

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Brécia França Nonato

Lei de Cotas e Sisu: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais.

Belo Horizonte
2018

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Brécia França Nonato

Lei de Cotas e Sisu: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais.

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Sociologia da Educação.

Orientador: Cláudio Marques Martins Nogueira

Belo Horizonte
2018

N8121
T

Nonato, Brésia França, 1985-

Lei de cotas e Sisu [manuscrito] : análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às instituições federais / Brésia França Nonato. - Belo Horizonte, 2018.
301 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Cláudio Marques Martins Nogueira.
Bibliografia: f. 279-288.
Apêndices: f. 289-201.

1. Brasil -- [Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012] -- Teses. 2. Universidade Federal de Minas Gerais -- Ingresso -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Sistema de Seleção Unificada (Brasil) -- Teses. 5. Ensino Superior -- Ingresso -- Teses -- Teses.
6. Ensino Superior -- Aspectos sociais -- Teses. 7. Estudantes universitarios -- Escolha da escola -
- Teses. 8. Estudantes universitarios -- Aspectos sociais -- Teses.
9. Sociologia educacional -- Teses. 10. Universidades e faculdades -- Ingresso -- Teses. 11. Universidades e faculdades publicas -- Ingresso -- Teses. 12. Universidades e faculdades -- Aspectos sociais -- Teses.

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

CDD- 378.1056

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Tese de doutorado intitulada “Lei de Cotas e Sisu: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais”, de autoria da doutoranda Bréscia França Nonato, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira – FaE/ UFMG/Orientador

Prof.^a Dr.^a. Flavia Pereira Xavier- FaE/ UFMG

Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus- FaE/ UFMG

Prof. Dr. Luciano Campos da Silva- UFOP

Prof.^a Dr.^a Hustana Maria Vargas- UFF

Belo Horizonte, 21 de junho de 2018.

AGRADECIMENTOS

Ao final deste percurso, seria impossível não agradecer àqueles que tornaram esta caminhada possível e mais leve. O doutorado é um período de muito aprendizado não só acadêmico e profissional, mas também de vida. E posso dizer que, durante os quatro anos e quatro meses deste ciclo, me dediquei intensamente. Mas isso só foi possível porque eu tive o suporte de uma maravilhosa rede de proteção que envolveu aspectos cognitivos, afetivos e financeiros: minha família e meus amigos.

Minha irmã e eu escolhemos seguir uma trajetória acadêmica, mesmo que, a princípio, não soubéssemos o que significava “isso” direito, mas nossos pais, mesmo sem conhecer nosso trabalho, sempre estiveram presentes, incentivando-nos e colaborando conosco como podiam, por isso, o primeiro agradecimento faço a eles, Dalva e Raimundo. Ainda no núcleo familiar, não posso deixar de agradecer ao meu marido, Felipe, e a minha irmã, Symaira Nonato. Confesso que devo agradecer a ambos pela paciência! Especialmente ao Felipe agradeço pela parceria e pelo suporte técnico, afetivo e emocional nestes quatro anos de casamento e de tese. Escrevendo os agradecimentos, agora, me pergunto: “como será um casamento sem doutorado?”. Sy, suas leituras críticas e incentivo foram e são essenciais em muitos momentos! Ainda, da minha família, agradeço ao José, essa “coisinha” que chegou de modo inesperado em minha vida e que tem contribuído muito para que eu repense meus projetos e prioridades. Agradeço imensamente à Fátima Maciel, por ser sempre presente, contribuindo com os cuidados com o José e, dessa forma, deixando-me com o coração tranquilo, para me dedicar ao doutorado. Sinceramente, se não fosse por você, defender o doutorado seria algo muito mais difícil. Por fim, agradeço as minhas tias e avó que sempre, mesmo sem saber, ou entender os motivos de minha ansiedade, diziam, cada qual a seu modo, “fica tranquila, que vou rezar pra Deus te ajudar”. Ele ajudou e tem ajudado muito!

Não posso deixar de agradecer, também, aos amigos da UFMG. Mesmo que escrever uma tese não seja fácil, estar no doutorado é maravilha e privilégio de poucos. É importante ter consciência disso, para compreendermos a importância do nosso papel na transformação social. Desse segundo grande núcleo, o primeiro agradecimento deve ser feito ao meu orientador, Cláudio Nogueira: o seu cuidado, empenho e dedicação não somente nos aspectos relativos à pesquisa, mas conosco, enquanto seres humanos, são algo que me encanta muito. Confesso que o início do doutorado não foi nada fácil para mim. Dificuldades de escrita, divergências teóricas e políticas junto ao seu alto nível de exigência me fizeram passar boa parte do período inicial do doutorado pensando sobre o que eu realmente desejava, ou daria conta. Foi justamente sua

confiança e abertura ao diálogo que me mostraram o quão seria importante a experiência de realizar uma pesquisa de doutorado em um campo tão diferente daquele em que transitava anteriormente. Com o tempo, a relação ficou cada vez melhor e, ao longo do doutorado, percebi que, junto ao orientador, ganhei de “brinde” um amigo e conselheiro de valor inestimável. Qual orientador está disponível em tempo integral e que responde dúvidas analíticas por *WhatsApp* de madrugada? Qual orientador demonstra total disponibilidade e abertura para o debate e que atende o orientando, a qualquer hora do dia, ou da noite, para dar conselhos, ou emitir opiniões sobre temas diversos, não só sobre a tese? Poderia tecer páginas de relatos sobre o cuidado que você expressa com a formação de seus orientandos, mas não haveria papel suficiente. Contudo, ratifico o muito obrigada por tudo! Quero deixar registrado aqui!

