado, como “de excelência”.

### 6.3.2.3. Inscrição no SiSU

Quando decidiu voltar a estudar, Leandro não acreditava que fosse possível conseguir aprovação em alguma instituição pública, focando seus estudos nos Vestibulares de instituições particulares. Mesmo assim, decidiu prestar o ENEM e concorrer ao SiSU, escolhendo Medicina nas duas opções de curso, UFMG, na primeira e Universidade Federal de Lavras (UFLA), na segunda opção, sendo aprovado para a primeira. Leandro concorreu, na mesma época, a Vestibulares para Medicina em duas instituições privadas, PUC-MG, com sede em Betim, e Faculdade de Itaúna. A escolha dessas instituições foi motivada, principalmente, pela proximidade geográfica. “Pesou muito, porque eu já tenho família, né? Então, para mim, o fator geográfico é essencial.”. No SiSU, a escolha pela UFLA se deu pelo mesmo motivo. O aluno, entretanto, considera a importância do prestígio da instituição para sua opção pela UFMG.

“De qualquer maneira, o critério geográfico pesa mais. Porque Lavras é ainda um pouco mais distante. Mas minha preferência pela UFMG é porque ela é mais renomada do que Lavras, o curso de Lavras está começando agora, né? Entraria na terceira turma, se eu tivesse ficado lá. Então, o renome da UFMG pesa muito. Mais o fator geográfico foi relevante também, porque a UFMG, entre as públicas, para não dizer que seria a mais próxima, é a segunda mais próxima (...). Eu considero que o diploma da universidade de renome já fala por si. Na Engenharia, eu tinha colegas de outras faculdades, da FUMEC, da Kennedy, que na hora de decidir, o diploma da UFMG pesa (...) A questão das possibilidades de pesquisa, o foco, a universidade pública geralmente tem um foco mais voltado para a pesquisa, para a comunidade. Porque as vezes a universidade particular não tem, por visar o lucro (...). Eu acho que a faculdade molda de maneira muito significativa.”

Em relação ao SiSU propriamente dito, quando percebeu que tinha pontuação significativa para concorrer aos cursos de Medicina de universidades federais, Leandro começou a pesquisar sobre a dinâmica do sistema.

“Então, não foi no dia em que o sistema abriu que eu entrei para conhecer não. Eu já tinha pesquisado (...). Pesquisado na internet como era a escolha, quais as regras, eu fiquei muito preocupado para saber quais as regras para, se eu me encaixava nas cotas ou não. Eu tinha preocupação porque tem uma diferença em relação ao SiSU e ao PROUNI, quem já tem curso superior não pode se enquadrar no PROUNI. E eu tinha essa preocupação se eu podia usar a cota, mesmo tendo um curso superior. Eu me lembro que eu estudei em relação a essa preocupação. E a outra coisa que eu estudei, foi em relação ao critério geográfico, ver quais universidades que eram mais próximas da minha casa e como que funcionava a questão dos pesos que cada universidade usava para fazer o critério de avaliação (...) eu pesquisei antes (...) na UFMG. Olhei a nota de corte, mais ou menos quantos alunos eram chamados na lista de espera, até porque a minha nota da prova fechada, da prova de múltipla escolha,



foi muito boa, porém, a minha nota da redação não foi tanto. Então, a minha expectativa de nota caiu muito quando eu vi a nota da redação. Foi decepcionante. Aí eu fiquei assim no limite de ser aprovado, né? Então comecei a fazer conta, estudar...”

Em relação à escolha da primeira e segunda opção,

“Eu não tinha interesse em nenhuma outra universidade que não fosse a UFMG, era a minha primeira opção. Como segunda opção, aí eu analisei o critério de pontuação, porque tem uma universidade mais próxima de onde eu moro, que é São João Del Rei, que tem um Campus em Divinópolis, porém eles tinham um critério que o peso maior era na redação. Aí a minha nota ficaria descompensada nesse sentido, aí, então, eu lembro que eu estava entre a Universidade de Lavras, Viçosa e a de Divinópolis que acabou sendo descartada por causa da nota de redação. Eu já tinha na minha cabeça que, independentemente de ter chance ou não, sabendo que a lista de espera, de excedentes, roda um pouco, eu ia deixar a minha primeira opção para a UFMG mesmo sabendo que eu não teria nota.”

É possível perceber o peso atribuído ao prestígio da UFMG para a escolha da primeira opção e à proximidade geográfica da cidade onde Leandro reside, em ambas as opções.

Finalmente, Leandro pondera as diferenças entre o Vestibular tradicional e o SiSU. Ao final da entrevista, reconhece que teria pontos para passar na época em que fez a seleção para Engenharia, curso em que se formou, embora nunca tenha exercido a profissão. No caso, se na época fosse adotada a dinâmica atual do SiSU, poderia ter-se tornado médico.

“Bom, eu acho importante dizer, principalmente porque eu vivi os dois processos, quando eu entrei na Engenharia e quando eu entrei na Medicina, que a questão, da forma como o SiSU está organizado hoje, ele é mais interessante para o aluno. O fato de você poder escolher o curso depois que você fez a prova, de acordo com o rendimento que você teve na prova. Por exemplo, no passado, teria me dado a possibilidade de estudar Medicina antes. Na Engenharia eu tinha feito ponto para passar em Medicina, mas a opção tinha sido Engenharia e não podia mudar.”

A consideração de Leandro mostra uma das diferenças entre as dinâmicas do Vestibular tradicional e do SiSU: a vantagem de se conhecer a nota (no caso do SiSU, a nota do ENEM) antes do momento de escolher o curso. No passado, Leandro não teve segurança de se arriscar em se inscrever para o curso preferido. Se o SiSU já fosse implantado, essa situação não ocorreria. No caso em questão, percebe-se que o SiSU tende a diminuir a autosseleção de candidatos, na medida em que permite uma percepção

mais acurada das possibilidades de aprovação em um curso pretendido, quando apresenta a nota de corte durante os dias de inscrição em sua plataforma.

### **6.3.3. Rafaela**

“Eu sempre tive um ‘plano B’ para as coisas...”

#### **6.3.3.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**

Rafaela estuda no terceiro período de Medicina, na UFOP. Tem 28 anos, é casada e mora em Ouro Preto, Minas Gerais. Foi aprovada pelo SiSU para o primeiro semestre (primeira edição do SiSU) e fez inscrição no Grupo 1 de cotistas, se autodeclarando branca.

Rafaela morou com os pais até os quatorze anos de idade, quando eles se separaram, e foi, então, morar com os avós, sempre em Belo Horizonte. Seu pai se formou há cerca de cinco anos no Ensino Superior, em Direito, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 46,5% dos pais dos alunos da UFOP – maior que 42,5% e menor que 8,2%, em relação à população pesquisada nos questionários. Sua mãe se formou em Gestão Ambiental, também há cinco anos, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 49,2% das mães dos alunos da UFOP – maior que 38,4% e menor que 11%, em relação à população pesquisada nos questionários. Seus pais, porém, nunca atuaram nessas áreas. O pai de Rafaela sempre trabalhou como autônomo, prestando serviços técnicos em refrigeração. A mãe trabalha em um hospital de Belo Horizonte, como auxiliar de enfermagem. A estudante declarou renda familiar mensal bruta entre mais de cinco e dez salários mínimos (mais de R\$ 3.940,00 a R\$ 7.880,00), na época, inserindo-se no grupo de renda familiar mensal bruta que corresponde a 24,7% dos alunos da UFOP – maior que 35,6% e menor que 38,4%, em relação à população pesquisada nos questionários. É importante considerar que, quando Rafaela cursou o Ensino Fundamental e o Médio, sua família possuía poucos recursos econômicos, segundo seu relato na entrevista, e que a renda declarada corresponde à da sua atual família, composta por Rafaela e seu marido.

A entrevistada disse ter cursado o Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, próxima de sua casa, na periferia de Belo Horizonte, escolhida por seus pais, embora no bairro houvesse e ainda há tráfico de drogas, mas “era mais tranquilo”.

Contou que teve influência grande da família, do lado paterno, em relação aos estudos. Segundo ela, seria “natural” esperar que estudasse o Ensino Superior em uma escola pública federal, mesmo que a família tivesse poucos recursos financeiros:

“Em casa eu estudava, porque a minha família tem uma característica, meus tios, minha família, são muito inteligentes, todos extremamente pobres, mas que tinham um nível de inteligência muito acima do normal. A maioria estudou na federal, há uns anos atrás, quando não se tinha condições nenhuma de passar, passaram. A gente tinha um estímulo familiar para estudo. (...) meu pai tinha na cabeça que meus tios formaram na federal (...) e meu pai esperava isso de mim, independentemente de onde eu estudasse.”

Rafaela considera que seu pai e seu tio paterno foram os que mais contribuíram para que desenvolvesse o gosto pelos estudos: “Meu pai me deu Machado de Assis para ler com nove, dez anos e meu tio me ensinava [a jogar] xadrez com oito anos de idade”. Durante o Ensino Fundamental, não estudava muito, mas se saía bem nos estudos.

Quando chegou a época de ingressar no Ensino Médio, o pai quis que ela estudasse numa escola pública melhor, mas distante de casa. Rafaela preferiu uma outra escola pública estadual, mais próxima, que, segundo ela, era muito fraca: “Aí eu fui para uma escolinha muito ruim, perto da minha casa. (...) na verdade eu nem estudei, a escola era muito fraca eu ficava só jogando bola, vôlei, fazendo qualquer coisa.” Nessa época, durante o Ensino Médio, os pais de Rafaela se separaram e ela foi morar com os avós, que residiam no mesmo lote onde morava anteriormente. Esse foi um período conturbado porque seu pai interrompeu o auxílio financeiro, gerando-lhe insegurança quanto a seu preparo para o Vestibular, já próximo. De fato, a aluna não teve condições financeiras de fazer o cursinho preparatório.

Rafaela descreve uma trajetória escolar em escolas públicas de um bairro de periferia de Belo Horizonte, que não lhe deram a uma base sólida para alcançar aprovação imediata nos processos seletivos para o Ensino Superior. De alguma maneira, mesmo considerando a “naturalidade” com que os tios de Rafaela haviam acessado a universidade federal e o convívio dela com a leitura desde criança, não há elementos que demonstrem uma trajetória escolar diferenciada. Outro ponto que chama atenção é o fato de os pais da entrevistada terem concluído o Ensino Superior tardiamente e de não exercerem a profissão na área dos cursos em que se formaram. De maneira geral, a história passa a

impressão de que a maior influência sobre a valorização dos estudos, do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, foram os estímulos indiretos da família de Rafaela, especialmente de seu pai.

### **6.3.3.2. Escolha do curso superior**

Ao final do Ensino Médio, Rafaela pensou em fazer Vestibular para teatro, pois pensava em ser atriz. Já havia participado de grupos amadores, mas desistiu da ideia quando soube que seria necessário se submeter à prova de habilidades, pela falta de tempo em se preparar para essa prova. Nessa época, contou que teve muitas dúvidas sobre qual curso superior iria seguir.

“Eu fiz uma lista imensa de várias coisas que eu poderia ser na vida eu fui eliminando. Sobraram Veterinária e Psicologia. Foi por causa de um personagem que eu era completamente apaixonada, não pelo ator, mas pelo personagem de uma série chamada Arquivo X, Fox Mulder. (...) eu gostava mais dele, tinha uma médica legista, a Scully, eu gostava muito dela, eu pensava assim, ‘ser legista deve ser muito legal’, mas eu achava o Mulder mais interessante, aí eu fui fazer Psicologia. Aí eu tinha um plano de fazer prova para Polícia Federal, depois de formada. Era meu plano, até a metade do curso.”

De acordo com Rafaela, ela decidiu cursar Psicologia, que era a profissão do personagem do seriado de televisão a que assistira e que tanto admirava. Entretanto interessava-se também pela profissão de médica legista da personagem do mesmo seriado. Planejou então fazer o curso de Psicologia para, depois de formada, prestar concurso público para a Polícia Federal.

O relato de Rafaela dá a impressão de que a escolha pelo curso superior, nessa fase da vida, deva ter sido amparada em bases frágeis, uma vez que não buscou conhecimentos mais amplos sobre os cursos em que pretendeu estudar, mas se baseou em elementos, de certa forma, bem superficiais. A estudante não lembra ainda de pessoas que a tivessem influenciado nessa escolha, nem mesmo da mãe, que atua em ambiente hospitalar como auxiliar de enfermagem.

Quando concluiu o Ensino Médio, Rafaela foi passar cerca de seis meses numa cidade do interior com a avó e, quando voltou, se inscreveu para o Vestibular de Psicologia da UFMG. Mesmo sem o cursinho preparatório, foi aprovada em sua primeira

tentativa. Aproximadamente no meio do curso, Rafaela começou a pensar em fazer Medicina, sob influência de professores e colegas:

(...) eu estava no sétimo período, (...) eu me dei muito bem na área da psicopatologia, num estágio em um hospital psiquiátrico. Me envolvi mais ainda na área da neuropsicologia, tinha dois professores médicos [nomes omitidos], eles sempre falaram que eu tinha uma visão, eu gostava muito da Psicologia, da área sociológica e tal, mas eu tinha uma visão mais médica do que psicológica (...) e eu comecei a pensar, só que financeiramente eu não tinha condição nenhuma, estava quatro anos sem estudar nada eu achei que o curso de Medicina seria muito difícil por causa do Vestibular, não o curso, mas o Vestibular, eu tinha que ter um monte de ferramenta que eu não tinha, que eu nunca tive, eu comecei a pensar mas eu formei, eu decidi formar.”

Diante dos fatos relatados pela entrevistada, percebeu-se uma relativa facilidade em ser aprovada no Vestibular de Psicologia, considerando-se que a escola de Ensino Médio não era, segundo ela, uma escola de qualidade e ainda o fato de não ter estudado em cursinho preparatório.

Durante o curso de Psicologia, foi possível perceber o estímulo dos professores de psicopatologia, médicos, para que Rafaela cursasse Medicina. Segundo a estudante, não havia pensado anteriormente em ser médica, ainda que tivesse admiração pela personagem do seriado de televisão que era médica legista, levando-a ao projeto de fazer concurso para a Polícia Federal. O relato sugere a importância das vivências de Rafaela no curso de Psicologia para a construção da escolha pelo curso de Medicina, opção que não constava de sua lista inicial, quando escolheu fazer Psicologia.

Após a formatura, Rafaela começou a se preparar para fazer concurso para a Polícia Federal. Nessa época, conheceu seu atual marido, que a estimulou a estudar Medicina.

“(...) eu queria fazer Polícia Federal, mas eu conheci quem é hoje o meu marido, (...), e ele começou a falar assim, ‘por que você não tenta fazer Medicina? Você tinha falado dos seus professores, (...) por que você não tenta?’ Eu sei lá, porque o Vestibular, é uma loucura, é uma guerra (...) ele [o marido] tem condições bem melhores que a minha, (...) eu não teria condição nenhuma, aí ele falou assim ‘eu pago para você’. Eu fiz seis meses de cursinho normal, fiz Vestibular, mas não deu certo. Deu, mas em um lugar lá no Nordeste.”

Considerando-se as informações colhidas, fica pouco claro o motivo pelo qual a estudante resolveu estudar outro curso superior tão concorrido, com seis anos de duração, após se formar no curso de Psicologia, considerando-se as apenas as influências recebidas pelos professores e pelo marido. De alguma maneira, deve ser considerado que a

estudante tenha passado por um processo de escolarização que ofereceu poucos elementos para a construção dessa escolha, frequentemente elaborada durante o Ensino Médio, fase em que enfrentou situações complexas, propiciadas pela separação de seus pais.

### 6.3.3.3. Inscrição no SiSU

Rafaela participou, após seis meses de cursinho, do SiSU para cursos de Medicina. Como não tinha pontuação suficiente para aprovação em escolas no estado de Minas Gerais, inscreveu-se em duas instituições do Nordeste, uma delas em Sergipe e da outra ela não se lembrou. Foi aprovada, segundo ela relatou, na universidade situada em Sergipe, mas não se matriculou, “Foi só um jogo.”, afirmou.

Rafaela estudou por mais um ano e tentou, pela segunda vez, o ENEM. Dessa vez conseguiu pontuação mais expressiva e concorreu a vagas nos cursos de Medicina da UFOP, na primeira opção do sistema e da UFMG, na segunda opção. Conta que, na época, apesar das diferenças de pesos atribuídos pelas duas instituições, a nota de corte da UFOP foi mais alta que a da UFMG, sendo que ela obteve pontos para ser aprovadas em ambas: “A [nota] da UFMG para cota foi 782 eu tirei na UFMG 787 e aqui [na UFOP] eu tirei 805 e a [nota da] cota na UFOP era 790, eu acho.”

Segundo Rafaela disse, a primeira opção no sistema corresponderia à preferida e mais difícil; a segunda seria direcionada a uma instituição em que a nota de corte fosse menor facilitando-lhe a aprovação.