O doutorado, além de me dar de “presente” um orientador como o Cláudio, possibilitou-me conhecer, ou me aproximar de pessoas que hoje tenho como uma “família do coração”: Sandra, Gustavo Meirelles, Gustavo Bruno, Liliane Lima, Shirley e Thainara Castro. Ter vocês para compartilhar dados, análises e dúvidas tornou essa caminhada mais feliz.

Outra “família” linda é a da RDES. Agradeço a todos os amigos do Giz que, desde 2010, têm contribuído com minha formação profissional. De modo especialmente carinhoso, agradeço à Amanda, Ana Luiza, Lourdinha, Mariana, Fabiana e Zulmira, por serem importantes pontos de apoio no trabalho acadêmico e na vida. Aprender a ler edital, a valorizar a importância do trabalho em equipe, que é mais fácil quando “a vida cabe na palma mão”, e que os tempos e os ritmos são diversos e as pessoas diferentes são só umas “coisinhas”, diante de tudo o que vocês me ensinaram, me proporcionaram.

Agradeço aos colegas, Denise, Herbert e Túlio, da Pós-Graduação, pelas companhias para um café, um almoço e discussões teórico-metodológicas que muito contribuíram para o desenvolvimento da minha pesquisa e da minha formação.

Agradeço, também, aos professores da Pós-Graduação, pelos ensinamentos, ao CNPq, pela possibilidade de ser amparada pela bolsa de doutorado durante a maior parte desse percurso, à Fapemig, pelo financiamento da pesquisa, a qual se insere nesta tese, e aos funcionários da Pós-Graduação da FaE/UFMG, em especial, Dani, Rose e Gilson, pela presteza e agilidade na solução dos problemas burocráticos.

Agradeço, ainda, aos professores, Flavia Xavier, Rodrigo Ednilson e Luciano Campos, para além do fato do aceite para a composição da banca de qualificação, trazendo contribuições que foram de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho (se ainda lembrarem dos

seus comentários, perceberão muitas de suas sugestões no texto). Fiquei muito feliz e grata ao poder contar com a colaboração de vocês, em momentos posteriores à qualificação, para sanar dúvidas, mostrando-se sempre tão receptivos ao diálogo.

Aos professores, amigos do Observatório da Juventude, também gostaria de expressar minha gratidão e admiração. A oportunidade de ingressar no ObservAções, logo no início da minha graduação, e o percurso acadêmico junto a vocês, até os dias atuais, têm grande importância no modo como me constituo enquanto mulher negra, professora, pesquisadora esposa e mãe.

Aos amigos e à direção da Escola Municipal Professor Paulo Freire, pela disponibilidade para a reorganização de toda a lógica escolar, em função da flexibilização dos meus horários de trabalho e, posteriormente, da licença sem vencimento, para aperfeiçoamento profissional, concedida pela PBH: Cris Paula, Margarete, Rozilene, Socorro Lages, Solange Mol. O apoio e a colaboração de vocês foram essenciais, para viabilizar o término desta pesquisa.

Minha gratidão, também, a tantos outros que cruzaram meus caminhos e que, de várias formas, contribuíram e têm contribuído para minha formação pessoal e profissional.

Crer que são dadas a todos oportunidades iguais de acesso ao ensino mais elevado e à cultura mais alta quando se garantem os mesmos meios econômicos aos que têm os “dons” indispensáveis é ficar no meio do caminho na análise dos obstáculos e ignorar que as aptidões medidas pelo critério escolar têm, mais do que “dons” naturais (que permanecem hipotéticos tanto que se pode imputar a outras coisas as desigualdades escolares), uma maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema de ensino ou os critérios que para ele definem o sucesso” (BOURDIEU E PASSERON, 2014; p.39).

RESUMO

O Sisu e a Lei de Cotas alteraram significativamente a forma de acesso ao Ensino Superior público no Brasil, criando a expectativa de uma maior igualdade de oportunidades entre os candidatos. Nesta pesquisa, teve-se como objetivo investigar como o Sisu, articulado com a Lei de Cotas, influencia o processo de escolha dos cursos superiores, analisando as implicações para uma possível democratização da universidade. Ou seja, questionam-se quais os efeitos do Sisu e da Lei de Cotas sobre o processo de escolha dos cursos superiores e, indiretamente, sobre o perfil social e escolar dos novos universitários. Buscamos, assim, entender como essas políticas, sobretudo a Lei de Cotas, que têm a pretensão de ser democratizantes, contribuem ou não para esse processo. Na pesquisa foram analisados dados dos questionários de matrículas de 2012 e 2016, aplicados pela UFMG a todos os ingressantes da instituição, e, também, dados de um questionário próprio, aplicado a 1.271 estudantes de quatro cursos: Direito, Enfermagem, Medicina e Pedagogia. Esses cursos foram selecionados por ocuparem posições contrastantes em termos de seletividade e retorno material e simbólico médio esperado de tais ocupações profissionais. A hipótese, bastante fortalecida pelos dados que serão apresentados, é de que o Sisu e as Lei de Cotas têm efeitos diferentes, conforme a posição dos cursos nas hierarquias que marcam o Ensino Superior. No caso da UFMG, como analisado, as mudanças no perfil global dos alunos da universidade foram relativamente pequenas; pode ter ocorrido mudança no perfil do candidato, mas não do ingressante. Em contrapartida, os cursos analisados na pesquisa sofreram alterações muito significativas na composição de seu alunado e tais alterações ocorreram em direções diferentes, ou mesmo opostas: desse modo, podemos deduzir que esteja ocorrendo uma “elitização” dos cursos tradicionalmente mais acessíveis e uma democratização relativa daqueles mais seletivos. O resultado desse movimento foi uma diminuição das diferenças entre os públicos que frequentam os quatro cursos, sugerindo uma redução das diferenças internas na UFMG.

Palavras chave: Sisu, Lei de Cotas, desigualdades escolares, escolha dos cursos superiores, acesso ao Ensino Superior.

ABSTRACT

The Sisu and the Law of Quotas changed significantly the form of access to public higher education in Brazil, creating the expectation of greater equality of opportunities among the candidates. During doctor's degree course, we investigated how the Sisu, articulated with the Law of Quotas, influenced the process of choosing the higher courses, analyzing its implications for a possible democratization of the university. In other words, the effects of Sisu and the Law of Quotas were questioned on the process of choosing the higher courses and indirectly, on the social and scholastic profile of the new university students. Seeking to understand how these policies, especially the Law of Quotas, which has the intention of being democratizing, contribute or not to this process. In the research were analyzed data of the enrollment questionnaires of 2012 and 2016, applied to all the new entrants of the UFMG, and data of an independent questionnaire applied to 1271 students of four courses: Law course, Nursing, Medicine and Pedagogy. These courses were selected because they occupy very contrasting positions in terms of selectivity and expected material and symbolic return. The hypothesis, greatly strengthened by the data that will be presented, is that Sisu and Law of Quotas have different effects, depending on the position of the courses in the hierarchies that mark Higher Education. In the case of the UFMG, as will be discussed, the changes in the general profile of the university students were relatively small, in other words, there may have been a change in the profile of the candidate, but not of the entrant. The courses analyzed on the research have experienced very significant changes in the composition of their students and these have occurred in different or even opposite directions: this way we can presume of a relative elitism of the traditionally more accessible courses and a relative democratization of the most selective courses. The result of this movement was a reduction of the differences among the publics that studies one of the four courses, suggesting a relative reduction of the internal differences in the UFMG.

Keywords: Sisu; Law of Quotas; school inequalities; access to higher education; affirmative action.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Quadros

Quadro 1 – Modalidade de ingresso Sisu/UFMG.....	70
Quadro 2 – Formas de processos seletivos utilizados pela UFMG entre 2010 e 2016.....	84
Quadro 3 – Graduações anteriores dos estudantes dos cursos Direito, Medicina e Pedagogia	173
Quadro 4 – Cursos de graduação anteriormente em curso	175

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Bônus utilizados pelos ingressantes no Vestibular 2012	83
Tabela 2 – Modalidade de ingresso Sisu 2016	85
Tabela 3 – Notas mínimas para aprovação por modalidade de ingresso – Sisu 1º/2015	86
Tabela 4 – Questionários válidos aplicados na UFMG	101
Tabela 5 – Questionários validados para tese.....	102
Tabela 6 – Percentual de aplicação, por curso, relativo à quantidade de ingressantes no ano de 2012	102
Tabela 7 – Percentual de aplicação, por curso, relativo à quantidade de ingressantes no ano de 2016	103
Tabela 8 – Respondente por curso segundo sexo em 2012 e 2016.....	104
Tabela 9 – Respondentes por curso segundo raça em 2012 e 2016.....	104
Tabela 10 – Respondente por curso segundo tipo de escola em 2016.....	105
Tabela 11 – Respondentes por curso, segundo modalidade de ingresso em 2016.....	106
Tabela 12 – Modalidade de ingresso segundo políticas de ação afirmativa em 2012 e 2016.....	109
Tabela 13 – Perfil dos estudantes da UFMG: variáveis demográficas	111
Tabela 14 – Perfil racial dos brasileiros segundo Censo 2010	112
Tabela 15 – Raça/ cor por grupo de Idade - Sisu 2016.....	114
Tabela 16 – Perfil dos estudantes da UFMG: dimensão escolar	115
Tabela 17 – Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio, por tempo de tentativa de ingresso	116
Tabela 18 – Tipo de escola por tempo gasto para a conclusão do Ensino Médio - Sisu 2016.....	117
Tabela 19 – Tempo gasto para conclusão do Ensino Médio por modalidade de ingresso - Sisu 2016.....	118
Tabela 20 – Modalidade de ingresso segundo tipo de escola frequentada no Ensino Médio.	119
Tabela 21 – Tipo de escola por turno em que cursou a maior parte do Ensino Médio – Sisu 2016	120
Tabela 22 – Perfil dos estudantes da UFMG: dimensão familiar	122
Tabela 23 – Rendimento familiar segundo Censo 2010	124
Tabela 24 – Renda mensal bruta do núcleo familiar, por modalidade de ingresso, 2016.....	126
Tabela 25 – Estados de origem dos estudantes que ingressaram na UFMG em 2012 e 2016	127
Tabela 26 – Modalidade de ingresso, por origem geográfica antes do ingresso na Universidade- Sisu 2016.....	128
Tabela 27 – Relação candidatos por vaga no Vestibular 2012	134
Tabela 28 – Inscrições por curso, segundo modalidade de ingresso no Sisu 2016 1º Edição	135