Esse caso ilustra uma das duas situações observadas no grupo de alunos que escolheram os cursos de Medicina da UFMG e da UFOP no SiSU e assinalaram essa última como primeira opção no sistema. A aluna entrevistada preferiu estudar na UFOP porque seu marido é concursado em empresa situada em Ouro Preto, cidade para a qual se mudaram há pouco tempo. Outra informação interessante foi a possibilidade que um candidato tem de tirar proveito da diferença na composição das notas entre instituições. No caso em questão, a nota de corte para aprovação no curso de Medicina da UFOP era mais alta do que a da UFMG, mas a aluna obteve mais pontos na UFOP, graças aos diferentes critérios de pontuação praticados pelas duas quanto à nota do ENEM, equilibrando, dessa maneira, o nível de exigência para aprovação em cada uma. Isso quer dizer que o valor isolado da nota de corte em uma instituição não permite avaliar se ela ofereceu necessariamente mais ou menos chances de aprovação, se não for considerada a nota do ENEM de acordo com os critérios utilizados para compô-la.

Um ponto curioso da entrevista foi uma consideração feita por Rafaela, quando explicava o que havia aprendido com a dinâmica do SiSU.

“Eu descobri que as pessoas jogavam a nota para uma faculdade para ajudar os amigos. Por exemplo, a turma de 17/01 passou agora. Eles vão jogar a nota deles na segunda chamada [segunda edição do SiSU]. Por exemplo, eles têm a nota do ENEM e eles vão jogar de novo, mesmo estando aqui. Eu fiquei chocada, aí por exemplo na minha turma teve um colega que pediu para a gente jogar a nossa nota no segundo semestre para quando as pessoas forem olhar as notas pensar: "Nossa está muito alta não tenho chance, vou tentar em outra", aí eles desistem e os amigos deles vão lá e botam uma nota para a UFOP, a gente sai na no dia anterior e a nota despenca. É chocante, mas existe.”

O relato, no caso de ser verídico e corresponder a uma prática corrente em universidades de menor porte, pode ter realmente impacto sobre a nota de corte. Considerando-se que os aprovados no curso de determinada instituição tenham obtido as maiores notas do processo seletivo anterior, se essas voltassem a compor a nota de corte na edição subsequente do SiSU, certamente causariam impacto sobre instituições que ofereçam poucas vagas (a UFOP, por exemplo, oferece 40 vagas por edição do SiSU).

Em relação à aprovação nos cursos de Medicina da UFMG e da UFOP, considerando-se o tempo de cerca de quatro a cinco anos desde a saída do Ensino Médio, é possível considerar que Rafaela obteve êxito com relativa rapidez, reforçando sua fala em que afirma: “meu pai já esperava isso de mim independentemente de onde eu estudasse”. O sucesso relativamente imediato nos dois processos seletivos, quando prestou o Vestibular para Psicologia e no SiSU para Medicina, poderiam ser considerados surpreendentes, na medida em que a entrevistada descreveu uma formação precária no Ensino Fundamental e no Médio, fato que autoriza a supor que ela estaria buscando sustentar o mito de pertencer a uma família “especialmente inteligente”.

#### **6.3.4. Ana Luíza**

“Desde nova, eu não me lembro muito, eu já pensava em ser médica. Gostava de brincar que eu era médica. (...). Na época do CEFET, quando foi aproximando a época do Vestibular, eu pensava, ‘Eu acho que eu vou fazer Medicina’, mas meio sem noção do que era o Vestibular de Medicina, sabe? Sem noção da dificuldade que é.”

##### **6.3.4.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**

Ana Luíza estuda no segundo período de Medicina da UFOP. Tem 31 anos, é solteira e morava em Diamantina, Minas Gerais, quando veio para Ouro Preto. Já havia acessado esse curso na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), quando foi aprovada na segunda edição do SiSU e fez sua inscrição no Grupo 2, se autodeclarando preta.

Morou a maior parte de sua vida com seus pais em Belo Horizonte, exceto quando ficou com uma tia, enquanto estudava no cursinho, e no período em que morou sozinha, quando estudava Medicina Veterinária, na UFMG, curso que concluiu em 2010.

Seu pai possui o Ensino Fundamental incompleto, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 13,7% dos pais dos alunos da UFOP – menor que 83,5%, em relação à população pesquisada nos questionários. É comerciante autônomo. Sua mãe é formada no curso superior de Artes Plásticas, em uma universidade estadual de Belo Horizonte, inserindo-se no grupo de escolaridade máxima que corresponde a 49,2% das mães dos alunos da UFOP – maior que 38,4% e menor que 11,0%, em relação à população pesquisada nos questionários. Trabalhou como professora, mas atualmente trabalha com o pai de Ana Luíza, no comércio. A entrevistada declarou renda familiar mensal bruta de mais de dez a quinze salários mínimos (mais de R\$ 7.880,00 a 11.820,00), inserindo-se no grupo de renda familiar mensal bruta que corresponde a 13,7% dos alunos da UFOP – maior que 60,3% e menor que 24,7%, em relação à população pesquisada nos questionários. Entretanto contou que, na época em que cursou o Ensino Fundamental e o Médio, sua família possuía um padrão financeiro bem limitado.

Ana Luíza reconheceu que sempre teve um acompanhamento muito próximo de sua mãe, em relação aos estudos, assim como sua irmã. Na época do Ensino Fundamental,



não teve condições de realizar atividades extras, como balé ou curso de línguas, pelo fato de seus pais direcionarem os investimentos educacionais para instituições privadas. Assim, estudou da primeira à quarta série em uma escola pequena do bairro, considerada a melhor da região, e cumpriu o restante do Ensino Fundamental em um colégio maior, também no bairro, por influência de uma tia, cujos filhos estudavam lá, instituição menos onerosa e mais próxima de casa.

Ana Luíza lembra que era uma aluna de destaque em sua turma, especialmente entre a quinta e oitava séries, embora não achasse que se dedicava tanto às tarefas escolares. Além de seus pais, na família, destacou a influência de dois primos que eram referência em relação aos estudos, por terem sido os primeiros a acessarem o Ensino Superior. Referiu-se, ainda, ao estímulo recebido de alguns professores.

No Ensino Médio, Ana Luíza se mudou para uma escola pública, pelo fato, conforme explicado por ela, de seus pais não terem mais condições financeiras para mantê-la no ensino privado.

“(...) nesse meio tempo, uma prima estava se dedicando para fazer as provas das escolas técnicas, COLTEC e CEFET. Por influência delas, eu me interessei também, ela me incentivou, ‘Vamos tentar a escola técnica’. Na verdade, eu nem conhecia bem essa escola, nem meus pais, então, foi mais uma influência dela. Era uma prima muito estudiosa, eu e ela éramos bem parecidas. E aí ela me influenciou, eu fiz a prova do COLTEC, que era na UFMG, fiz COLTEC e aí eu tive um bom desempenho, mesmo sem ter feito cursinho. Mas não passei. Aí a minha mãe, vendo isso, ficou mais animada, e eu também, e ela resolveu pagar o cursinho, fiz um cursinho rápido e eu tinha uma base boa, por causa desse colégio que eu estudei até a oitava série. (...) eu estudei muito, eu me lembro que eu estudei muito, e aí eu passei no CEFET.”

No CEFET, Ana Luíza percebeu uma queda em seu desempenho escolar:

“Meu desempenho caiu, era muito mais difícil... era mais difícil, o sistema lá, os professores, eles dão maior liberdade, eu sempre falo que parece uma faculdade mesmo. Eu gostava muito de estudar lá, mas eu tinha que estudar mais. Eu sinto que eu fiquei menos estudiosa, quando eu entrei para lá. E todo mundo lá era destaque, todo mundo era muito bom. Quem destacava era porque era muito bom mesmo, lá eu deixei de ser o destaque, eu era mediana, entendeu? E aí eu estudei menos, eu acho, quando eu estava lá.”

É interessante perceber essa “desaceleração” no ritmo da aluna, após a entrada em uma escola com maior “liberdade” e, segundo ela, mais exigente, no Ensino Médio. Faz parecer que havia duas influências em direções opostas: por um lado, a valorização e os investimentos realizados pela família no Ensino Fundamental; por outro, o número escasso de familiares que cursaram o Ensino Superior, o que poderia levar à conclusão de

que esse caminho não era visto como natural ou obrigatório. Ana Luíza conta que, nessa época, foi influenciada por uma amiga a intensificar os estudos, preocupada com a iminência do Vestibular.

“Tinha uma amiga minha que, no final, estava sempre me pondo para frente, sabe? ‘Não, a gente tem que fazer um cursinho, Pré-vestibular’, e aí nessa época, eu ficava meio assim, meio alheia. Parece que es não estava me preocupando muito com o Vestibular, essas coisas assim... (...). E eu não tinha essa preocupação. Eu não estava muito ligada nisso, sabe? Eu fui mais influenciada mesmo a fazer, mas eu mesma não me preocupava muito não.”

A narrativa faz pensar em uma aluna que se dedicou aos estudos e foi bem-sucedida, especialmente no Ensino Fundamental, mas que se sentiu desestimulada, no Ensino Médio, nível em que havia maior exigência e maior liberdade.

#### 6.3.4.2. Escolha do curso superior

Ana Luíza contou que, desde muito nova, pensava em ser médica.

“Desde nova, eu não me lembro muito, eu já pensava em ser médica. Gostava de brincar que eu era médica. Teve um trabalho de escola e eu era a médica, minha mãe comprou estetoscópio de brinquedo, essas coisas para mim. Eu acho que desde criança eu pensava nessa possibilidade. Na época do CEFET, quando foi aproximando a época do Vestibular, eu pensava, ‘Eu acho que eu vou fazer Medicina’, mas meio sem noção do que era o Vestibular de Medicina, sabe? Sem noção da dificuldade que é. Eu pensava ‘Vou fazer Medicina’ (...) Eu fiz o meu primeiro Vestibular, fui fazer a inscrição e pensei, ‘Eu vou fazer Medicina, acho que eu quero fazer Medicina.’ Só que assim, sem noção da dificuldade. Fiz a inscrição, fiz o meu primeiro Vestibular... (...). Não passei, foi um desastre, meu primeiro Vestibular.”

Ante o insucesso, Ana Luíza conta que decidiu concorrer a uma vaga no curso de Medicina Veterinária, no segundo Vestibular.

“No segundo Vestibular eu quis fazer Medicina Veterinária. Nessa época, eu estava muito próxima do meu avô. Durante toda a minha vida, a gente teve uma relação muito próxima com animais. Eu sempre tive cão em casa, meu avô sempre criou, sempre teve muitos animais na casa dele, cachorro, gato, e sempre teve um carinho por isso. Então eu acho que meu gosto por animais veio daí. Na época do Vestibular eu estava muito próxima dele, estava viajando muito para a fazenda, e tal... E aí eu fico lembrando, teve um misto de ‘Vestibular de Medicina é muito difícil’, com ‘Medicina Veterinária é uma coisa que eu me interesse’, tem a questão dos animais, tem a questão da Medicina, aí na segunda vez que eu fiz Vestibular eu escolhi Medicina Veterinária. (...) eu acho que teve essa minha questão pelos animais e eu acho que eu comecei a achar que Medicina era uma coisa assim impossível mesmo. Aí eu fiz cursinho, um ano de cursinho, sem muita dedicação, bem

tocado mesmo, sem dedicar, aí eu fiz o segundo Vestibular para Medicina Veterinária. Aí eu não passei. Aí, na terceira vez, eu fiz um cursinho intensivo, acho que quatro meses, aí eu me dediquei muito, eu tinha certeza do que eu queria, eu queria entrar logo na faculdade, meus amigos já estavam entrando e aí foi quando eu fui aprovada, na UFMG. Mas aí, nessa época, eu tentei UFMG, tentei Lavras, Viçosa, e tentei PUC. Porque aí eu comecei a ficar mais ansiosa, meus pais já estavam aceitando a possibilidade de pagar.”

É possível afirmar que, percebendo o grau de dificuldade de aprovação em Medicina, Ana Luíza readequou sua escolha por um curso que considerava de acesso menos difícil, buscando ainda estudar em uma área de que gostava, influenciada por sua vivência com animais de fazenda e domésticos.

Após se graduar em Medicina Veterinária, Ana Luíza teve dificuldades em se inserir no mercado de trabalho.

“Eu formei e tive dificuldade em entrar no mercado, demorei seis meses, depois de formada, fui para a área comercial. Trabalhei um tempo, mas eu gostava da clínica de pequenos [animais] e era uma área que estava... que está ainda, eu acho, muito ruim, de mercado, de salário, de valorização profissional. Aí eu fui desanimando com a Veterinária. Eu não me qualifiquei, não fiz pós [graduação], não quis fazer mestrado, nem nada. E aí eu larguei, eu parei, saí do meu serviço para estudar para concurso. Tinha um bom concurso na época. Aí, eu fiquei investindo em concursos, entrei nessa de concurso. Muitas pessoas na época, colegas, estavam assim. Aí eu fiz concurso para o MAPA<sup>39</sup>, prefeituras, para a polícia, aí eu comecei a atirar para tudo quanto é lado. Queria virar funcionária pública. E aí, na época também, tinha uma amiga minha que estava fazendo Medicina, ela formou conosco, fez Veterinária, até quase formar, largou e foi para a Medicina, estava fazendo, estava feliz, e aí dois colegas formados já, também, começaram a estudar, passaram e foram fazer Medicina e um fui um pouco influenciada por isso. Falei assim, ‘ah, eu estou aqui, tentando concurso, acho que seria legal fazer Medicina, acho que eu ia ser feliz, fazendo Medicina’, aí eu pensei no dinheiro também, no financeiro. [Na Medicina] não falta emprego, a remuneração é muito boa logo que você se forma, comparativamente com a veterinária, não é? Aí eu falei assim, ‘ah, quer saber, eu acho que eu vou fazer Medicina, vou tentar também.’ Aí eu parei de estudar para concurso e pensei assim: ‘Vou me dedicar agora para fazer Vestibular’. Aí eu comecei a estudar. E falei assim, ‘é um curso que eu sempre tive vontade de estudar, estou com vontade de fazer de novo...’. Teve um episódio que eu tive que fazer uma cirurgia, aí fiquei num hospital, e aí, aquele ambiente hospitalar já foi me despertando de novo... sabe? Então foi um monte de fatores. Aí eu resolvi fazer o Vestibular para Medicina.”

Pressionada pela dificuldade de retorno profissional e financeiro, Ana Luíza buscou novo direcionamento, inicialmente com a busca de aprovação em concursos públicos. É interessante perceber a influência de colegas que haviam estudado Medicina Veterinária e que decidiram estudar Medicina. Ante a satisfação de seus colegas no curso

<sup>39</sup> Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

de Medicina, Ana Luíza sentiu-se encorajada a buscar novamente o êxito em novo Vestibular.

Segundo a entrevistada, a decisão de estudar Medicina não excluiu a intenção de prestar concursos públicos. No caso em questão, percebe-se que o grau de objetividade na escolha do segundo curso superior pode ser considerado frágil, pois, caso aprovada em um concurso público, Ana desistiria da ideia de cursar Medicina. É possível ainda perceber que, além do gosto pela Medicina, o retorno profissional e o financeiro foram fundamentais para alicerçarem duas escolhas profissionais bastante diversas, a de funcionário público, na área da Medicina Veterinária, e a de médico. Mais uma vez, é possível perceber a complexidade dos elementos que influenciam a escolha do curso superior, inclusive, a relevância da influência de amigos, no caso em questão, colegas que obtiveram aprovação no curso de Medicina e se consideravam satisfeitos com a nova escolha.

#### **6.3.4.3. Inscrição no SiSU**

Ana Luíza se matriculou em um cursinho preparatório para o ENEM e o SiSU, concorrendo a uma vaga no curso de Medicina na Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e outra na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, em 2013, três anos após a sua formatura em Medicina Veterinária. Apesar de ter concorrido na lista de espera, na UFSJ, não foi chamada; não foi aprovada também na UFVJM. Em relação a essas escolas, Ana Luíza disse tê-las escolhido porque tinha pontuação que julgava suficiente para concorrer a uma de suas vagas e ainda por serem duas instituições situadas no estado de Minas Gerais.

“Eu queria Minas Gerais, eu queria mais perto de casa possível. Na época eu acho que eu já namorava, então eu acho que isso influenciou também e eu não queria sair de Minas.”

Quando se analisam os critérios utilizados pela aluna para escolher a UFSJ e a UFVJM, percebe-se que a localização geográfica foi fundamental, além da consideração do pareamento entre a nota do ENEM e a nota de corte apresentada nos dias de inscrição pelo sistema. A entrevistada não se manifestou quanto à importância do prestígio da instituição em relação à sua escolha. Outro ponto relevante foi o fato de estar, na época,

namorando, indicando o peso de outros laços pessoais, além da família, na escolha por uma instituição.

Em relação ao SiSU, Ana Luíza disse não ter nenhuma familiaridade com as dinâmicas propostas pelo sistema na época de sua primeira tentativa de aprovação em Medicina, em 2013.