Tabela 29 – Vestibular2012: notas mínimas e máximas da 1º convocação	137
Tabela 30 – Sisu/UFMG 1ª Edição de 2016: notas mínimas e máximas após chamada regular do Sisu e última chamada da lista de espera e diferenças nas pontuações	138
Tabela 31 – Quantidade de convocados para 1º chamada da lista de espera no Sisu 2016 (1º Edição).....	143
Tabela 32 – Participação em outros vestibulares, além da UFMG, pelos estudantes que ingressaram no ano de 2012.....	146
Tabela 33 – Tentativas de ingresso em outros vestibulares	147
Tabela 34 – Tomada de decisão sobre a escolha do curso- Vestibular 2012	149
Tabela 35 – Decisão pela escolha do curso- Sisu 2016	150
Tabela 36 – Mudança de opção de curso, em função da nota para aprovação no vestibular do ano anterior	151
Tabela 37 – Mudança de opção de curso, devido à variação da nota de corte no Sisu	152
Tabela 38 – Mudança de opção de Instituição devido à variação da nota de corte no Sisu	153
Tabela 39 – Preferência pela Instituição: comparação entre ingressantes de 2012 e 2016	154
Tabela 40 – Quantidade de convocados a partir das listas de chamadas do Vestibular UFMG 2012.....	156
Tabela 41 – Ingresso no curso por meio da lista de espera do Sisu	157
Tabela 42 – Quantidade de convocados por lista de espera do Sisu por modalidade de ingresso	159
Tabela 43 – Cogitação de outros cursos, além daqueles indicados no Sisu	160
Tabela 44 – Opção de ingresso via Sisu: divergência entre questionário e banco de matrícula da UFMG	161
Tabela 45 – Período em que o estudante tomou a decisão de indicar o outro curso no Sisu	164
Tabela 46 – Razões de desistência pelo ingresso em outro curso no Vestibular e no Sisu	166
Tabela 47 – Desejo de reopção de curso na comparação entre 2012 e 2016	168
Tabela 48 – Enfermagem: desejo de reopção de curso Sisu por modalidade de ingresso	169
Tabela 49 – Enfermagem: desejo de reopção de curso Sisu por tipo de escola QSisu2016	170
Tabela 50 – Pretensão/ efetivação de nova inscrição no Sisu 2ª edição.....	171
Tabela 51 – Formação em outro curso superior.....	172
Tabela 52 – Cursava outro curso de graduação quando se candidatou ao curso atual	174
Tabela 53 – Importância de diferentes fatores sobre o processo de escolha - curso de Direito Diurno.....	179
Tabela 54 – Importância de diferentes fatores sobre o processo de escolha - curso de Direito noturno.....	180
Tabela 55 – Influência de fontes de informação sobre o processo de escolha - curso de Direito	181
Tabela 56 – Importância de diferentes fatores sobre o processo de escolha - curso de Enfermagem.....	182
Tabela 57 – Influência de fontes de informação sobre o processo de escolha - curso de Enfermagem.....	182
Tabela 58 – Importância de diferentes fatores sobre o processo de escolha - curso de Medicina	183
Tabela 59 – Influência de fontes de informação sobre o processo de escolha - curso de Medicina	184
Tabela 60 – Importância de diferentes fatores sobre o processo de escolha - curso de Pedagogia Diurno.....	184
Tabela 61 – Importância de diferentes fatores sobre o processo de escolha - curso de Pedagogia Noturno.....	185
Tabela 62 – Influência de fontes de informação sobre o processo de escolha - curso de Pedagogia.....	186
Tabela 63 – Perfil dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina: variáveis demográficas	192
Tabela 64 – Perfil dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina: dimensão escolar	194

Tabela 65 – Perfil dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina: dimensão familiar.....	196
Tabela 66 – Percentual de bônus, por tipo de escola e autodeclaração racial, nos cursos de Enfermagem e Medicina- ingresso em 2012.....	199
Tabela 67 – Modalidade de ingresso no Sisu, por tipo de escola frequentada no Ensino Médio nos cursos de Enfermagem e Medicina.....	200
Tabela 68 – Tipo de escola frequentada, durante a maior parte do Ensino Médio, por tempo para conclusão do Ensino Médio nos cursos de Enfermagem e Medicina- ingresso em 2016.....	203
Tabela 69 – Tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio, por tentativas de ingresso no Ensino Superior nos cursos de Enfermagem e Medicina nos anos de 2012 e 2016.....	204
Tabela 70 – Raça/cor, por sexo nos cursos de Enfermagem e Medicina ingresso nos anos de 2012 e 2016	206
Tabela 71 – Local de moradia antes do ingresso na UFMG, por sexo, nos cursos de Enfermagem e Medicina, ingresso em 2012 e 2016.....	207
Tabela 72 – Raça/ cor, por idade de ingresso na UFMG, nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2012 e 2016.....	209
Tabela 73 – Raça/ cor, por tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio, nos cursos de Enfermagem e Medicina- ingresso em 2016.....	211
Tabela 74 – Raça/ cor, por modalidade de ingresso nos cursos de Enfermagem e Medicina- ingresso em 2016	212
Tabela 75 – Escolaridade da mãe, por tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio, nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2016.....	216
Tabela 76 – Escolaridade da mãe, por renda, nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2016	217
Tabela 77 – Escolaridade da mãe, por modalidade de ingresso nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2016	218
Tabela 78 – Renda bruta familiar, por tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio, nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2016.....	220
Tabela 79 – Renda bruta familiar, por modalidade de ingresso, nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2016	221
Tabela 80 – Local de moradia antes do ingresso na UFMG, por modalidade de cotas nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2016	222
Tabela 81 – Local de moradia antes do ingresso na UFMG, por tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2016.....	223
Tabela 82 – Perfil dos estudantes do curso de Direito: variáveis demográficas.....	231
Tabela 83 – Perfil dos estudantes do curso de Direito: dimensão escolar	233
Tabela 84 – Perfil dos estudantes do curso de Direito: dimensão familiar.....	235
Tabela 85 – Perfil dos estudantes do curso de Pedagogia: variáveis demográficas.....	237
Tabela 86 – Perfil dos estudantes do curso de Pedagogia: dimensão escolar.....	239
Tabela 87 – Perfil dos estudantes do curso de Pedagogia: dimensão familiar.....	241
Tabela 88 – Percentual de bônus, por tipo de escola e autodeclaração racial, nos cursos de Direito e Pedagogia – ingresso em 2012	243

Tabela 89 – Tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio, por modalidade de ingresso nos cursos de Direito e Pedagogia	245
Tabela 90 – Estudantes já graduados nos cursos de Direito e Pedagogia, por idade de ingresso	248
Tabela 91 – Raça/cor, por sexo, no curso de Direito em 2012 e 2016.....	250
Tabela 92 – Raça/cor, por sexo, no curso de Pedagogia em 2012 e 2016	251
Tabela 93 – Local de moradia antes do ingresso na UFMG, por sexo, nos cursos de Direito e Pedagogia.....	252
Tabela 94 – Raça/ cor, por idade de ingresso na UFMG, nos cursos de Direito e Pedagogia em 2016.....	253
Tabela 95 – Raça/ cor, por tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio, entre os ingressantes de 2016	254
Tabela 96 – Raça/ cor, por modalidade de ingresso, nos cursos de Direito e Pedagogia.....	256
Tabela 97 – Renda bruta familiar, por modalidade de ingresso (2016)	258
Tabela 98 – Renda bruta familiar, por tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio (2016) nos cursos de Direito e Pedagogia.....	260
Tabela 99 – Local de moradia antes do ingresso na UFMG, por modalidade de cotas (2016) nos cursos de Direito e Pedagogia	261
Tabela 100 – Escolaridade da mãe, por tipo de escola frequentada pelos ingressantes durante a maior parte do Ensino Médio, nos cursos de Direito e Pedagogia em 2016.....	263
Tabela 101 – Escolaridade da mãe, por renda bruta familiar	264
Tabela 102 – Síntese de vagas ofertadas, estudantes matriculados e vagas ociosas por ano	296

LISTA DE SIGLAS

AC -Ampla concorrência

Enem- Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES- Instituições de Ensino Superior

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

NDD- Não deseja declarar

NR- Não respondeu

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

ProUni- Programa Universidade para Todos

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

RMBH- Região Metropolitana de Belo Horizonte

Sisu- Sistema de seleção Unificada

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

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

SUMÁRIO

1	<u>INTRODUÇÃO.....</u>	27
2	<u>CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO.....</u>	33
2.1	ANÁLISE SOCIOLÓGICA DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E A ESCOLHA DOS CURSOS SUPERIORES.....	33
2.2	CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU PARA A ANÁLISE DAS DESIGUALDADES ESCOLARES	37
2.3	A ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR	46
2.4	JUVENTUDES, DESIGUALDADE RACIAL E DE GÊNERO NA ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR.....	51
2.5	ENSINO SUPERIOR: A MASSIFICAÇÃO E/OU A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES?	56
3	<u>POLÍTICAS E PROGRAMAS VOLTADOS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL</u>	68
3.1	LEI DE COTAS.....	69
3.2	O SISU.....	73
3.3	AMPLIAÇÃO DO NÚMERO DE VAGAS, POLÍTICA DE BÔNUS, LEI DE COTAS E SISU: MUDANÇAS NAS OPORTUNIDADES DE ACESSO À UFMG.	79
4	<u>CAMPO, ESCOLHAS METODOLÓGICAS E TÉCNICAS DE PESQUISA.....</u>	87
4.1	A UFMG E OS CURSOS ANALISADOS	87
4.2	ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	89
4.2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	89
4.3	DADOS DO QUESTIONÁRIO DA PROGRAD.....	90
4.4	USO E ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	91
4.5	ESCOLHA DOS CURSOS E DOS PERÍODOS DE APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	95
4.6	O PROCESSO DE APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	96
4.7	SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....	98
4.7.1	PROCESSO DE CONFERÊNCIA E VALIDAÇÃO DOS DADOS.....	99
4.7.2	QUANTIDADE DE CASOS E EXCLUSÕES TARDIAS.....	101
4.7.3	CONSISTÊNCIA DA AMOSTRA	103

4.8 ANÁLISE DOS DADOS PROVENIENTES DO BANCO DE DADOS DA PROGRAD E DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS	106
--	------------

5 PERFIL DOS ESTUDANTES QUE INGRESSAM NA UFMG: UMA COMPARAÇÃO ENTRE AS ENTRADAS EM 2012 E 2016 **109**

5.1 PERFIL DOS ESTUDANTES E VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS	110
5.2 PERFIL DOS ESTUDANTES E TRAJETÓRIA ESCOLAR.....	114
5.3 PERFIL DOS ESTUDANTES E SUA ORIGEM FAMILIAR.....	121
5.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO E A IMPORTÂNCIA DE SE IR ALÉM DO PERFIL GERAL DOS ESTUDANTES	129

6 MUDANÇAS NO PROCESSO DE ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR APÓS AS NOVAS FORMAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: LEI DE COTAS E SISU **131**