“No cursinho falavam alguma coisa, mas eu não entendi nada, tinha muito tempo que eu estava fora disso, né? Então eu não entendia de pontuação e nem nada. Na hora que eu fui escolher o SiSU foi meio intuitivo. Fui experimentando a nota. Depois que você pega mais a ‘manha’, você olha as notas de corte dos anos anteriores, dá uma pesquisada e tal. Nessa vez eu abri o SiSU e fui tentando lá, aí eu fui vendo onde que minha nota ficava mais perto, quantas pessoas estavam na minha frente, foi bem intuitivo.”

Ana Luíza tentou o SiSU ainda mais três vezes, sem sucesso. Diz ter escolhido sempre as mesmas escolas, UFSJ e UFVJM, pelos mesmos motivos: pontuação e proximidade geográfica. Em 2016, quando conseguiu pontuação que considerava mais satisfatória, a aluna percebeu que tinha possibilidade de aprovação no curso de Medicina da UFRJ, no campus de Macaé (RJ). Mesmo se tratando de uma escola mais distante, dessa vez, marcou o curso como segunda opção e escolheu o da UFVJM como primeira, esperando ser chamada pela lista de espera.

“Aí eu passei na UFRJ, Macaé e fui embora para o Rio. Passei lá e fiquei lá em Macaé uns dois meses. Aí Diamantina me chamou, de excedente. Eu larguei Macaé e fui embora para Diamantina, porque era mais perto. Eu odiei a experiência de Macaé, porque era muito longe de casa. E aí vim para Diamantina correndo. Fiquei lá em Diamantina, um tempo, e aí abriu o SiSU do meio do ano. E aí eu falei assim, ‘vou tentar, vou jogar minha nota para o lugar mais perto que tiver, vai que dá...’, mas sem muita esperança. Aí eu coloquei a UFOP, primeira opção e coloquei na segunda opção, qualquer uma lá, acho que foi UFRJ, na capital. Mas eu queria ficar em Diamantina, se passasse na UFRJ. E me chamaram aqui na UFOP, no meio do ano. Então, eu passei primeiro na UFRJ, depois Diamantina, na lista de espera, e depois a UFOP, na lista de espera, de terceira chamada.”

Pelo relato, foi possível perceber a característica de “jogo” do SiSU. Em primeiro lugar, a estudante foi adquirindo, como dito por ela, a “manha” em escolher cursos mais acessíveis no SiSU, ainda que não correspondessem às suas reais aspirações, com a perspectiva de buscar a adequação dessa escolha por meio da chamada pela lista de espera e da realização de novo SiSU, utilizando-se da mesma nota obtida no ENEM do ano anterior. Essas dinâmicas possibilitaram, no caso em questão, a “otimização” da escolha pelo curso que mais se ajustava às necessidades da estudante, mas também a ocupação de

três vagas, em momentos diferentes, de cursos de Medicina de instituições públicas, considerados de alta competitividade. Essa é uma das características do jogo, que possibilita a alocação de maior número de estudantes nos cursos oferecidos pelo SiSU, mas, ao mesmo tempo, maior instabilidade na permanência desses alunos, que buscam readequar a escolha em momentos subsequentes à sua aprovação.

“A primeira eu coloco a que eu quero, foi o meu último critério, quando eu passei, coloquei uma que eu queria, mas que, é....uma que eu teria chance pelo menos na lista de espera, a minha nota podia não estar tão certa de que ia dar, e para a segunda opção era para garantir, que eu vou passar. Podia ser lá no Pará, mas eu queria entrar na Medicina, entendeu? Eu vou garantir na segunda porque na primeira eu vou ver o que está mais próximo.”

Nas primeiras tentativas de aprovação no SiSU, Ana Luíza procurava as oportunidades de aprovação no estado de Minas Gerais, embora, com o passar do tempo, abrisse mão da proximidade geográfica, no caso da segunda opção do sistema (UFRJ, campus Macaé), buscando garantir a aprovação e realizasse uma escolha mais próxima de sua aspiração na primeira opção (UFVJM, em Diamantina).

Finalmente, Ana Luíza comentou sobre sua escolha pela Medicina Veterinária e , anos depois, pelo curso de Medicina:

“Eu não me arrependo de ter feito o curso de Veterinária, foi um curso muito bom, esse conhecimento a mais foi maravilhoso, sabe? (...) eu acho que eu tenho um ponto positivo, em relação aos meus colegas porque eu tenho mais maturidade, para valorizar as coisas certas aqui, no decorrer da graduação, sabe?

Quando foi indagada sobre a possibilidade de nova mudança de instituição, Ana Luíza disse que, mesmo sentindo a distância dos pais e dos amigos de Belo Horizonte, não pensa em tentar novo SiSU para a UFMG. E termina a entrevista afirmando que o processo de aprovação no curso de Medicina foi muito sofrido para ela e que não pretende se submeter novamente a essa experiência.

### **6.3.5. Análise horizontal dos temas abordados entre os entrevistados do grupo de cotistas formados anteriormente em outro curso superior**

#### **6.3.5.1. Renda, origem familiar, relações sociais e trajetória escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**

De maneira geral, foi possível perceber que os estudantes desse grupo, apesar de terem declarado rendas variadas, disseram, nas entrevistas, dispor de baixa renda, na época em que realizaram sua primeira escolha de curso superior. Esse fato é relevante, uma vez que, nos casos de Leandro e Rafaela, pareceu que o tempo decorrido desde a realização do primeiro curso superior tenha sido necessário para que conseguissem certa estabilidade financeira antes de se dedicarem ao curso de Medicina. Os pais dos entrevistados possuíam, em geral, nível médio de escolaridade, com exceção da mãe de Eduardo, que possuía baixo nível de escolaridade (Ensino Fundamental incompleto).

Todos os entrevistados disseram ter-se destacado entre os colegas de escola, durante o Ensino Fundamental e o Médio. Apesar de Eduardo ter relatado dificuldades escolares nesse último nível, época em que apresentou problemas psicológicos, além de descobrir uma doença neurológica crônica e ter-se isolado dos amigos e colegas, o estudante disse ter mantido seu rendimento escolar estável.

Em relação às instituições, Leandro e Ana Luíza disseram ter estudado em escolas de qualidade, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, sendo que, nesse nível de ensino, estudaram em escolas públicas federais. Eduardo e Rafaela disseram ter sempre estudado em escolas públicas que consideravam fracas. Assim como entre os entrevistados do grupo de cotistas que não se haviam formado em outros cursos superiores, foi percebida a importância dada ao estudo no Ensino Médio federal. Leandro e Ana Luíza conseguiram acessar o CEFET, ao passo que Eduardo buscou o Ensino Médio federal sem sucesso.

Com exceção de Eduardo, todos os entrevistados consideraram a relevância da influência positiva dos pais em relação ao desenvolvimento do gosto pelos estudos, especialmente no Ensino Fundamental. Mesmo assim, Eduardo admitiu que foi estimulado por seus irmãos, nessa fase, especialmente por sua irmã.

É possível perceber que, apesar de algumas diferenças quanto a essas influências, os quatro alunos desenvolveram trajetórias escolares em tempo ideal, apresentando perfis que não parecem refletir a realidade dos estudantes de camadas populares menos favorecidas. Observou-se que os estudantes buscaram intensificar suas relações com professores e colegas, a partir do Ensino Médio, com exceção de Eduardo, que disse ter-se isolado de seus colegas, sofrendo, mesmo assim, influências de seus professores nesse nível de ensino.

#### **6.3.5.2. Escolha do curso superior**

É importante pontuar que esse grupo apresentou características particulares, no que se refere à escolha do curso superior, uma vez que se formaram em outros cursos antes de escolherem o de Medicina. Em primeiro lugar, cabe considerar que, quando efetuaram a escolha do primeiro curso superior, é provável que não tivessem em mente a profissão de médico. De alguma maneira, além das influências recebidas na família e no processo de escolarização, até o Ensino Médio, considera-se que as vivências decorrentes da realização de um primeiro curso superior tenham sido necessárias para a escolha pelo curso de Medicina, em momento posterior, propiciando-lhes recursos financeiros, conhecimentos, influências de professores e pares, dentre outros.

Chamou atenção ainda o fato de três dos quatro entrevistados não terem nunca exercido as profissões oportunizadas pelo diploma de suas primeiras graduações: Eduardo, Leandro e Rafaela nunca exerceram a profissão de Farmacêutico, Engenheiro e Psicóloga, respectivamente. Esse fato faz crer que, na realidade, os estudantes fizeram escolhas pouco ajustadas ao seu gosto, porém acessíveis a eles nos Vestibulares. Mesmo Ana Luíza, que gostava de animais, não obteve boa inserção profissional na área de Veterinária, voltando a considerar a sua escolha pelo curso de Medicina.

#### **6.3.5.3. Inscrição no SiSU**

Dentre os entrevistados, chamou atenção a surpresa de Eduardo e Ana Luíza por não conseguirem aprovação nos vestibulares, logo ao término do Ensino Médio. Essa impressão poderia ilustrar casos em que o candidato a uma vaga no Ensino Superior superestima suas possibilidades, surpreendendo-se com seu insucesso no processo



seletivo. Ao contrário, Leandro não se julgava capaz de concorrer a uma vaga no curso de Medicina, quando terminou o Ensino Médio, embora tenha obtido pontos no vestibular para Engenharia suficientes para tanto. De acordo com as dinâmicas propostas pelo SiSU, esses “desvios” poderiam ser minimizados, uma vez que o candidato, já conhecendo a nota do ENEM, pode então pareá-la com as notas de corte divulgadas, ainda que possam sofrer alterações no último dia de inscrição, no fechamento do sistema.

Em relação às escolhas pelo curso de Medicina no SiSU, foi observado que os estudantes valorizaram principalmente a localização geográfica da instituição. No caso desse grupo, como a maioria dos entrevistados tivesse mais idade, três deles já tinham constituído suas próprias famílias, além daquelas de origem, o que os motivou mais ainda a optarem por instituições próximas de suas residências. Leandro e Ana Luíza disseram serem casados e Rafaela disse ter um namorado em Belo Horizonte, fato que, segundo ponderou, pesou para escolher estudar na UFOP. No caso de Eduardo, o estudante revelou ser muito apegado à mãe, que mora em Belo Horizonte, variável que também pesou para que escolhesse a UFMG. É importante ainda considerar que, talvez em menor escala, o prestígio da instituição tenha sido um fator importante, principalmente entre os estudantes da UFMG.

#### **6.4. Síntese da análise das entrevistas**

A análise das entrevistas teve como referencial teórico, como abordado no Capítulo I desta tese, a Sociologia da Educação, sob a perspectiva disposicionalista de Bourdieu e de Lahire. De acordo com essa perspectiva, os estudantes não elaboram suas escolhas de maneira puramente livre ou consciente, uma vez que a estrutura social age na construção de disposições que influenciam a elaboração dessas escolhas. Por outro lado, não as constroem de maneira mecânica, tendo como referência apenas suas origens sociais, uma vez que essas não atuam de maneira uniforme e inflexível, independentemente dos contextos específicos de ação.

Com foco nesses princípios, neste capítulo, buscou-se interpretar as escolhas dos estudantes de Medicina da UFMG e da UFOP considerando, por um lado, sua renda, origem familiar e trajetória escolar e, por outro, o modo individual com que chegaram à definição da escolha do curso e a maneira como viveram o processo de seleção para ingresso no Ensino Superior.

Foi possível evidenciar que a divisão dos grupos de estudantes proposta pela Lei de Cotas não foi capaz de separar estratos sociais bem definidos. Quando se conhecem as histórias dos estudantes originados da ampla concorrência e das cotas, percebe-se que apresentam algumas características predominantes que os diferenciam, como também muitos pontos de interseção entre eles. Nesta seção, procurou-se identificar essas semelhanças e diferenças.

Percebeu-se que praticamente todos os entrevistados relataram trajetórias escolares de destaque em suas escolas, no Ensino Fundamental e no Médio, ponto comum nos depoimentos. Entretanto cabe ressaltar que os estudantes provenientes da ampla concorrência, beneficiando-se da excelência do ensino em escolas privadas, apresentaram uma trajetória mais linear. No caso dos cotistas, percebeu-se, em muitos casos, estudantes que sentiram o impacto da passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, especialmente entre aqueles que acessaram o Ensino Médio público federal, e entre os que perceberam o grau de dificuldade para concorrerem a uma vaga no curso de Medicina praticamente “às vésperas” de prestarem o SiSU.

Ficou claro que, apesar de o nível de escolaridade dos pais ser, em média, mais elevado, também houve aqueles com níveis mais baixos, tanto na ampla concorrência quanto entre os cotistas. Nesses casos, associou-se a tendência de maior distanciamento dos pais em relação aos estudos dos filhos, observando-se, ao mesmo tempo, maior grau de persistência e autoesforço por parte dos estudantes e o peso das influências de professores, colegas e amigos. Dito de outra forma, seria possível pensar que, mesmo tendo em comum o gosto pelos estudos, os filhos de pais com menores níveis de escolaridade tenderam a ser mais esforçados e sofreram maior influência de referências fora da família para obterem sucesso escolar.

Em relação à escolha da Medicina, foi percebido, primeiramente, um certo consenso entre os estudantes sobre a percepção do prestígio social propiciado pelo curso, na medida em que ofereceria retorno material e simbólico diferenciado, em relação a outros cursos superiores. Essa tendência foi fortalecida ainda pela grande proporção de estudantes que citou, tanto no grupo da ampla concorrência (nesses casos, com maior frequência), quanto no grupo de cotistas, a possibilidade de escolherem outros cursos de grande prestígio, como o Direito e a Engenharia. Essa evidência reforça a ideia de que o curso de Medicina continua sendo considerado uma opção que oferece benefícios diferenciados, em relação a outros de menor prestígio, justificando a grande disputa pelas vagas desse curso entre os candidatos ao Ensino Superior.

Uma evidência aparentemente contraditória observada foi a de que os estudantes da ampla concorrência tenderam a efetivar sua escolha em épocas da vida mais tardias, diferenciando-se dos cotistas. Essa evidência é surpreendente, uma vez que se esperaria que indivíduos de grupos sociais mais favorecidos tendessem a elaborar suas escolhas mais cedo, por disporem de mais acesso à informação, tanto em seu núcleo familiar, quanto nos grupos de socialização, ou ainda nas escolas frequentadas, tidas como de melhor qualidade. Esse achado poderia ser explicado pelo processo de superseleção que os estudantes cotistas poderiam ter sofrido ao longo de suas trajetórias escolares, fazendo que tivessem características semelhantes às dos estudantes de grupos sociais mais favorecidos do que às de seus próprios pares (BOURDIEU, 2013b). Segundo esse raciocínio, estudantes de meios sociais menos favorecidos que obtivessem êxito excepcional em sua trajetória escolar seriam superselecionados.

Em relação ao SiSU, percebeu-se, em primeiro lugar, a importância dada à instituição para efetivação da escolha, por grande parte dos entrevistados de todos os grupos, ainda que articulada com a localização geográfica e o pareamento da nota do ENEM com a nota de corte do curso/ instituição. Em relação à importância da localização geográfica da instituição, percebeu-se, em um considerável número de casos, que as alunas tenderam a preferir instituições mais próximas de suas famílias ou em cidades onde tivessem parentes e amigos. Os alunos tenderam a buscar a experiência de saírem de casa, estudando em instituições localizadas em cidades mais distantes.

Evidenciou-se também que, na grande maioria dos casos, o grau de conhecimento das dinâmicas propostas pelo SiSU esteve atrelado ao nível da escola frequentada (maior conhecimento entre os alunos das escolas privadas de Ensino Médio, na ampla concorrência). Entretanto esse conhecimento foi condicionado, tanto entre estudantes da ampla concorrência, quanto entre os cotistas, pelas informações disponibilizadas pela família (como irmãos que estudavam Medicina, dentre outros), pelos pares e pelos professores.

É ainda importante considerar os achados relativos ao grupo de estudantes cotistas formados em outro curso superior. Além do comportamento desses alunos terem muitas semelhanças com o dos cotistas dos Grupos 3 e 4, ficaram mais evidentes algumas características percebidas entre eles: a autoseleção verificada na escolha do primeiro curso superior, quando a escolha foi realizada sem mesmo tentarem o processo seletivo na Medicina; a incorporação de disposições que sustentassem a nova escolha pela

Medicina, pela aquisição de saberes, práticas de estudo, autoestima, recursos econômicos, dentre outros, para que se sentissem mais aptos a concorrerem no SiSU.

Sumarizando, foi possível perceber uma série de divergências e convergências entre os estudantes de grupos diferentes, da ampla concorrência e das cotas, que poderiam ser elencadas, de maneira resumida. Entre as semelhanças, percebe-se: a) importância dada ao prestígio do curso de Medicina; b) grande comprometimento dos estudantes em relação aos estudos. Entre as diferenças, considera-se: a) trajetórias escolares mais lineares dos estudantes oriundos do Ensino Médio privado, em relação aos cotistas, que perceberam, de maneira gradual, as dificuldades em efetivarem a escolha pelo curso de Medicina; b) escolha mais tardia do curso de Medicina pelos os estudantes da ampla concorrência.

Outras diferenças foram percebidas, entretanto, sem uma estrita relação com o pertencimento a uma ou outra modalidade (ampla concorrência ou cotas), ainda que mais frequentes entre os alunos da ampla concorrência: a) a relativa coerência entre o nível de escolaridade dos pais e o acompanhamento dos filhos nos estudos, durante toda a trajetória escolar; b) a busca de informações sofisticadas para elaboração da escolha do curso e da instituição nos dias de inscrição no SiSU, como a pesquisa de notas de corte de anos anteriores e do número de estudantes chamados da lista de espera.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se a perspectiva disposicionalista adotada por Bourdieu e por Lahire, seria possível pensar que os estudantes de Medicina oriundos de grupos sociais menos favorecidos pudessem ter constituído um conjunto de disposições (ou *habitus*) bem diferentes daquelas constituídas por alunos de Medicina oriundos de grupos sociais mais favorecidos, em função de condições objetivas diversas a que teriam sido expostos em seu processo de socialização. Os resultados da pesquisa mostraram que, apesar das diferenças, houve um conjunto de interseções entre o grupo da ampla concorrência e o grupo de cotistas.

Os resultados demonstram, em primeiro lugar, que a Lei de Cotas não gerou uma estratificação dos alunos de acordo com os grupos sociais bem definidos. Pela análise dos resultados dos questionários, percebe-se, por exemplo, que o grupo da ampla concorrência teve mais semelhanças com os Grupos 1 e 2 de cotistas (sem restrições de renda) do que esses dois últimos com os Grupos 3 e 4 de cotistas (com restrições de renda). Dentro dos próprios grupos de cotistas considerados os menos favorecidos social e economicamente, também foram percebidas algumas características que não seriam típicas de seus grupos sociais. Nos parágrafos a seguir, buscou-se elencar essas características, percebidas como interseções entre os grupos estudados, nos resultados observados tanto nos questionários, quanto nas entrevistas. Os elementos mais importantes que compuseram essas interseções foram: distribuição de renda (mesmo considerando-se os limites impostos para os Grupos 3 e 4 de cotistas), trajetórias escolares e níveis de escolaridade dos pais e mães dos estudantes. Em primeiro lugar, serão apresentadas as semelhanças evidenciadas a partir dos resultados dos questionários, que envolveram toda a população da pesquisa.

Na totalidade dessa população, percebeu-se o predomínio de rendas familiares brutas mais elevadas, especialmente na ampla concorrência e nos grupos de cotistas sem restrições de renda (Grupos 1 e 2). No caso dos cotistas com restrições de renda (Grupos 3 e 4), verificou-se a prevalência de estudantes com rendas mais próximas do teto imposto pela Lei de Cotas, principalmente no grupo menos favorecido (Grupo 4). Como o fator “renda” é considerado um dos elementos mais importantes relacionados ao sucesso escolar, percebe-se a sua relevância para a efetivação da escolha do curso de Medicina entre os estudantes pesquisados. Os resultados não evidenciam que a população estudada possa ser classificada como economicamente “rica”, mas que a efetivação das escolhas

pelo curso de Medicina tenha sido, em sua maioria, propiciada a estudantes cujas famílias detiveram maiores valores de renda, dentro de cada modalidade proposta pela Lei de Cotas. Constatase ainda que a distribuição de renda no grupo de estudantes da ampla concorrência também se concentrou sobre estudantes com faixas de renda mais elevadas, o que seria esperado para o curso de Medicina.

Em relação às trajetórias escolares, algumas informações levantadas no Capítulo II da tese (item 2.1.) merecem ser consideradas. Em primeiro lugar, a média das taxas líquidas de matrícula no Ensino Médio, entre 2012 e 2016<sup>40</sup>, no Brasil, foi de 60,3%, ou seja, nos últimos cinco anos, 60,3% dos jovens entre 15 a 17 anos estavam, em média, matriculados nesse nível de ensino. Dentre esses jovens, as maiores proporções se verificaram entre grupos economicamente favorecidos – em 2015<sup>41</sup>, 86,6% dos jovens entre 17 a 15 anos com maior renda *per capita* (25% mais ricos) estavam matriculados no Ensino Médio, contrastando-se com o percentual de 52,5% dos jovens entre 15 a 17 anos com menor renda *per capita* (25% mais pobres), também cursando o segundo nível. Os autodeclarados brancos foram os que, em sua maioria, se matricularam no Ensino Médio em idade considerada ideal, com 71,0% de taxa líquida de matrícula, bem superior aos 57,8% dos pardos e 56,8% dos pretos. Considerando-se as escolas públicas de Ensino Médio no Brasil (rede pública), as instituições federais correspondem a apenas 1,8% do total de escolas (rede pública e privada) (INEP, 2017a).

Em relação às trajetórias escolares, percebeu-se que a população investigada foi composta majoritariamente por jovens entre 18 e 20 anos, que finalizaram o Ensino Médio, em sua quase totalidade (95%), até os dezoito anos de idade. Entre os estudantes da ampla concorrência, 100% estudaram o Ensino Médio em escolas privadas e, no caso dos cotistas dos Grupos 1 e 2, a maioria em escolas públicas federais (exceto o Grupo 1 da UFOP, em que o percentual foi de 50%).

Em relação aos níveis de escolaridade dos pais e mães, percebeu-se, a partir da análise dos questionários, que foram, em geral, elevados e semelhantes nas duas instituições. Cerca de 60% dos pais e mães dos alunos pesquisados possuíam o Ensino Superior (completo ou incompleto) ou pós-graduação, ainda que a distribuição desses níveis tenha sido desigual entre a ampla concorrência, os Grupos 1 e 2 e os Grupos 3 e 4.

---

<sup>40</sup> Dados disponíveis dos últimos cinco anos.

<sup>41</sup> Dados do último ano disponíveis para consulta.

Quando se comparam os resultados obtidos nas entrevistas<sup>42</sup>, é possível constatar ainda certa uniformidade entre os entrevistados, na medida em que revelaram ter grande compromisso com o processo de escolarização, desde a infância, caracterizado por gosto pelos estudos, autodeterminação e disciplina, além de se considerarem bons alunos.

Os fatores elencados fazem crer que os estudantes de Medicina provenientes das modalidades de cotas tenham sido superselecionados de seus grupos sociais, possuindo mais semelhanças com os estudantes de classes médias e elites do que com os estudantes das camadas populares do Brasil, de maneira geral. Pensa-se que, pelo fato de sua origem social ser um pouco mais elevada do que a de seus pares, foram capazes de sustentar a escolha por um curso de elevado prestígio social. Seria importante salientar que a superseleção ocorreria justamente pelo lugar privilegiado que a Medicina ocupa na hierarquia do Ensino Superior.

Entretanto caberia pontuar que os alunos cotistas superselecionados teriam, em alguma proporção, de desenvolver esforços para se manterem em posições suficientemente favoráveis para a efetivação da escolha pelo curso de Medicina. Como pontuado por Bourdieu (2013c), esses estudantes teriam desenvolvido trajetórias escolares excepcionais que lhes favoreceram a aprovação no SiSU. Esses elementos não puderam ser evidenciados nas respostas aos questionários, mas foram vislumbrados a partir da análise das entrevistas, revelando diferenças entre os estudantes cotistas e os estudantes da ampla concorrência. Por exemplo, as trajetórias dos estudantes da ampla concorrência tenderam a ser mais lineares, enquanto as dos cotistas denunciaram algum grau de instabilidade, reportada pela busca de instituições de melhor qualidade, nem sempre encontradas; pela necessidade de acesso ao Ensino Médio público federal; pela percepção de um certo (infra) desnivelamento em relação à nova turma, no caso de mudança para uma escola pública mais qualificada; pela maior necessidade de influências positivas dos pares e dos professores, nessas novas escolas. Dito de outra forma, seria perceptível a necessidade de mais “garra” entre os estudantes das cotas, para obtenção de resultados semelhantes aos de seus pares da ampla concorrência. Essa atitude poderia explicar a “sobrevivência” desses estudantes ao processo de superseleção a que foram submetidos, fazendo-os se assemelharem mais ao perfil dos estudantes oriundos dos grupos sociais mais favorecidos. Revela ainda comportamentos e atitudes características

---

<sup>42</sup> Considera-se que não seria possível buscar generalizações em relação à população estudada, a partir dos resultados das entrevistas. Contudo citam-se aqui esses resultados por terem sido recorrentes nas histórias colhidas para a pesquisa.

de estudantes de estratos populares que obtiveram sucesso escolar, como a capacidade de administrar o tempo; o respeito às normas escolares; a influência de estímulos familiares, especialmente no início do processo de escolarização (LAHIRE, 1997); o gosto pelos estudos, apesar do enfrentamento de maiores dificuldades, em relação aos estudantes pertencentes aos grupos sociais mais favorecidos (VIANA, 2014). Percebeu-se também que os estudantes, cujos pais e cujas mães apresentam níveis de escolaridade mais elevados, contaram com mais estímulos positivos, em relação aos estudos, por parte da família, traduzidos em maior cuidado na escolha das escolas, principalmente no Ensino Fundamental; no estímulo à leitura e no acompanhamento das atividades escolares. Provavelmente, conforme observado entre os estudantes de origens sociais menos favorecidas, a carência de apoio familiar, nos casos de pais e mães com níveis de escolarização menos elevados, tenha sido compensada pelas influências recebidas de amigos, colegas e professores, especialmente a partir do Ensino Médio, conforme relatado pelos entrevistados nessas circunstâncias.

Outro achado relevante da pesquisa foi a percepção de maior mobilidade geográfica entre grupos sociais privilegiados e entre estudantes do sexo masculino. Em primeiro lugar, seria importante perceber que as porcentagens de estudantes originados de outros estados foram maiores na ampla concorrência do que entre os cotistas, tanto de alunos quanto de alunas. Essa questão poderia ser explicada pelo fato de que a mudança para localidades mais distantes envolveria investimentos vultosos, os quais, teoricamente, estariam mais disponíveis entre os alunos provenientes da ampla concorrência. Em segundo lugar, percebeu-se que, entre os estudantes oriundos de outros estados, os alunos foram mais numerosos do que as alunas, tanto na ampla concorrência quanto entre os cotistas (exceto entre os cotistas da UFOP, onde a proporção de alunos oriundos de outros estados foi discretamente menor que a das alunas desse mesmo grupo). Os resultados indicam que questões relativas ao gênero tendem a favorecer a escolha por instituições localizadas fora dos estados de origem, entre estudantes do gênero masculino.

Nas entrevistas, essas tendências puderam também ser percebidas: percentual maior de alunos demonstrou interesse ou decisão de viver separado da família, enquanto as alunas, em sua maioria, preferiram permanecer “em casa”. Ainda foram identificados motivos pessoais, entre estudantes de ambos os gêneros, que influenciaram a escolha por uma instituição mais próxima da família (casamento, doença da mãe).



Nos parágrafos seguintes, resume-se a análise sobre a escolha pelo curso de Medicina na UFMG e na UFOP, assim como as estratégias elaboradas pelos estudantes para a aprovação no SiSU.

Em relação à elaboração da escolha pela Medicina, de acordo com os resultados obtidos nos questionários, os estudantes tenderam a enunciá-la em fase bem anterior à efetivação da escolha, de maneira geral. Entretanto essa precocidade foi mais evidente entre o grupo de cotistas, o que leva a perceber que esses estudantes perseguiram esse objetivo por mais tempo do que os estudantes da ampla concorrência. Essa evidência faz crer, mais uma vez, que os aprovados originados do grupo de cotistas tenham sido superselecionados entre os estudantes de grupos sociais menos favorecidos para efetuarem suas escolhas, na época da inscrição no SiSU. Considerando-se que o *habitus* é um conjunto de disposições duráveis, seria compreensível que os estudantes de grupos sociais menos favorecidos precisassem de mais tempo, em seu processo de escolarização, para assimilarem as disposições necessárias que fossem favoráveis à elaboração da escolha por um curso de maior prestígio e de maior concorrência. Essas disposições estariam relacionadas a elementos que contribuiriam para o sucesso escolar, conforme pontuado por Lahire (1997) e Viana (2000, 2014), e que seriam menos frequentes entre as classes populares (tais como a capacidade de organização do tempo, o hábito da leitura, o acompanhamento dos pais nas atividades escolares, o gosto pelos estudos).

Quando se avaliam os resultados obtidos nas entrevistas, percebe-se que, apesar de os estudantes originados das cotas terem-se decidido mais precocemente que os estudantes da ampla concorrência, esses estudantes aceitaram como alternativa o ingresso em cursos de menor prestígio, como Psicologia, Farmácia, dentre outros. Já os estudantes da ampla concorrência sempre tiveram em foco cursos de grande prestígio, como Direito ou Engenharia, além de Medicina. Os resultados sugerem que existem questões relacionadas ao *habitus* de classe que induzem os estudantes de grupos sociais mais favorecidos a escolherem cursos de maior prestígio. Por outro lado, os estudantes de grupos sociais menos favorecidos tendem a menosprezar sua capacidade, correndo maior risco de autosseleção, optando por cursos de menor prestígio sem mesmo se arriscarem a tentar uma vaga nos cursos mais cobiçados. Essa tendência foi percebida entre os alunos das cotas que eram formados em outros cursos superiores, na medida em que não tentaram o processo seletivo para o curso de Medicina na época em que acessaram o primeiro curso superior, ou desistiram logo após a primeira reprovação no processo seletivo, buscando ingresso em outro curso de menor prestígio. Conforme pontuado por um entrevistado, o

SiSU tende a reduzir essas situações, na medida em que permite ao candidato, com maior precisão do que o Vestibular, prever a nota necessária para sua aprovação ao parear a nota de corte com a obtida no ENEM, realizado em momento anterior ao da inscrição no SiSU.

Em relação às estratégias elaboradas para inscrição no SiSU, alguns itens pesquisados foram relevantes para a percepção de que o sistema atua como um “jogo”, em relação à escolha pelo curso de Medicina nas instituições estudadas.

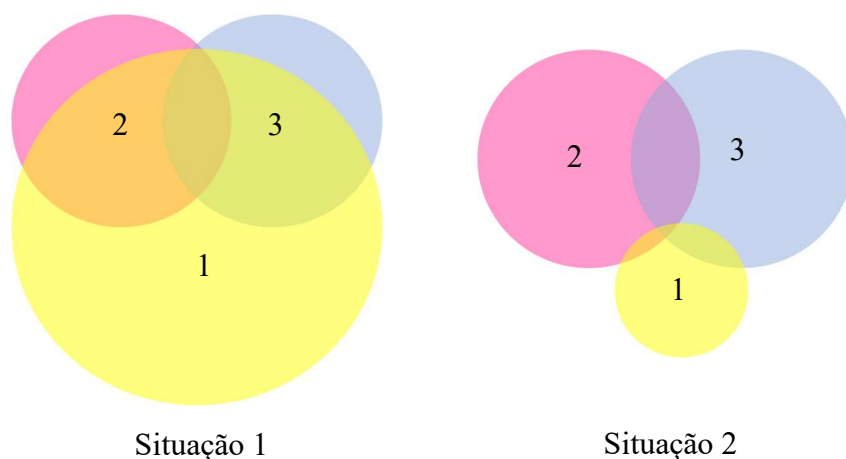
Em primeiro lugar, percebeu-se que os estudantes tiveram grande objetividade na elaboração da escolha pelo curso/ instituição, uma vez que a maioria foi aprovada em sua primeira opção escolhida na plataforma do sistema, durante os dias de inscrição. Os alunos da UFMG foram aprovados, em sua maioria, sem necessidade de se inscreverem na lista de espera (64,6%), e os da UFOP recorrendo à inscrição na lista de espera (71,2%). Os resultados ainda revelam que, na UFOP, há uma alta taxa de não matrícula entre os aprovados na chamada regular do SiSU, permitindo a abertura de vagas para os estudantes excedentes.

Em segundo lugar, nos questionários, 12,1% dos estudantes da UFMG e 55,6% dos estudantes da UFOP manifestaram a intenção de realizarem novo SiSU. Os resultados sugerem que uma porcentagem significativa de alunos matriculados nos cursos das duas instituições (principalmente da UFOP) pretende mudar a escolha efetivada no SiSU.

Em terceiro lugar, um percentual relevante afirmou não estar estudando na instituição que preferia (76,9% na UFOP e 18,5% na UFMG), sendo que os atributos das instituições que mais valorizaram foram a proximidade da cidade de origem e o alto prestígio.

Nas entrevistas, percebeu-se que os estudantes com maior dificuldade em ajustar a escolha pela instituição foram os que obtiveram menores notas no ENEM. Nesses casos, tenderam a escolher as instituições que tivessem notas de corte mais condizentes com seu desempenho (concreto ou imaginado), preferindo as localizadas em cidades consideradas mais vantajosas e, em segundo lugar, as instituições de maior prestígio.