6.1 RELAÇÃO ENTRE CONCORRÊNCIA E SELETIVIDADE NOS CURSOS ANALISADOS: COMPARAÇÃO ENTRE 2012 E 2016	133
6.1.1 RELAÇÃO CANDIDATOS POR VAGA: A CONCORRÊNCIA NOS CURSOS ANALISADOS	133
6.1.2 NOTAS PARA ACESSO AOS CURSOS NO VESTIBULAR E NO SISU: A SELETIVIDADE NOS CURSOS ANALISADOS	136
6.1.3 EFEITOS NÃO ESPERADOS DO SISU E DA LEI DE COTAS.....	140
6.2 O PROCESSO DE ESCOLHA DO CURSO E DA INSTITUIÇÃO NO CONTEXTO DO VESTIBULAR TRADICIONAL E DO SISU	144
6.2.1 AS TENTATIVAS DE INGRESSO VIA VESTIBULAR.....	144
6.2.2 AS MUDANÇAS DE OPÇÃO E A ESCOLHA DO CURSO NO VESTIBULAR TRADICIONAL E NO SISU 148	
6.2.3 MUDANÇA DE OPÇÃO DE CURSO E PREFERÊNCIA PELA INSTITUIÇÃO.....	150
6.2.4 CONVOCAÇÃO VIA SISU E LISTA DE ESPERA: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ACESSO.....	155
6.3 OUTRAS OPÇÕES DE CURSOS CONSIDERADAS	160
6.3.1 A DECISÃO DE INDICAR OUTRO CURSO PARA ALÉM DAQUELE NO QUAL O ESTUDANTE ESTÁ MATRICULADO	163
6.3.2 RAZÕES PELAS QUAIS OS ESTUDANTES DOS CURSOS INVESTIGADOS DESISTIRAM DE SE CANDIDATAR A OUTROS CURSOS: COMPARAÇÃO ENTRE VESTIBULAR TRADICIONAL E O SISU	164
6.3.3 DESEJO PELA REOPÇÃO OU NOVA INSCRIÇÃO NO SISU.....	167

6.4 A ESCOLHA POR PARTE DE CANDIDATOS GRADUANDOS OU JÁ GRADUADOS EM OUTROS CURSOS	171
6.4.1 ESTUDANTES JÁ GRADUADOS E A BUSCA POR UMA NOVA GRADUAÇÃO	171
6.4.2 ESTUDANTES QUE ESTAVAM COM OUTRA GRADUAÇÃO EM ANDAMENTO NO PERÍODO DE INGRESSO NO CURSO DA UFMG.....	173
6.5 ASPECTOS CONSIDERADOS NA ESCOLHA DOS CURSOS: FATORES SOCIAIS E FONTES DE INFORMAÇÃO.....	178
6.5.1 DIREITO	179
6.5.2 ENFERMAGEM	181
6.5.3 MEDICINA.....	182
6.5.4 PEDAGOGIA	184
6.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO.....	186
<u>7 ENFERMAGEM E MEDICINA: ESCOLHA PELO POSSÍVEL E CONFIGURAÇÃO DE NOVAS HIERARQUIAS</u>	<u>191</u>
7.1 MUDANÇAS NO PERFIL DOS CURSOS DE ENFERMAGEM E MEDICINA NA COMPARAÇÃO ENTRE 2012 E 2016.....	191
7.2 MODALIDADE DE INGRESSO E DIFERENCIAÇÃO DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA COMPARAÇÃO ENTRE 2012 E 2016.....	199
7.3 A DIMENSÃO RACIAL, DE GÊNERO E ETÁRIA NOS CURSOS DE ENFERMAGEM E MEDICINA E AS DIFERENÇAS POR MODALIDADE DE INGRESSO	206
7.4 A CARACTERÍSTICAS FAMILIARES E SUAS CORRELAÇÕES COM O PERCURSO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES	215
7.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO.....	224
<u>8 DIREITO E PEDAGOGIA: APROXIMAÇÃO ENTRE TURNOS E NOVOS PERFIS DE ESTUDANTES</u>	<u>229</u>
8.1 MUDANÇAS NO PERFIL DOS CURSOS DE DIREITO E PEDAGOGIA DE 2012 PARA 2016.....	230
8.1.1 O CURSO DE DIREITO.....	230
8.1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA.....	236
8.2 A APROXIMAÇÃO ENTRE TURNOS COMO UM EFEITO DAS NOVAS POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	242

8.3	DIMENSÃO RACIAL, DE GÊNERO, ETÁRIA E FAMILIAR NOS CURSOS DE DIREITO E PEDAGOGIA: INDICATIVOS PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO.....	249
8.4	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	265
9	<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	<u>267</u>
9.1	O PERCURSO DO DOUTORADO	267
9.2	DO PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA ÀS SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES	268
9.3	LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	275
9.4	PROPOSTAS PARA ESTUDOS FUTUROS.....	276
	<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>278</u>
	<u>APÊNDICE</u>	<u>288</u>
	CARTA APRESENTADA AOS COLEGIADOS	288
	MODELO DE E-MAIL ENVIADO AOS DOCENTES	289
	QUESTIONÁRIOS	290
	ESTUDANTES QUE INGRESSARAM EM ATÉ 2013	290
	ESTUDANTES QUE INGRESSARAM EM 2016.....	292
	QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO DA PROGRAD/ SISU	293
	SÍNTESE DE VAGAS OFERTADAS, ESTUDANTES MATRICULADOS E VAGAS OCIOSAS POR ANO	296

1 INTRODUÇÃO

O acesso e especialmente o modo como se processam as escolhas pelos cursos superiores me intrigam desde a graduação. A princípio, a busca de entendimento desses fenômenos esteve relacionada a uma necessidade de compreensão da minha trajetória escolar e das escolhas feitas durante esse percurso. Mas, por meio da sociologia, ainda na graduação, pude ir muito além. Os processos sociais relacionados às escolhas passaram a ser mais bem compreendidos e problematizados. Situações antes vistas com um olhar de “senso comum”, ou, simplesmente, como “certas” ou “erradas”, passaram a ser tomadas em sua complexidade e relatividade.