A partir dos resultados apresentados anteriormente, seria possível elaborar um esquema sobre a estratégia utilizada pelos estudantes envolvidos neste estudo, tendo-se como base os resultados obtidos nos questionários e nas entrevistas, partindo-se de duas situações. A primeira, quando o aluno obtém pontuação no ENEM compatível com sua aprovação no SiSU, e a segunda, quando os pontos conquistados no ENEM são insuficientes. A Figura 2 ilustra esse esquema.



**Figura 2:** Cenários de escolha ante a obtenção de notas maiores ou menores que a nota de corte para aprovação em cursos/ instituições que oferecem vagas no SiSU.

(1) = Nota obtida no ENEM; (2) Instituições de maior prestígio; (3) Localização geográfica mais favorável da instituição.

De acordo com o esquema acima, na Situação 1, seria considerado o candidato que tivesse uma nota do ENEM maior do que a média necessária para aprovação em determinada instituição. Esse candidato teria a possibilidade de escolher uma instituição de maior prestígio e localizada em uma cidade considerada mais favorável, por motivos diversos. Na Situação 2, o candidato que tivesse uma nota no ENEM menor ou muito próxima da nota de corte necessária para aprovação, efetuar a escolha a partir de um leque menos amplo de opções. Sendo assim, daria preferência a um número maior de instituições localizadas em cidades que julgasse mais favoráveis à escolha. Em segundo lugar, escolheria um leque de instituições que tivessem maior prestígio, dentre aquelas situadas em uma região mais favorável para estudar.

O raciocínio desenvolvido permite algumas conclusões importantes. Em primeiro lugar, a escolha pela instituição se dá de maneira hierárquica, sendo que os estudantes com melhor desempenho no ENEM têm a preferência na escolha pelas instituições mais bem localizadas e de maior prestígio. Em segundo lugar, as instituições localizadas em cidades mais atrativas teriam a preferência dos candidatos que estivessem com notas menores para a aprovação no sistema. Em terceiro lugar, as instituições que tivessem maior prestígio seriam as mais escolhidas por esses candidatos, dentre um conjunto de instituições próximas entre si. Quando a escolha é realizada no cenário da Situação 2,

seria esperado que o estudante matriculado no curso tendesse a realizar novo SiSU, ainda que tivesse de se submeter a novo ENEM.

Aplicando esse raciocínio entre os estudantes que escolheram a UFMG e a UFOP simultaneamente no SiSU (31 casos), percebeu-se que a maioria (93,5%) escolheu a UFMG como primeira opção. Dentre os matriculados na UFOP (sete alunos), todos (100,0%) declararam a intenção de realizar novo SiSU, de acordo com os dados obtidos nos questionários. Desses casos, duas estudantes participaram da entrevista. Uma delas já havia sido aprovada no SiSU para o curso de Medicina da UFMG e disse ter mudado de instituição para ficar mais próxima da família e pelo fato de sempre ter sonhado estudar Medicina na UFMG. A outra disse, na entrevista, não ter intenção de sair da instituição, uma vez que estava morando atualmente na cidade, com seu marido. A partir da análise desses resultados, percebe-se que o “jogo” do SiSU continua para alguns estudantes matriculados, que se mantêm decididos a acessar uma instituição que apresente como principais atributos o prestígio e a localização.

Os resultados apresentados seriam úteis para exemplificar as relações que são tecidas entre instituições de portes diferentes que participam do SiSU. Além dessas evidências, verifica-se, conforme a literatura que aborda os efeitos decorrentes da adoção do SiSU, alterações percebidas nas instituições (AMARAL, 2013; COSTA, 2012; DOS SANTOS, 2013; GOELLNER, 2017; NOGUEIRA *et al.*, 2017; PENA, 2017) e mudanças relacionadas a cursos específicos, dentro da instituição (MARQUES LIMA, 2017; BRANCO *et al.*, 2016; NOGUEIRA *et al.*, 2017; PENA, 2017; SCHENDEL, 2010).

Considerando-se que essas relações sejam sistêmicas, aponta-se a necessidade da realização de estudos padronizados envolvendo o maior número possível de instituições, para a percepção dessas relações.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luís & CARVALHO, José Raimundo. Análise do jogo induzido pelo mecanismo SiSU de alocação de estudantes em universidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA - ANPEC - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CENTROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA. *Anais...* Natal: ANPED, 2014. P. 1-20. Disponível em: [http://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files\\_I/i8-63b19702151c4ea9c41924b9a7a7b9d8.pdf](http://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files_I/i8-63b19702151c4ea9c41924b9a7a7b9d8.pdf) Acesso em: 07/10/2017, 16:30 min.

ALMEIDA, Aléssio Tony Cavalcante de; SIQUEIRA, Liédje Bettizaide Oliveira de; SILVA, Andrea Ferreira da; SOBRAL, Eryka Fernanda Miranda; ROCHA, Evandro Farias. Estratégia *Safe choice* sob menor incerteza e alocação ineficiente no Ensino Superior Brasileiro. [online] In: ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, 21., 2016, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2016. P. 1-24. Disponível em: [https://www.bnb.gov.br/documents/160445/961100/ESTRATEGIA\\_SAFE\\_CHOICE\\_SOB\\_MENOR\\_INCERTeza\\_E\\_ALOCACAO\\_INEFICIENTE\\_NO\\_ENSINO\\_SUPERIOR\\_BRASILEIRO.pdf/1595ac0a-aabb-4847-a111-2fc38a53069d](https://www.bnb.gov.br/documents/160445/961100/ESTRATEGIA_SAFE_CHOICE_SOB_MENOR_INCERTeza_E_ALOCACAO_INEFICIENTE_NO_ENSINO_SUPERIOR_BRASILEIRO.pdf/1595ac0a-aabb-4847-a111-2fc38a53069d) Acesso em: 06/12/2017, 14:00 min.

AMARAL, Shirlena Campos de Souza & MELLO, Marcelo Pereira. Políticas públicas de acesso ao Ensino Superior: avançando na análise da política de cotas com a utilização do ENEM/ SiSU na UENF. *Revista Científica Internacional*, v. 1, n. 3, p.33-59, 2013. Disponível em: <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/238> . Acesso em: 19/10/2017, 14:05 min.

BALL, Stephen. J.; DAVIES, Jackie; DAVID, Miriam, REAY, Diane. “Classification” and “Judgement”: social class and the “cognitive structures” of choice of Higher Education. *British journal of sociology of education*, v. 23, n. 1, p. 51-72, 2002.

BERGERSON, Amy Aldous. College choice and access to college. Moving policy, research and practice to the 21<sup>st</sup> century. *ASHE Higher Education Report*, v. 35, n. 4. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. 152 p.

BONNEWITZ, Patrice. Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 152 p.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Org.). Tradução de Magali de Castro. *Escritos de Educação*. 1.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013c. p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. Tradução de Denice Bárbara Catani. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013d. p. 163-200.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. 2. ed. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzumendi. São Paulo, SP: Ática, 1994. p. 46-88.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. (Org.). *Escritos de Educação*. Tradução de Albert Stuckenbrück. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a. p. 89-141.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Org.). Tradução de Magali de Castro. *Escritos de Educação*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. p. 79-81.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. 1. reimpressão. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2015. 172 p.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda; BOGUTCHI, Tânia Fernandes. A demanda por vagas no Ensino Superior: análise dos Vestibulares da UFMG na década de 90. In: REUNIÃO DA ANPED, 23., 2000, 23. Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2000. p. 1-26.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO; Maria do Carmo Lacerda; BOGUTCHI; Tânia Fernandes. Tendências da demanda pelo Ensino Superior: um estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.129-152, 2001.

BRANCO, Amanda Leal Castelo, BONTEMPO, Gínia Cezar, SARAIVA, Ana Claudia Lopes Chequer, DE SOUZA AMARAL, Shirlena. O processo de escolha por um curso superior após a “Lei de Cotas” e o Enem/SiSU: o caso dos cursos de licenciatura da UFV campus Viçosa. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, v. 2, n. 1, p. 21-33, 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Seção II. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988\\_05.10.1988/con1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf) . Acesso em: 19/10/2017, 14:10min.

BRASIL, Ministério da Educação. O que é o SiSU. 2015. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/inicial> . Acesso em: 19/10/2017, 15:00min.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, DF, *Diário Oficial da União* de 01/06/1998, seção 1, p. 5. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=01/06/1998> Acesso em: 17/10/2017, 14:15min.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SiSU. *Diário Oficial da União*, 27/01/2010, seção 1, p. 80-81. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=27/01/2010&jornal=1&pagina=80&totalArquivos=160> Acesso em: 19/10/2017, 14:15min.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Termo de adesão – 1ª. Edição de 2016. 2016. Disponível em: [https://www.ufmg.br/sisu/wp-content/uploads/2016/01/37\\_1448023640100\\_termo\\_adesao\\_2274\\_publica.pdf](https://www.ufmg.br/sisu/wp-content/uploads/2016/01/37_1448023640100_termo_adesao_2274_publica.pdf) . Acesso em: 21/11/2017, 11:25 min.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Coordenação de Saúde da Comunidade. Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial. Brasília, DF, 36p., 1997. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd09\\_16.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd09_16.pdf) . Acesso em: 19/10/2017, 14:20min.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007. Institui o programa de apoio e planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 25/04/2007, seção 1, p. 7. 2007. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=25/04/2007> Acesso em: 19/10/2017, 14:27min.

BRASIL. Poder Legislativo. Decreto nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos - ProUni. *Diário Oficial da União*, 14/01/2005, seção 1, p 7-8. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=14/01/2005> Acesso em: 06/12/2017, 13:50 min.

BRASIL. Poder Legislativo. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 30/08/2012, seção 1, p. 1-2, 2012. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012> Acesso em: 19/10/2017, 14:20min.

BRASIL. Poder Legislativo. Lei nº 12.871 de 22/10/2013. Institui o Programa Mais Médicos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 23/10/2013, seção 1, p. 1-4, 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/10/2013&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=112> . Acesso em: 19/10/2017, 14:27min.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. Resolução nº3, de 30/06/2014. Institui as Diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Medicina. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 23/06/2014. Seção 1, p. 8-11, 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=23/06/2014> . Acesso em: 06/12/2017, 14:30 min.

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. O SUS e a tradição dos Sistemas Nacionais e o modo liberal-privado para organizar o cuidado à saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*. v. 1, n. 1, p. 1865-1874, 2007.

CAMPOS, Luís Augusto; FERES JUNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. O desempenho dos cotistas no ENEM: comparando notas de corte do SiSU. *Textos para discussão do GEMAA (IESP-UERJ)*, n. 4, p.123, 2014b.

CAMPOS, Luís Augusto; STORNI, Tiago; FERES JÚNIOR, João. A cor do ENEM-2012: comparações entre o desempenho de brancos, pardos e pretos. *Textos para discussão do GEMAA (IESP-UERJ)*, n. 8, p. 1-16, 2014a.

CARVALHAES, Flávio; FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. O impacto da Lei de Cotas nos estados: um estudo preliminar. *Textos para discussão do GEMAA (IESP-UERJ)*, n. 1, p. 1-17, 2013.

CECÍLIO, Luiz Carlos de Oliveira. A questão do “duplo/ tríplice estatuto” nos estudos sobre gestão em organizações de saúde no Sistema Único de Saúde no Brasil. *Fórum Sociológico*, v.2, n. 24, p. 113-120, 2014. Disponível em: <http://sociologico.revues.org/1125> . Acesso em: 19/10/2017, 13:15min.

COELHO, Edmundo Campos. Físicos, sectários e charlatães: a Medicina em perspectiva histórico-comparada. In: MACHADO, Maria Helena. Profissões de Saúde: uma abordagem sociológica. Rio de Janeiro (RJ): Editora Fiocruz, 1995. cap.1, p.35-62.

COMITÊ NACIONAL DE MOBILIZAÇÃO DAS ENTIDADES MÉDICAS. MP 621/2013: Fragilidades técnicas e legais que colocam a saúde da população em risco. 2013. Disponível em: [https://www.endocrino.org.br/media/uploads/PDFs/contrarraz%C3%B5es\\_mp\\_621.pdf](https://www.endocrino.org.br/media/uploads/PDFs/contrarraz%C3%B5es_mp_621.pdf) . Acesso em: 19/10/2017, 14:08min.

COSTA, Anna Regina Corbo. Impactos da adoção do SiSU como instrumento de acesso aos cursos de graduação: análise preliminar nos cursos de Engenharia do CEFET/RJ UnED NI. In: CONGRESSO NACIONAL DE MATEMÁTICA APLICADA E COMPUTACIONAL, 24, 17 a 21 de setembro, 2012, Águas de Lindóia, SP. Resumo. 2012. p. 14-15. Disponível em: [http://www.sbmec.org.br/eventos/cnmac/xxxiv\\_cnmac/pdf/18.pdf](http://www.sbmec.org.br/eventos/cnmac/xxxiv_cnmac/pdf/18.pdf) . Acesso em: 17/10/2017, 14:08 min.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. (Org.). TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017*, São Paulo, SP: Editora Moderna, 176p. 2017. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario\\_brasileiro\\_da\\_educacao\\_basica\\_2017\\_com\\_marcadores.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf) . Acesso em: 18/10/2017, 13:50min.

DA LUZ, Jackeline Nascimento Noronha; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Sistema de seleção unificada (SiSU): refletindo sobre o processo de seleção. *Educação e Fronteiras On-Line*, v. 4, n. 10, p. 68-83, 2014. Disponível em: [http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3649/pdf\\_208](http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3649/pdf_208) . Acesso em: 19/10/2017, 14:10min.



DA SILVA RIGO, Júlia. Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: ENEM, SISU e evasão. Viçosa: UFV, 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-graduação em Educação, Viçosa, 2016. Disponível em: [http://www.poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2017/02/Dissertacao\\_Julia\\_da\\_Silva\\_Rigo.pdf](http://www.poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2017/02/Dissertacao_Julia_da_Silva_Rigo.pdf) . Acesso em: 29/11/2017, 19:30 min.

DE CARVALHO, Yara Maria; BURG, Ricardo. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: Campos, Gastão Wagner de Sousa; Minayo, Maria Cecília de Souza; Akerman, Marco; Drumond Júnior, Marcos; Carvalho, Yara Maria de; Campos, Gastão Wagner de Sousa (Org.). Tratado de saúde coletiva. São Paulo: Hucitec, 2006. p.149-182.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luís Augusto. Ações afirmativas raciais no Ensino Superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de pesquisa*. v. 43, n.148, p. 302-327, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf> . Acesso em: 18/10/2017, 14:12min.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; MORATELLI, Gabriela. Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. *Levantamento das políticas de ação afirmativa do GEMAA* (IESP-UERJ), n. 4, p. 1-10, 2014. Disponível em: [http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2014/04/files\\_Levantamento\\_federais\\_2014b.pdf](http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2014/04/files_Levantamento_federais_2014b.pdf) . Acesso em: 04/10/2017, 17:10 min.

DE ALMEIDA FILHO, Naomar. Reconhecer Flexner: inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 26, n. 12, p. 2234-2249, 2010.

DE CASTRO ARIOVALDO, Thainara Cristina; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estudo do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada – SiSU. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 4, n. 1, [online] 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/download/8650683/17003> . Acesso em: 04/12/2017.

DONNANGELO, Maria Cecília Ferro. Medicina e sociedade: o médico e seu mercado de trabalho. 1.ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1979.174 p.

DOS SANTOS, Janete. Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/ SiSU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2013. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFBA, Salvador, 2013.

DUBAR, Claude. Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO FRANCESA DE SOCIOLOGIA, 1., [s.l.] Fevereiro de 2004, p. 56-69, 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/dubarclaude-agenteatorsujeitoautor-atoragenteautordosemelhanteaomesmo2004.pdf> . Acesso em: 25/11/2017, 14:20 min.

FERES JÚNIOR, João.; DAFLON, Verônica Toste.; RAMOS, Pedro; MIGUEL, Lorena. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais (2013). *Levantamento das políticas de ação afirmativa do GEMAA* (IESP-UERJ), n.2, p. 1-34, 2013. Disponível em: [http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/01/Levantamento\\_GEMAA\\_1c.pdf](http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/01/Levantamento_GEMAA_1c.pdf) . Acesso em: 19/10/2017, 14:13min.

FERREIRA, Roberto Assis; PERET FILHO, Luciano Amedée; GOULART, Eugênio Marcos Andrade, VALADÃO, Maristane Mendes de Andrade. O estudante de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais: perfil e tendências. *Revista da Associação Médica Brasileira*, v.46, n.3, p.224-31, 2000.

FLEXNER, A. Medical education in the United States and Canada. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Science. 1910. Disponível em: [http://archive.carnegiefoundation.org/pdfs/elibrary/Carnegie\\_Flexner\\_Report.pdf](http://archive.carnegiefoundation.org/pdfs/elibrary/Carnegie_Flexner_Report.pdf) . Acesso em: 10/10/2017, 12:10min.

FLORES, César Augusto da Silva. A escolha do curso superior no Sistema de Seleção Unificada – SiSU: o caso do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. Cuiabá: UFMT, 2013. 181f. Dissertação (Mestrado em Movimentos Sociais, Política e Educação Popular) – Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/4dd93eb3bd02a34a475192b14a03a663.pdf> . Acesso em: 29/11/2017, 19:00 min.

FORQUIM, Jean Claude. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIM, Jean Claude. (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 19-78.

FREIDSON, Eliot. Profissão médica: um estudo de Sociologia do Conhecimento Aplicado. Tradução de André Faria Pereira Neto e Kvieta Brezinova de Moraes. São Paulo (SP): Editora UNESP; Porto Alegre (RS): Sindicato dos Médicos, 2009. 451 p.

GOELLNER, Isabella de Araújo. Política pública de acesso ao ensino superior: um estudo de caso sobre a utilização do ENEM-SISU na Universidade de Brasília de 2012 a 2016, 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

HOIRISCH, Adolpho. Ser médico: implicações históricas e antropológicas. In: MELLO FILHO, Júlio (Org.). *Identidade médica: implicações históricas e antropológicas*. 1.ed. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2006. cap. 1, p. 22-38.

HOSSLER, Don & GALLAGHER, Karen. Studying student college choice: a three-phase model and the implications for policymakers. *College and university*, v. 62, n. 3, p. 207-21, 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Projeção da população por sexo e idades 2000 – 2060. IBGE, 2013. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Projecao\\_da\\_Populacao/Projecao\\_da\\_Populacao\\_2013/projecoes\\_2013\\_populacao\\_xls.zip](ftp://ftp.ibge.gov.br/Projecao_da_Populacao/Projecao_da_Populacao_2013/projecoes_2013_populacao_xls.zip) . Acesso em: 18/10/2017, 14:00min.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Apresentação coletiva ENEM 2015. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2015/apresentacao\\_coletiva\\_enem\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2015/apresentacao_coletiva_enem_2015.pdf) . Acesso em: 04/10/2017, 21:20 min.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Balanço das inscrições – INEP. Brasília: INEP, 2017c. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2017/apresentacao\\_dados\\_inscricoes\\_enem\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2017/apresentacao_dados_inscricoes_enem_2017.pdf) . Acesso em: 04/10/2017, 21:30 min.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Portaria n. 109, de 27 de maio de 2009. Brasília, DF, *Diário Oficial da União* de 28/05/2009, seção 1, p. 56. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2009/portaria\\_enem\\_2009\\_1.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf) . Acesso em: 06/12/2017, 12:00 min.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Série histórica de inscritos e participantes no Enem – 1998-2007. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/imprensa/2007/presenca\\_enem2007.doc](http://download.inep.gov.br/download/imprensa/2007/presenca_enem2007.doc) . Acesso em: 04/10/2017, 21:15 min.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2016. Brasília: INEP, 2017a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_educacao\\_basica\\_2016.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip) . Acesso em: 18/10/2017, 13:55min.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Superior 2016. Brasília: INEP, 2017b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2016.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2016.zip) . Acesso em: 18/10/2017, 13:55min.

KEMP, Amy; EDLER, Flavio Coelho. A reforma médica no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação entre duas retóricas. *História, Ciências, Saúde, Manguinhos*, v. 11, n. 3, p. 569-585, 2004.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios de disposições para uma sociologia em escala individual. In: VISSER, Ricardo; JUNQUEIRA, Lília. (Org.). Dossiê Bernard Lahire. Tradução de Ricard Visser e Maria de Lourdes Medeiros. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2017. cap. 2, p. 31-76.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. 1.ed. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sônia Goldfeder. São Paulo: Ed. Ática, 1997. cap. 1, p. 17- 46.

LI, Denise Leyi. O novo ENEM e a plataforma SiSU: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil, 2016. 107p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MACEDO, Alex Dos Santos; ALCÂNTARA, Valderi De Castro; ANDRADE, Luís Fernando Silva; FERREIRA, Patrícia Aparecida. O papel dos atores na formulação e implementação de políticas públicas: dinâmicas, conflitos e interesses no Programa Mais Médicos. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 14, p. 593-618, 2016. Edição especial.

MACHADO, Maria Helena (coord.). Os médicos no Brasil: um retrato da realidade. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997. 244p.

MARQUES LIMA, Lucinete; BIANCHINI, Ângelo Rodrigo. Seletividade e/ou democratização da Educação Superior em tempos do SiSU. *Revista de Políticas Públicas*, v.21, n.1, p. 495-514, 2017.

MARTINS, Francini Scheid. Trajetórias de cotistas de cursos de prestígio social e profissional da Universidade Federal de Santa Catarina. In: Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016. Curitiba: ANPED, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo20\\_FRANCINI-SCHEID-MARTINS.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo20_FRANCINI-SCHEID-MARTINS.pdf) . Acesso em: 14/10/2017, 11:00min.

MÉDICOS SEM FRONTEIRAS. Quem somos. 2017. Disponível em: <http://www.msf.org.br/quem-somos> . Acesso em: 21/11/2017, 16:04min.

MINELLA, Luzinete Simões. Medicina e feminização em universidades brasileiras. *Estudos Feministas*, v. 25, n. 3, p. 1111-1128, 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. n. 17, p. 197-217, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A abordagem de Bernard Lahire e as suas contribuições para a Sociologia da Educação. 36ª. Reunião Nacional da ANPED, 38., Goiânia, 29 de setembro a 02 de Outubro, 2013b.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior. 2004. 185p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2004. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-69WRGU/tese\\_\\_\\_cl\\_udio\\_marques\\_martins\\_nogueira.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-69WRGU/tese___cl_udio_marques_martins_nogueira.pdf?sequence=1) . Acesso em: 01/02/2016, 18:05min.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Entre o subjetivismo e o objetivismo: considerações sobre o conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu. *Teoria e Sociedade*, v. 10, p. 144-169, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. O processo de escolha do curso superior: desafios para a análise sociológica. In: VIEIRA, Maria Manuel, VIEIRA, Maria Manuel; RESENDE, José; NOGUEIRA, Maria Alice; DAYRELL, Juarez; MARTINS, Alexandre; CALHA, António. Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto. Escola Superior de Educação de Portalegre. Instituto Politécnico de Portalegre, 2013a. p. 73-84.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Bréscia França. SiSU e política de reserva de vagas: igualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior público? In: REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ANPED, 38. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. 01 a 05 de julho de 2017. São Luís: ANPED, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT14\\_296.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_296.pdf). Acesso em: 25/11/2017, 16:10 min.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Bréscia França; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação em Revista*, v. 33, n. 1, p. 1-20, 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PEREIRA, Flávia Goulart. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por Pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, p. 15-38, 2010.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Central de Downloads (2016a). Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio - Taxa líquida de matrícula. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/download/7.xls>. Acesso em: 18 de outubro de 2017, 14:33min.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Central de Downloads (2016b). Porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na Educação Superior - Taxa líquida de matrícula. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/download/29.xls>. Acesso em: 18 de outubro de 2017, 14:47min.

OLIVEIRA, Néilton Araújo de; ALVES, Luiz Anastácio. Ensino médico, SUS e início da profissão: como se sente quem está se formando? *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 35, n. 1, p. 26-36, 2011.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 32, n. 4, p. 492-499, 2008.

PENA, Mariza Aparecida Costa. Caminhos de estudantes participantes das Políticas de Ações Afirmativas: oportunidades e desafios no Ensino Superior, 2017. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

PEREIRA NETO, André de Faria. Ser médico no Brasil: o presente no passado. 1. ed. Rio de Janeiro (RJ): Editora Fiocruz, 2001. p. 109-132.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Inclusão social na Educação Superior. *Série-Estudos*, n.30, p. 237-266, 2010.

PRATES, Antônio Augusto Pereira & COLLARES, Ana Cristina Murta. Desigualdade e expansão do Ensino Superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço. Cap. 5, p. 113-127, 2014.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Gestão compartilhada: Região metropolitana de Belo Horizonte. 2017. Disponível em: <http://gestao compartilhada.pbh.gov.br/estrutura-territorial/regiao-metropolitana-de-belo-horizonte> . Acesso em: 21/11/2017, 15:25 min.

REAY, Diane, DAVID, Miriam, BALL, Stephen. Degrees of choice: social class, race and gender in higher education. 1. ed. Londres: Institute of Education Press, 2005. 180p.

REAY, Diane. Sociologia, classe social e educação. In: APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando (Org.). Sociologia da Educação: análise internacional. 1.ed. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. cap. 35, p. 428-437.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas: Sorocaba, SP, v.19, n.3, p.723-747, 2014.

RISTOFF, Dilvo. Os desafios da Educação Superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. *Avaliação*, v. 18, n.3, p.519-545, 2013b.

RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, n. 4, p. 1-24, 2013a.

RODRIGUES, Paulo Henrique de Almeida; NEY, Márcia Silveira; PAIVA, Carlos Henrique Assunção; SOUZA, Luciana Maria Borges da Matta. Regulação do trabalho médico no Brasil: impactos na Estratégia Saúde da Família. *PHYSIS Revista de Saúde Coletiva*, v.23, n. 4, p. 1147-1166, 2103.

RONZANI, Telmo Mota; RIBEIRO Mário Sérgio. Identidade e formação profissional dos médicos. *Revista Brasileira de Educação Médica*. v. 27, n. 3, p. 229-236, 2003.

SANTOS, Pedro Miguel. Profissão Médica no Brasil. In: MACHADO, Maria Helena. Profissões da saúde: uma abordagem sociológica. Rio de Janeiro (RJ): Editora Fiocruz, 1995. p.97-117.

SCHEFFER, Mário (Coord.). Demografia médica no Brasil, v. 2. São Paulo: Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo: Conselho Federal de Medicina, 256 p., 2013. Relatório. Disponível em: <https://www.cremesp.org.br/pdfs/DemografiaMedicaBrasilVol2.pdf> . Acesso em: 22/11/2017, 15:50min.

SCHEFFER, Mário (Coord.). Demografia médica no Brasil 2015, v.3. São Paulo: Departamento de Medicina Preventiva, Faculdade de Medicina da USP. Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo: Conselho Federal de Medicina, 284p., 2015. Relatório. Disponível em: <https://www.usp.br/agen/wp-content/uploads/DemografiaMedica30nov2015.pdf> . Acesso em: 22/11/2017, 15:55min.

SCHENDEL, Cristian; GONÇALVES, Carlos Aurélio Dilli. Efeitos do novo exame nacional do Ensino Médio (ENEM-2009) sobre a mobilidade estudantil na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). [online]. Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, *Anais...* Uruguaiana: SIEPE, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/4516> . Acesso em: 11/12/2017, 14:40 min.

SCHRAIBER, Lilia Blima & PEDUZZI, Marina. Tendências e possibilidades da investigação de recursos humanos em saúde no Brasil. *Educación Médica y Salud*, v.27, n.3, p. 4, 1993.

SOUSA, Marcela Regina Porta de. O Sistema de Seleção Unificada e o preenchimento de vagas na Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2016. 97 p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.147p.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento de registro e controle acadêmico (DRCA). Cursos e vagas. 2016. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/drca/drca/Home/Graduacao/Processos-Seletivos/SiSU-UFMG/2016/1a-Edicao/Cursos-e-Vagas> . Acesso em: 21/11/2017, 11:15 min.

UFOP. Universidade Federal de Ouro Preto. Pró-reitoria de Graduação. Coordenadoria de Processos Seletivos. Pontuação mínima e pontuação máxima. Primeiro Semestre de 2016, 2016a. Disponível em: [http://www.vestibular.ufop.br/arqdown/Processo\\_Seletivo\\_SiSU\\_2016\\_2/Pontuacao\\_Minima\\_e\\_Maxima\\_Por\\_Curso\\_2016\\_1.pdf](http://www.vestibular.ufop.br/arqdown/Processo_Seletivo_SiSU_2016_2/Pontuacao_Minima_e_Maxima_Por_Curso_2016_1.pdf) . Acesso em: 21/11/2017, 11:05 min.

UFOP. Universidade Federal de Ouro Preto. Pró-reitoria de Graduação. Coordenadoria de Processos Seletivos. Edital COPEPS Nº 01/2016, de 08 de janeiro de 2016a. 2016b. Disponível em: [http://www.vestibular.ufop.br/arqdown/CPS/Vest\\_2016\\_1/Edital\\_COPEPS\\_01\\_2016\\_Processo\\_Seletivo\\_SiSU\\_UFOP\\_2016\\_1.pdf](http://www.vestibular.ufop.br/arqdown/CPS/Vest_2016_1/Edital_COPEPS_01_2016_Processo_Seletivo_SiSU_UFOP_2016_1.pdf) . Acesso em: 21/11/2017, 11:30 min.

VARGAS, Hustana Maria. Aqui é assim: tem curso de rico para continuar rico e curso de pobre para continuar pobre. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 17 a 20 de Outubro de 2010 , Caxambu/MG, 2010b.

VARGAS, Hustana Maria. Ensino Superior em expansão: mudanças no perfil socioeconômico do alunado? *Boletim SOCED*, v.5, p.13-17, 2008.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara., v. 15, p.107-124, 2010a.

VAZ MENDES, José Dínio; BITTAR, Olímpio José Nogueira Viana. Perspectivas e desafios da gestão pública no SUS. *Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba*, v. 16, n. 1, p. 35-39, 2014. Disponível em: <http://ses.sp.bvs.br/lildbi/docsonline/get.php?id=4508>. Acesso em: 19/10/2017, 15:20min.

VIANA, Maria José Braga. Em que consiste a excelência escolar nos meios populares? O caso de universitários da UFMG que passaram pelo Programa Bom Aluno de Belo Horizonte. In: PIOTTO, Débora Cristina (org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. 1. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 13-44

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de classes populares: algumas condições e possibilidades. In: *Família & Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 1.ed. NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. cap. 1, p 17-49.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.







<b>ESCOLHA DO CURSO</b>
-------------------------

**20. Para escolher o curso de MEDICINA, que importância tiveram as seguintes fontes de informação?**

**- Marque de acordo com a escala abaixo:**

	<b>A.</b> Nada Importante	<b>B.</b> Pouco importante	<b>C.</b> Importante	<b>D.</b> Muito importante
Conversas com amigos	( )	( )	( )	( )
Conversas com parentes	( )	( )	( )	( )
Conversas com profissionais da área	( )	( )	( )	( )
Pesquisas na internet	( )	( )	( )	( )
Realização de orientação profissional	( )	( )	( )	( )

**21. Você tem algum parente MÉDICO ou que estuda MEDICINA (marque uma ou mais opções)?**

- A. ( ) Pai ou mãe  
 B. ( ) Irmãos (um/ uma ou mais)  
 C. ( ) Tios ou primos (um/ uma ou mais)  
 D. ( ) Outros \_\_\_\_\_  
 E. ( ) Nenhum parente

**22. Para escolher o curso de MEDICINA, que importância tiveram os seguintes fatores:**

	<b>A.</b> Nada Importante	<b>B.</b> Pouco importante	<b>C.</b> Importante	<b>D.</b> Muito importante
Influência familiar	( )	( )	( )	( )
Influência dos amigos	( )	( )	( )	( )
Influência de professores	( )	( )	( )	( )
Expectativa de retorno financeiro	( )	( )	( )	( )
Prestígio da profissão	( )	( )	( )	( )
Prestígio da instituição	( )	( )	( )	( )
Gratuidade do curso	( )	( )	( )	( )
Ser um curso que permite conciliar com o trabalho	( )	( )	( )	( )
Contribuição da profissão para a sociedade	( )	( )	( )	( )
O curso oferece múltiplas opções profissionais após a formatura	( )	( )	( )	( )
Vontade de estudar mais sobre MEDICINA	( )	( )	( )	( )
Gosto pela área profissional	( )	( )	( )	( )

<b>SOBRE O SiSU</b>
---------------------

**23. Quando você decidiu cursar MEDICINA?**

- A. ( ) Sempre pensei;  
 B. ( ) Alguns anos antes da inscrição para o SiSU;  
 C. ( ) Cerca de ano antes da inscrição para o SiSU;  
 D. ( ) Poucos meses antes da inscrição para o SiSU;  
 E. ( ) Um mês ou menos antes da inscrição para o SiSU;  
 F. ( ) Durante o período de inscrição no SiSU.

**24. Qual a forma de ingresso no atual curso?**

- A. ☐ SiSU
- B. ☐ Reopção de curso dentro da mesma instituição;  
Qual curso? \_\_\_\_\_
- C. ☐ Transferência de outra instituição;  
Qual instituição? \_\_\_\_\_  
Qual curso? \_\_\_\_\_
- D. ☐ Outro \_\_\_\_\_

**25. Você se incluiu em qual grupo no SiSU?**

- A. ☐ Ampla concorrência;
- B. ☐ Cotas - Renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, provenientes do ensino médio de escolas públicas;
- C. ☐ Cotas - Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, provenientes do ensino médio de escolas públicas;
- D. ☐ Cotas - Renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salários mínimos, provenientes do ensino médio de escolas públicas;
- E. ☐ Cotas - Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salários mínimos, provenientes do ensino médio de escolas públicas.

**26. O curso de MEDICINA na [INSTITUIÇÃO] foi sua primeira ou segunda opção no SISU?**

- A. ☐ Primeira opção;      B. ☐ Segunda opção.