No que concerne à complexidade, os processos de escolha ganham destaque, por envolverem uma série de aspectos relativos aos indivíduos,¹ considerados em sua relação com a sociedade. Mesmo sem nos dar conta, ininterruptamente, estamos realizando escolhas, as quais podem nos parecer, ora mais simples, ora mais complexas, e, no campo educacional, uma das escolhas centrais com as quais lidamos é, justamente, aquela relativa ao ingresso em um curso superior. Mesmo tendo ciência de que muitos jovens ainda se encontram excluídos dos processos educacionais e sociais que dariam a eles tal possibilidade, a qual pressupõe, dentre outros aspectos, a conclusão do Ensino Médio, considero relevante investigar, entre os que conseguem transpor esse nível de ensino, como ocorre esse processo de escolha e em que medida o meio social propiciaria ou limitaria a possibilidade de escolher.

Buscando compreender esses processos, em minha monografia de graduação (2009), realizei um estudo com estudantes de pré-vestibulares comunitários, no qual objetivei analisar o motivo da frequência deles a tais instituições e verificar quais seriam os cursos e instituições de Ensino Superior nos quais desejavam ingressar. Nessa pesquisa, realizada por meio de observação em sala de aula e entrevistas, constatei que a maior parte dos jovens se inseriu no pré-vestibular não somente em busca de acesso ao Ensino Superior, mas também desejando melhor formação para a futura aprovação em concursos públicos de nível médio. Dentre aqueles

¹ Na teoria sociológica, os termos indivíduo, sujeito, agente ou ator que, por vezes, aparecerão nesta tese pressupõem diferentes paradigmas sociológicos e determinadas formas de se conceber a relação entre o ser individual e o social. Diante disso, esclareço que usaremos prioritariamente o termo indivíduo, por nós o considerarmos mais neutro. A utilização eventual dos outros termos será feita apenas por um recurso de escrita, a fim de deixar o texto menos repetitivo, sem que indique qualquer afiliação teórica. Para uma discussão sobre o uso desses termos, ver, entre outros, Dubar (2008).

que demonstraram o objetivo de ingressar no Ensino Superior, a intenção predominante era tentar bolsas de estudos em faculdades privadas (ProUni). À época, poucos falaram do interesse em fazer vestibular para Universidades Federais. Concluiu-se que isso se devia à falta de reconhecimento de tais espaços como sendo deles, por direito, e ao fato dos cursos nessas Universidades ocorrerem essencialmente no período diurno, o que impossibilitaria a relação trabalho-estudo.

Ao término da graduação, algumas questões haviam ficado pendentes. A monografia havia mostrado que os jovens de camadas populares, muitas vezes, sequer ousavam tentar vestibular para Universidades Federais e preferiam fazer uso de sua nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para pleitear bolsas de estudos em faculdades privadas. Mas como teriam escolhido seus cursos? E, após a aprovação, como seria a experiência universitária? Haveria diferença na relação com os pares e professores nos cursos mais/ menos seletivos?

Para responder a essas questões, foi realizado, no mestrado, um estudo (NONATO, 2012) com estudantes dos cursos das Engenharias e de Psicologia de dois campi da PUC Minas. Tal pesquisa foi feita, a partir de entrevistas em profundidade, com estudantes bolsistas que estavam em via de concluir a graduação. Em linhas gerais, observou-se que a incorporação da cultura universitária se dava, para a maior parte dos estudantes, de modo doloroso, e que, devido a questões econômicas e de trabalho, esses estudantes eram privados de maior interação com colegas de turma e de atividades acadêmicas realizadas fora dos horários de aula. Foi possível verificar, ainda, que muitos desses estudantes encontravam dificuldades de inserção no mercado de trabalho, especialmente no caso das engenharias. Isso se dava, em razão da frágil e restrita rede de relacionamentos na área e, também, pela limitada formação extracurricular: pouca fluência em língua estrangeira e habilidades restritas em *softwares* específicos. Nessa pesquisa, já havia ficado claro, portanto, o peso da trajetória escolar, da condição social, dos diferentes recursos aos quais os indivíduos têm acesso durante a formação escolar e, também, a importância da distinção que os cursos superiores têm entre si.

Já no ano de 2013, estando como professora substituta de Sociologia da Educação, no departamento de Ciências Aplicadas à Educação, na FaE/UFMG, comecei a me debruçar sobre como os processos de escolha poderiam estar sendo afetados por novas políticas de acesso ao Ensino Superior. Interessei-me, em especial, por duas grandes ações que vinham sendo implementadas, de modo gradual, nas Universidades Públicas: uma delas, obrigatória, a Lei 12.711/2012- que previa a reserva de vagas (Lei de Cotas), por curso, para estudantes de escolas públicas nas Instituições Federais de Ensino Superior- e a outra, por adesão, o Sistema de

Seleção Unificada (Sisu), plataforma gerenciada pelo Ministério da Educação, por meio da qual são ofertadas, de modo centralizado, vagas em instituições públicas, para o ingresso no Ensino Superior, a candidatos que realizaram o ENEM no ano anterior.