**27. Além do curso de MEDICINA qual outro curso você indicou no SiSU?**

---

**28. Quando você decidiu indicar esse outro curso?**

- A. ☐ Já havia decidido a mais tempo;
- B. ☐ Durante o processo de inscrição no SiSU.

**29. Além do/os curso/os que você indicou no SISU, você havia pensando em fazer outros cursos?**

- A. ☐ Sim;      B. ☐ Não.

Qual/Quais: \_\_\_\_\_

**30. Caso tenha pensado em fazer outros cursos, que não este(s), por que desistiu?**

- A. (    ) Não teve nota suficiente no Enem;
- B. (    ) Concluiu que não gostava tanto desses outros cursos;
- C. (    ) O mercado de trabalho desse(s) outro(s) curso(s) era pior;
- D. (    ) Outras razões. Quais? \_\_\_\_\_
- E. (    ) Não se aplica.

**31. Durante os dias de inscrição no SiSU, você mudou de opção de CURSO devido a variação da nota de corte?**

- A. (    ) Sim
- B. (    ) Não

**32. Durante os dias de inscrição no SiSU, você mudou de opção de INSTITUIÇÃO devido a variação da nota de corte?**

- A. (    ) Sim
- B. (    ) Não

**33. Você considera que está estudando na instituição que realmente preferia estudar?**

- A. (    ) Sim
- B. (    ) Não

**Se não, qual seria esta instituição?** \_\_\_\_\_

**34. Você escolheu seu curso atual pensando em fazer posteriormente reopção para outro curso?**

- A. (    ) Sim
- B. (    ) Não

**Se sim, para qual curso?** \_\_\_\_\_

**35. Você pretende se inscrever novamente no SiSU no 2º semestre, utilizando sua nota do ENEM ?**

- A. (    ) Sim
- B. (    ) Não
- C. (    ) Não se aplica

**Se sim, com qual objetivo? (Se necessário, marque mais de uma opção)**

- A. (    ) Para mudança de turno;
- B. (    ) Para mudança de curso;
- C. (    ) Para mudança de instituição;
- D. (    ) Não se aplica.

**36. Você entrou na lista de espera para ser chamado pela universidade para fazer a matrícula?**

- A. (    ) Sim
- B. (    ) Não

**Se sim, entrou em qual chamada?** \_\_\_\_\_ chamada.

<b>PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS</b>
-----------------------------------

**37. Em relação ao seu futuro profissional, marque a opção que você considera mais importante (marque até duas opções):**

- A. (    ) Ser um profissional respeitado ;
- B. (    ) Ser bem sucedido financeiramente;
- C. (    ) Contribuir para o enfrentamento dos problemas sociais;
- D. (    ) Ter experiências profissionais no exterior;
- E. (    ) Continuar os estudos por meio de pós graduação;
- F. (    ) Outro: \_\_\_\_\_

**38. Logo após o término do seu curso de graduação, você:**

- A. (    ) Pretende se dedicar somente ao trabalho;
- B. (    ) Pretende se dedicar somente aos estudos, fazendo pós-graduação (especialização/mestrado/ doutorado)
- C. (    ) Pretende conciliar trabalho com estudos.

<b>MOBILIDADE/ CIDADE DE ORIGEM</b>
-------------------------------------

**Quando você decidiu realizar o processo seletivo na [INSTITUIÇÃO], para o atual curso, você morava em qual cidade e estado?**

**39. Cidade:** \_\_\_\_\_

**40. Estado:** \_\_\_\_\_

**41. Em relação à cidade de BELO HORIZONTE, você:**

- A. (    ) Sempre morou aqui ou já morava há muito tempo
- B. (    ) Veio morar na cidade para estudar (fazer o ensino médio ou outro curso superior)
- C. (    ) Veio morar na cidade para estudar (fazer o atual curso superior)
- D. (    ) Veio morar na cidade por outro motivo
- E. (    ) Moro fora de BH. Onde? \_\_\_\_\_

<b>NÍVEL SOCIOECONÔMICO</b>
-----------------------------

**42. No momento atual, quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal bruta de seu núcleo familiar? (Não incluir empregados domésticos) \_\_\_\_\_ pessoas.**

**43. Qual é a renda mensal bruta de seu núcleo familiar (Considerar a renda de todos que contribuem para o orçamento familiar)?**

- A. (    ) Até um salário mínimo (até R\$ 788,00)
- B. (    ) Mais de um a dois salários mínimos (até R\$ 1.576,00)
- C. (    ) Mais de dois a cinco salários mínimos (até R\$ 3.940,00)
- D. (    ) Mais de cinco a dez salários mínimos (até R\$ 7.880,00)
- E. (    ) Mais de dez a quinze salários mínimos (até R\$ 11.820,00)
- F. (    ) Mais de quinze a vinte salários mínimos (até R\$ 15.760,00)
- G. (    ) Mais de vinte salários mínimos (mais de R\$ 15.760,00).

**- Por favor, informe abaixo a LETRA correspondente à escolaridade dos seus pais:**

	<b>44. Pai</b>	<b>45. Mãe</b>
A- Nunca frequentou a escola;	( )	( )
B- Da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental		
C- Da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental		
D- Ensino Médio (2º grau) incompleto		
E- Ensino Médio (2º grau) completo		
F- Ensino Superior incompleto		
G- Ensino Superior completo		
H- Mestrado / doutorado		
I- Não sabe ou não se aplica		

Na segunda fase dessa pesquisa pretendemos entrevistar alguns alunos do curso para um aprofundamento dos temas abordados neste questionário. Você tem disponibilidade e interesse em participar? Todos os dados e informações obtidos a partir da entrevista também serão mantidos em sigilo e sua identidade não será revelada em nenhuma etapa do estudo.

Caso tenha disponibilidade, por favor, deixe seu e-mail e o seu primeiro nome para entrarmos em contato:

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Agradecemos pela gentileza em colaborar com este estudo!

## ANEXO B – Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas

Grandes temas	Tópicos a serem abordados	Exemplos de perguntas
Escolaridade dos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Profissão dos pais;</li> <li>– trajetória escolar dos pais;</li> <li>– convívio com os pais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Seus pais trabalham com o quê?</li> <li>– Você sabe onde eles estudaram?</li> <li>– Quanto tempo conviveu com seu pai? E com sua mãe?</li> </ul>
Impressões e informações sobre a trajetória escolar – Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Categoria administrativa da escola do Ensino Fundamental;</li> <li>– influências dos pais e da família durante o Ensino Fundamental;</li> <li>– impressões sobre a escola – gostos, dedicação, vivências; influências do círculo social (amigos, parentes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Como era a escola onde você estudou o Ensino Fundamental?</li> <li>– Por que você estudou nessa escola?</li> <li>– Quais pessoas foram importantes para a escolha dessa escola nessa época?</li> <li>– Como era o seu desempenho escolar nessa época, em relação aos seus colegas?</li> <li>– Quais pessoas foram mais importantes nessa fase, que estimulasse seus estudos? Por quê?</li> <li>– Você usava muito do seu tempo para se dedicar aos estudos, nessa fase?</li> </ul>
Impressões e informações sobre a trajetória escolar – Ensino Médio e ENEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Categoria administrativa da escola do Ensino Fundamental; influências dos pais e da família durante o Ensino Fundamental;</li> <li>– influências do círculo social (amigos, parentes);</li> <li>– influências da escola (colegas, professores);</li> <li>– impressões sobre a cidade onde morava (se houver mudanças); impressões sobre a escola – mudanças que ocorreram a partir do Ensino Médio (percepção do grau de exigência, impressões sobre as facilidades e dificuldades, percepções sobre o ENEM; percepções sobre a escolha do curso superior - fontes de informação sobre os cursos e instituições, quais os cursos que pretendeu acessar, em quais instituições e a relevância das opções que foram consideradas);</li> <li>– pessoas que influenciaram a escolha pelo curso de Medicina (pergunta livre para detalhamento, se necessário - quem seriam essas pessoas (pais, amigos, professores); (perdi marcadores. Inserir de novo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– No Ensino Médio você mudou de escola? Se mudou, por quê?</li> <li>– Por que você estudou nessa escola?</li> <li>– Quais pessoas foram importantes para a escolha da escola onde você estudou nessa época?</li> <li>– Como era o seu desempenho escolar nessa época, em relação aos seus colegas?</li> <li>– O que você acha que mudou, em relação aos seus estudos, quando estudou o Ensino Médio, em relação ao Ensino Fundamental?</li> <li>– Quais pessoas foram mais importantes nessa fase, que estimulasse os seus estudos? Por que?</li> <li>– Você usava muito do seu tempo para se dedicar aos estudos, nessa fase?</li> <li>– Como era o seu desempenho escolar nessa época, em relação a seus colegas?</li> <li>– Você acha que estudou muito para o ENEM?</li> <li>– Você estudou em algum cursinho para se preparar para o ENEM?</li> <li>– Quando você começou a pensar em escolher o seu curso superior?</li> <li>– Quais foram as opções em que pensou?</li> <li>– Em quais escolas de Ensino Superior você pensou em estudar? Por quê?</li> <li>– O que você sabia sobre os cursos ou escolas de Ensino Superior que pensou em estudar?</li> <li>– Como você conseguiu informações sobre os cursos ou escolas de Ensino Superior que pensou em estudar?</li> <li>– Quais pessoas foram importantes para ajudá-lo a escolher o curso ou a escola de Ensino Superior? Fale sobre essas pessoas...</li> </ul>



Experiência no processo de inscrição na plataforma do SiSU	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Importância da distância geográfica entre a cidade onde mora e a instituição que escolheu;</li> <li>– conhecimento prévio sobre a plataforma;</li> <li>– experiências sobre o processo de escolha e percepções sobre a dinâmica (primeira e segunda opções de curso, notas de corte, quais foram os pontos mais importantes que considerou para escolher o curso e a instituição);</li> <li>– movimentos que fez durante a inscrição na plataforma do SiSU e por que realizou esses movimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Para escolher o atual curso de Medicina, foi importante considerar a distância entre a cidade onde morava quando se inscreveu no SiSU e a localização da escola de Ensino Superior? Por quê?</li> <li>– Quando você teve informações de como o SiSU funcionava?</li> <li>– Você chegou a simular alguma vez a sua escolha no SiSU, antes da inscrição em que foi aprovado para o curso de Medicina?</li> <li>– Você se inscreveu no SiSU outras vezes, antes da edição em que foi aprovado para o curso atual? Quais cursos e instituições você escolheu nessas tentativas? Foi aprovado em alguma delas? Se foi, por que desistiu do curso?</li> <li>– Qual foi sua primeira opção no SiSU? E a segunda opção no SiSU? Por que você as escolheu?</li> <li>– Como você se decidiu a fazer a primeira e segunda opções do SiSU, após conhecer sua nota no ENEM?</li> <li>– Você mudou de opção nos dias de inscrição do SiSU? Por quê?</li> <li>– Quando saiu o resultado do SiSU, quais foram as providências que você tomou? Por quê?</li> <li>– Você pensou em outros cursos ou instituições para se inscrever no SiSU? Por que não se inscreveu nessas outras opções?</li> <li>– Você fez vestibular para outra escola de Ensino Superior privada? Qual? Por que escolheu essa escola?</li> <li>– Você tem alguma dificuldade em se manter no curso de Medicina? Qual (is)?</li> <li>– Onde você mora atualmente? Quais as vantagens de morar nesse lugar? E as desvantagens?</li> <li>– Quais as vantagens e desvantagens que você considera em estudar no curso de Medicina da UFMG/ UFOP?</li> <li>– Qual outra instituição você escolheria para estudar Medicina? Por quê?</li> <li>– Você escolheria outro curso ou outra instituição? Por quê?</li> </ul>
Impressões sobre a Medicina	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Significado da profissão para o aluno;</li> <li>– familiaridade com a profissão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Quais são, para você, as vantagens de se tornar médico?</li> <li>– E as desvantagens?</li> <li>– Quais pessoas ajudaram você a conhecer mais sobre a profissão ou a perceber um pouco mais sobre a atividade do médico?</li> <li>– Se não fizesse Medicina, quais outros cursos você gostaria de estar fazendo?</li> </ul>

### ANEXO C – Tabelas de referência dos resultados obtidos pelos questionários.

**Tabela 1:** Distribuição de gênero entre estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

Gênero	AC	AC (%)	Cotistas	Cotistas (%)	Total	Total (%)
Masculino	78	58,6	86	59,7	164	59,2
Feminino	55	41,4	58	40,3	113	40,8
Total	133	100,0	144	100,0	277	100,0

Referente ao Gráfico 12 do Capítulo V da tese.

**Tabela 2:** Distribuição de gênero entre estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

Gênero	AC	AC (%)	Cotistas	Cotistas (%)	Total	Total (%)
Masculino	20	48,8	9	28,1	29	39,7
Feminino	21	51,2	23	71,9	44	60,3
Total	41	100,0	32	100,0	73	100,0

Referente ao Gráfico 13 do Capítulo V da tese.

**Tabela 3:** Distribuição de estudantes do gênero masculino e feminino que acessaram os cursos de Medicina da UFMG e UFOP pela ampla concorrência ou nas cotas, de acordo com a origem geográfica. UFMG (n=277) e UFOP (n=73), 2016.

	UFMG								UFOP							
	AC				Cotistas				AC				Cotistas			
	M (n)	M (%)	F (n)	F (%)	M (n)	M (%)	F (n)	F (%)	M (n)	M (%)	F (n)	F (%)	M (n)	M (%)	F (n)	F (%)
MG	44	56,5	37	67,2	70	81,4	49	84,5	14	70,0	17	81,0	8	88,9	20	87,0
Outros estados	34	43,5	18	32,8	16	18,6	9	15,5	6	30,0	4	19,0	1	11,1	3	13,0
Total	78	100,0	55	100,0	86	100,0	58	100,0	20	100,0	21	100,0	9	100,0	23	100,0

Referente ao Gráfico 14 do Capítulo V da tese.

**Tabela 4:** Distribuição de faixas etárias de ingresso entre estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016. (n=277).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Menos de 18 anos	11	8,3	3	8,1	3	8,1	3	9,4	3	7,9	23	8,3
18	46	34,6	8	21,6	6	16,2	7	21,9	11	28,9	78	28,2
19	37	27,8	11	29,7	11	29,7	9	28,1	8	21,1	76	27,4
20	21	15,8	5	13,5	6	16,2	7	21,9	6	15,8	45	16,2
21	6	4,5	3	8,1	4	10,8	3	9,4	6	15,8	22	7,9
22	3	2,3	0	0,0	1	2,7	2	6,3	3	7,9	9	3,2
23	1	0,8	0	0,0	2	5,4	1	3,1	0	0,0	4	1,4
24	4	3,0	0	0,0	1	2,7	0	0,0	1	2,6	6	2,2
De 25 a 29 anos	3	2,3	5	13,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	2,9
De 30 a 34 Anos	1	0,8	1	2,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0,7
De 35 a 39 anos	0	0,0	1	2,7	2	5,4	0	0,0	0	0,0	3	1,1
Acima de 40 anos	0	0,0	0	0,0	1	2,7	0	0,0	0	0,0	1	0,4
Total	133	100,0	37	100,0	37	100,0	32	100,0	38	100,0	277	100,0

Referente ao Gráfico 15 do Capítulo V da tese.

**Tabela 5:** Distribuição de faixas etárias de ingresso entre estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Menos de 18 anos	4	9,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	5,5
18	9	22,0	1	12,5	1	14,3	1	12,5	1	11,1	13	17,8
19	12	29,3	2	25,0	1	14,3	1	12,5	3	33,3	19	26,0
20	8	19,5	2	25,0	2	28,6	0	0,0	1	11,1	13	17,8
21	4	9,8	0	0,0	1	14,3	4	50,0	1	11,1	10	13,7
22	0	0,0	1	12,5	1	14,3	0	0,0	2	22,2	4	5,5
23	1	2,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,4
24	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
De 25 a 29 anos	3	7,3	2	25,0	0	0,0	2	25,0	1	11,1	8	11,0
De 30 a 34 anos	0	0,0	0	0,0	1	14,3	0	0,0	0	0,0	1	1,4
De 35 a 39 anos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Acima de 40 anos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	41	100,0	8	100,0	7	100,0	8	100,0	9	100,0	73	100,0

Referente ao Gráfico 16 do Capítulo V da tese.

**Tabela 6:** Distribuição de raça/ cor/ etnia entre estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Branca	98	73,7	26	70,3	1	2,7	26	81,3	1	2,6	152	54,9
Parda	23	17,3	7	18,9	35	94,6	6	18,7	29	76,4	100	36,1
Amarela	2	1,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0,7
Preta	4	3,0	1	2,7	1	2,7	0	0,0	7	18,4	13	4,7
Sem resposta	6	4,5	3	8,1	0	0,0	0	0,0	1	2,6	10	3,6
Total	133	100,0	37	100,0	37	100,0	32	100,0	38	100,0	277	100,0

Referente ao Gráfico 17 do Capítulo V da tese.

**Tabela 7:** Distribuição de raça/ cor/ etnia entre estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Branca	29	70,7	7	87,5	0	0	5	62,5	0	0	41	56,2
Parda	9	22,1	1	12,5	4	57,1	3	37,5	9	100,0	26	35,6
Amarela	1	2,4	0	0	0	0,0	0	0	0	0	1	1,4
Preta	1	2,4	0	0	2	28,6	0	0	0	0	3	4,1
Sem resposta	1	2,4	0	0	1	14,3	0	0	0	0	2	2,7
Total	41	100,00	8	100,00	7	100,00	8	100,00	9	100,00	73	100,00

Referente ao Gráfico 18 do Capítulo V da tese.

**Tabela 8:** Distribuição de faixas de renda mensal bruta entre estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas, em salários mínimos (SM). UFMG, 2016 (n=277).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Até um SM	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,6	1	0,4
Mais de um a dois SM	6	4,5	2	5,4	1	2,7	13	40,6	10	26,3	32	11,6
Mais de dois a cinco SM	13	9,8	7	18,9	11	29,7	14	43,8	20	52,6	65	23,5
Mais de cinco a dez SM	32	24,1	10	27,0	11	29,7	4	12,5	7	18,4	64	23,1
Mais de dez a quinze SM	26	19,6	7	18,9	7	18,9	0	0,0	0	0,0	40	14,4
Mais de quinze a vinte SM	16	12,0	5	13,5	3	8,1	0	0,0	0	0,0	24	8,7
Mais de vinte SM	39	29,3	5	13,5	2	5,4	0	0,0	0	0,0	46	16,6
Não respondeu	1	0,8	1	2,7	2	5,4	1	3,1	0	0,0	5	1,8
Total	133	100,0	37	100,0	37	100,0	32	100,0	38	100,0	277	100,0

Referente ao Gráfico 19 do Capítulo V da tese.

**Tabela 9:** Distribuição de faixas de renda mensal bruta entre estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas, em salários mínimos (SM). UFOP, 2016 (n=73).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Até um SM	0	0	0	0	0	0	1	12,5	1	11,1	2	2,7
Mais de um a dois SM	2	4,9	0	0	0	0	0	0	1	11,1	3	4,1
Mais de dois a cinco SM	5	12,2	2	25,0	1	14,3	7	87,5	6	66,7	21	28,8
Mais de cinco a dez SM	9	22,0	4	50,0	4	57,1	0	0	1	11,1	18	24,7
Mais de dez a quinze SM	7	17,1	1	12,5	2	28,6	0	0	0	0	10	13,7
Mais de quinze a vinte SM	4	9,8	1	12,5	0	0	0	0	0	0	5	6,9
Mais de vinte SM	13	31,7	0	0	0	0	0	0	0	0	13	17,8
Não respondeu	1	2,4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,4
Total	41	100,00	8	100,00	7	100,00	8	100,00	9	100,00	73	100,00

Referente ao Gráfico 20 do Capítulo V da tese.

**Tabela 10:** Distribuição de escolaridade máxima dos pais de estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Até o Ensino Fundamental completo	9	6,8	7	18,9	4	10,9	7	21,9	16	42,1	43	15,5
Ensino Médio incompleto/ completo	19	14,3	11	29,7	15	40,5	17	53,1	17	44,7	79	28,5
Ensino Superior incompleto/ completo	78	58,6	17	46,0	15	40,5	7	21,9	3	7,9	120	43,4
Mestrado / doutorado	26	19,5	1	2,7	3	8,1	0	0,0	0	0,0	30	10,8
Não sabe/ não se aplica/ não respondeu	1	0,8	1	2,7	0	0,0	1	3,1	2	5,3	5	1,8
Total	133	100,0	37	100,0	37	100,0	32	100,0	38	100,0	277	100,0

Referente ao Gráfico 21 do Capítulo V da tese.

**Tabela 11:** Distribuição de escolaridade máxima das mães de estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Até o Ensino Fundamental completo	3	2,3	3	8,1	2	5,4	8	25,0	7	18,4	23	8,3
Ensino Médio incompleto/ completo	20	15,0	7	18,9	11	29,7	15	46,9	18	47,4	71	25,6
Ensino Superior incompleto/ completo	87	65,4	21	56,8	24	64,9	8	25,0	13	34,2	153	55,1
Mestrado / doutorado	22	16,5	6	16,2	0	0,0	1	3,1	0	0,0	29	10,5
Não sabe/ não se aplica/ não respondeu	1	0,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,5
Total	133	100,0	37	100,0	37	100,0	32	100,0	38	100,0	277	100,0

Referente ao Gráfico 22 do Capítulo V da tese.

**Tabela 12:** Distribuição de escolaridade máxima dos pais de estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Até o Ensino Fundamental completo	2	4,9	1	12,5	1	14,3	3	37,5	3	33,3	10	13,7
Ensino Médio incompleto/ completo	8	19,5	2	25,0	4	57,1	2	25,0	5	55,6	21	28,8
Ensino Superior incompleto/ completo	24	58,6	5	62,5	2	28,6	2	25,0	1	11,1	34	46,5
Mestrado / doutorado	6	14,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	8,2
Não sabe/ não se aplica/ não respondeu	1	2,4	0	0,0	0	0,0	1	12,5	0	0,0	2	2,8
Total	41	100,0	8	100,0	7	100,0	8	100,0	9	100,0	73	100,0

Referente ao Gráfico 23 do Capítulo V da tese.

**Tabela 13:** Distribuição de escolaridade máxima das mães de estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Até o Ensino Fundamental completo	3	7,3	0	0,0	0	0,0	2	25,0	3	33,3	8	11,0
Ensino Médio incompleto/ completo	5	12,2	3	37,5	2	28,6	4	50,0	6	66,7	20	27,4
Ensino Superior incompleto/ completo	25	61,0	4	50,0	5	71,4	2	25,0	0	0,0	36	49,2
Mestrado / doutorado	7	17,1	1	12,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	11,0
Não sabe/ Não se aplica/ não respondeu	1	2,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,4
Total	41	100,0	8	100,0	7	100,0	8	100,0	9	100,0	73	100,0

Referente ao Gráfico 24 do Capítulo V da tese.

**Tabela 14:** Tipos de escola cursada, em sua maior parte, no Ensino Fundamental, por alunos de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277)

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Escola particular	120	90,2	19	51,4	15	40,6	5	15,6	6	15,7	165,0 0	59,6
Escola pública federal	0	0	5	13,5	6	16,2	1	3,1	2	5,3	14,00	5,0
Escola pública estadual ou municipal	13	9,8	13	35,1	15	40,5	26	81,3	30	79,0	97,00	35,0
Outros(s)	0	0	0	0	1	2,7	0	0	0	0	1,00	0,4
Total	133	100,	37	100,0	37	100,0	32	100,0	38	100,0	277,0	100,0

Referente ao Gráfico 25 do Capítulo V da tese.

**Tabela 15:** Tipos de escola cursada, em sua maior parte, no Ensino Fundamental, por alunos de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Escola particular	35	85,4	4	50,0	1	14,3	0	0	1	11,1	41	56,1
Escola pública federal	1	2,4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,4
Escola pública estadual ou municipal	5	12,2	3	37,5	6	85,7	8	100,0	8	88,9	30	41,1
Outros(s)	0	0	1	12,5	0	0	0	0	0	0	1	1,4
	41	100,	8	100,0	7	100,0	8	100,0	9	100,0	73	100,0

Referente ao Gráfico 26 do Capítulo V da tese.

**Tabela 16:** Tipos de escola cursada, em sua maior parte, no Ensino Médio, por alunos de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Escola particular	132	99,2	0	0	0	0	0	0	0	0	134	134,0
Escola pública federal	0	0	25	67,6	33	89,2	15	46,9	21	55,3	93	93,00
Escola pública estadual ou municipal	0	0	12	32,4	4	10,8	17	53,1	17	44,7	49	49,00
Outros(s)	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,00
Total	133	100,0	37	100,0	37	100,0	32	100,0	38	100,0	277	277,0

Referente ao Gráfico 27 do Capítulo V da tese.



**Tabela 17:** Tipos de escola cursada, em sua maior parte, no Ensino Médio, por alunos de Medicina UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Escola particular	41	100,0	0	0	0	0	0	0	0	0	41	56,2
Escola pública federal	0	0	4	50,0	5	71,4	1	12,5	2	22,2	12	16,4
Escola pública estadual ou municipal	0	0	4	50,0	2	28,6	7	87,5	7	77,8	20	27,4
Total	41	100,0	8	100,0	7	100,0	8	100,0	9	100,0	73	100,0

Referente ao Gráfico 28 do Capítulo V da tese.

**Tabela 18:** Idades de conclusão do Ensino Médio em alunos de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
até 18 anos	130	97,7	36	97,3	32	86,5	29	90,6	35	92,1	262	94,6
19 - 20 anos	3	2,3	1	2,7	5	13,5	3	9,4	3	7,9	15	5,4
Total	133	100,0	37	100,0	37	100,0	32	100,0	38	100,0	277	100,0

Referente ao Gráfico 29 do Capítulo V da tese.

**Tabela 19:** Idades de conclusão do Ensino Médio em alunos de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
até 18 anos	40	97,6	8	100,0	6	85,7	8	100,0	8	88,9	70	95,9
19 - 20 anos	1	2,4	0	0,0	1	14,3	0	0,0	1	11,1	3	4,1
Total	41	100,0	8	100,0	7	100,0	8	100,0	9	100,0	73	100,0

Referente ao Gráfico 30 do Capítulo V da tese.

**Tabela 20:** Origem geográfica de estudantes de Medicina da UFMG, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Reg. Metr. BH	52	39,1	19	51,4	19	51,4	8	25,0	24	63,2	122	44,0
Ouro Preto	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,4
Minas Gerais	28	21,0	8	21,6	10	27,0	19	59,3	12	31,6	77	27,8
Região Sudeste (exceto MG)	36	27,1	7	18,9	6	16,2	3	9,4	1	2,6	53	19,1
Outras regiões	16	12,0	3	8,1	2	5,4	2	6,3	1	2,6	24	8,7
Total	133	100,0	37	100,0	37	100,0	32	100,0	38	100,0	277	100,0

Referente ao Gráfico 31 do Capítulo V da tese.

**Tabela 21:** Origem geográfica de estudantes de Medicina da UFOP, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Reg. metr. BH	17	41,5	3	37,5	3	42,9	2	25,0	3	33,3	28	38,4
Ouro Preto	0	0	1	12,5	0	0	1	12,5	0	0	2	2,8
Minas Gerais	14	34,1	2	25,0	4	57,1	4	50,0	5	55,6	29	39,6
Região Sudeste (exceto MG)	5	12,2	1	12,5	0	0	0	0	0	0	6	8,2
Outras regiões	5	12,2	1	12,5	0	0	1	12,5	1	11,1	8	11,0
Total	41	100,0	8	100,0	7	100,0	8	100,0	9	100,0	73	100,0

Referente ao Gráfico 32 do Capítulo V da tese.

**Tabela 22:** Épocas em que estudantes da UFMG escolheram estudar Medicina, em relação ao momento de inscrição no SiSU, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, 2016 (n=277).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Sempre pensou	40	30,1	12	32,4	9	24,3	15	46,9	17	44,7	93	33,6
Alguns anos antes da inscrição para o SiSU	48	36,1	11	29,7	16	43,2	12	37,5	11	29,0	98	35,3
Cerca de um ano antes da inscrição para o SiSU	23	17,3	9	24,3	10	27,0	3	9,4	6	15,8	51	18,4
Poucos meses antes da inscrição para o vestibular	13	9,8	2	5,4	1	2,7	1	3,1	2	5,3	19	6,9
Um mês ou menos antes da inscrição para o vestibular	3	2,3	1	2,7	0	0	0	0	1	2,6	5	1,8
Durante o período de inscrição no SiSU	6	4,5	2	5,4	1	2,7	1	3,1	1	2,6	11	4,0
Total	133	100,0	37	100,0	37	100,0	32	100,0	38	100,0	277	100,0

Referente ao Gráfico 33 do Capítulo V da tese.

**Tabela 23:** Épocas em que estudantes da UFOP escolheram estudar Medicina, em relação ao momento de inscrição no SiSU, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFOP, 2016 (n=73).

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Sempre pensou	16	39,0	3	37,5	2	28,6	5	62,5	6	66,7	32	43,8
Alguns anos antes da inscrição para o SiSU	17	41,5	3	37,5	4	57,1	1	12,5	2	22,2	27	37,0
Cerca de um ano antes da inscrição para o SiSU	4	9,8	0	0	1	14,3	2	25,0	0	0	7	9,6
Poucos meses antes da inscrição para o vestibular	3	7,3	2	25,0	0	0	0	0	0	0	5	6,8
Um mês ou menos antes da inscrição para o vestibular	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,1	1	1,4
Durante o período de inscrição no SiSU	1	2,4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,4
Total	41	100,0 0	8	100,0 0	7	100,0 0	8	100,0 0	9	100,0 0	73	100,0

Referente ao Gráfico 34 do Capítulo V da tese.

**Tabela 24:** Alunos formados (UFMG, n=13, UFOP, n=6) ou que estudavam em outro curso superior (inclusive Medicina) (UFMG, n=38; UFOP, n=25) quando ingressaram no atual curso de Medicina, de acordo com a origem na ampla concorrência e nas cotas. UFMG, UFOP, 2016.

	AC (n)	AC (%)	1 (n)	1 (%)	2 (n)	2 (%)	3 (n)	3 (%)	4 (n)	4 (%)	Total (n)	Total (%)
Formado em outro curso superior (UFMG)	4	3,0	5	13,5	3	8,1	0	0	1	2,6	13	4,7
Estudando em outro curso superior (UFMG)	16	12,0	8	21,6	7	18,9	4	12,5	3	7,9	38	13,7
Formado em outro curso superior (UFOP)	3	7,3	2	25,0	1	14,3	0	0	0	0	6	8,2
Estudando em outro curso superior (UFOP)	11	26,8	5	62,5	2	28,6	2	25,0	5	55,6	25	34,2

Referente ao Gráfico 35 do Capítulo V da tese.

**Tabela 25:** Mudança de opção de CURSO devido a variação da nota de corte durante os dias de inscrição no SiSU, de acordo com a opção em que foi aprovado para o atual curso de Medicina. UFMG, 2016 (n=274).

	Primeira opção sem lista de espera (n)	Primeira opção sem lista de espera (%)	Primeira opção com lista de espera (n)	Primeira opção com lista de espera (%)	Segunda opção (n)	Segunda opção (%)	Total
Sim	8	4,5	13	14,3	0	0,0	21
Não	168	94,4	76	83,5	5	100,0	249
Não respondeu	2	1,1	2	2,2	0	0,0	4
Total	178	100	91	100	5	100	274

Referente ao Gráfico 36 (CURSO) do Capítulo V da tese.

**Tabela 26:** Mudança de opção de INSTITUIÇÃO devido a variação da nota de corte durante os dias de inscrição no SiSU, de acordo com a opção em que foi aprovado para o atual curso de Medicina. UFMG, 2016 (n=274)

	Primeira opção sem lista de espera (n)	Primeira opção sem lista de espera (%)	Primeira opção com lista de espera (n)	Primeira opção com lista de espera (%)	Segunda opção (n)	Segunda opção (%)	Total
Sim	33	18,5	41	45,1	1	20,0	75
Não	145	81,5	50	54,9	4	80,0	199
Total	178	100,0	91	100,0	5	100,0	274

Referente ao Gráfico 36 (INSTITUIÇÃO) do Capítulo V da tese.

**Tabela 27:** Mudança de opção de CURSO devido a variação da nota de corte durante os dias de inscrição no SiSU, de acordo com a opção em que foi aprovado para o atual curso de Medicina. UFOP, 2016 (n=72).

	Primeira opção sem lista de espera (n)	Primeira opção sem lista de espera (%)	Primeira opção com lista de espera (n)	Primeira opção com lista de espera (%)	Segunda opção (n)	Segunda opção (%)	Total
Sim	5	41,7	13	25,0	1	12,5	19
Não	6	50,0	38	73,1	7	87,5	51
Não respondeu	1	8,3	1	1,9	0	0,0	2
Total	12	100,0	52	100,0	8	100,0	72

Referente ao Gráfico 37 (CURSO) do Capítulo V da tese.

**Tabela 28:** Mudança de opção de INSTITUIÇÃO devido a variação da nota de corte durante os dias de inscrição no SiSU, de acordo com a opção em que foi aprovado para o atual curso de Medicina. UFOP, 2016 (n=72)

	Primeira opção sem lista de espera (n)	Primeira opção sem lista de espera (%)	Primeira opção com lista de espera (n)	Primeira opção com lista de espera (%)	Segunda opção (n)	Segunda opção (%)	Total
Sim	10	83,3	40	76,9	5	62,5	55
Não	2	16,7	12	23,1	3	37,5	17
Total	12	100,0	52	100,0	8	100,0	72

Referente ao Gráfico 37 (INSTITUIÇÃO) do Capítulo V da tese.