A partir da análise sobre as mudanças ocorridas nos mecanismos de acesso ao Ensino Superior e seus impactos que se configura o problema sociológico que aqui buscamos discutir. Procuramos investigar como o Sisu, articulado com a Lei de Cotas, influenciaria o processo de escolha dos cursos superiores, analisando suas implicações para uma possível democratização da Universidade. Ou seja, questionam-se quais os efeitos do Sisu e da Lei de Cotas sobre o processo de escolha dos cursos superiores e, indiretamente, sobre o perfil social e escolar dos novos universitários. Buscamos, assim, entender como essas políticas, sobretudo a Lei de Cotas, que tem a pretensão de ser democratizante, contribuem para esse processo. Para atingir tal objetivo, apresentamos como objetivos específicos:

- Identificar em que medida a escolha do curso superior é fruto de adaptação às condições sociais objetivas dos alunos e qual a influência da nova reconfiguração do acesso ao Ensino Superior público nesse processo.
- Analisar em que medida o processo de escolha foi influenciado pelas novas formas de acesso ao Ensino Superior
- Pesquisar como a Lei de Cotas e o Sisu repercutiram no perfil dos alunos dos cursos selecionados para análise.

Como será discutido, a expansão do Ensino Superior não significa necessariamente a democratização desse nível de ensino. É possível que permaneçam, ou mesmo que sejam fortalecidas, desigualdades sociais no acesso a diferentes cursos e instituições. Nesse sentido, a análise do processo de escolha dos cursos é uma etapa fundamental para que se examine em que medida as desigualdades estão permanecendo, ou sendo interrompidas. Estamos diante de um amplo processo de democratização, ou essas políticas representam uma democratização segregativa (MERLE, DURU BELLAT), que reserva cursos e instituições diferenciados, de maior ou menor prestígio, para alunos com diferentes perfis sociais e escolares?

Pesquisar as implicações que as políticas como o Sisu e a Lei de Cotas têm sobre o processo de escolha do curso superior é de grande relevância, pois é nesse momento que se evidencia a ligação entre a trajetória social e escolar passada dos estudantes e suas novas possibilidades educacionais e profissionais.

É importante salientar que Sisu e Lei de Cotas são duas políticas que se desenvolveram em períodos muito próximos, cujos efeitos estão intrinsecamente articulados. Portanto, para entender as mudanças nos processos de escolha e as possíveis repercussões sobre o perfil do alunado, é preciso considerá-las conjuntamente. Estamos cientes de que essas políticas têm objetivos distintos e que seus efeitos, em certos aspectos, podem ser contraditórios. Diante disso, procuraremos, na medida do possível, distinguir os efeitos relativos à Lei de Cotas daqueles advindos do Sisu. De qualquer forma, o fato é que não seria possível analisar os efeitos sobre os processos de escolha da Lei de Cotas, desconsiderando-se a existência do Sisu, ou o inverso.

A pesquisa parte de uma análise mais geral sobre as implicações do Sisu e da Lei de Cotas sobre o processo de escolha dos cursos e sobre o perfil dos alunos da UFMG e, em outro momento, delimita e aprofunda a investigação, por meio da seleção de quatro cursos da Universidade: Direito, Enfermagem, Medicina e Pedagogia. A escolha desses quatro cursos se baseou na hipótese de que as políticas aqui consideradas afetariam de modo diferente cursos de maior ou menor seletividade e prestígio social.

Para buscar responder nosso problema de pesquisa, além do banco de dados de matrícula da ProGrad, referente a 2012 e a 2016, foram aplicados questionários nas turmas iniciais e finais dos cursos selecionados, a fim de identificar possíveis mudanças no perfil dos estudantes que ingressaram antes e após a adoção das duas políticas e como elas afetaram os processos de escolha dos cursos. Foram utilizados dados de 1.156 questionários: 439 de estudantes que ingressaram nos referidos cursos em 2012, correspondendo a 46% dos ingressantes, e 717 questionários de estudantes que ingressaram no ano de 2016, após a implementação das novas políticas, por parte da UFMG, correspondendo a 76% dos ingressantes.

Por meio da categorização, comparação e análise das informações sobre perfis dos estudantes e processos de escolha dos cursos, foi possível verificar quantitativamente mudanças e permanências no contexto geral da Universidade e no interior de cada um dos cursos analisados.

A tese está estruturada em nove capítulos. Na introdução, capítulo um, apresentamos brevemente o caminho percorrido para a construção do problema de pesquisa, assim como os objetivos gerais e específicos que guiaram o desenvolvimento da investigação.

Nos capítulos dois e três, é realizada a reflexão teórica na qual se alicerça a construção do objeto da tese. No segundo capítulo têm-se discussões sobre as desigualdades escolares, a partir de uma perspectiva da Sociologia e sua relação com os processos de escolha dos cursos

superiores. Discutem-se, também, questões relativas à democratização e, de modo mais específico, à noção de democratização segregativa, que nos parece importante para se pensar a expansão atual do Ensino Superior. No terceiro capítulo, são apresentadas e debatidas políticas voltadas para o acesso ao Ensino Superior, em especial a Lei de Cotas e o Sisu, assim como as possíveis interferências dessas políticas no processo de democratização dos cursos universitários.

O quarto capítulo é composto pela metodologia. Nele é apresentado o desenho metodológico utilizado na pesquisa, colocando em evidência as escolhas feitas e os motivos que levaram a essas escolhas. Busca-se detalhar, nesse capítulo, o processo, as idas e vindas, as dificuldades, as soluções, as readequações e não somente as técnicas utilizadas para chegarmos a determinadas respostas. Acreditamos que os percursos metodológicos, inclusive as falhas, desafios e superações, se explicados de forma detalhada, ganham especial relevância na apresentação da pesquisa, pois permitem a outros pesquisadores realizarem estudos similares e possíveis de serem comparados, do ponto de vista metodológico, em outros espaços institucionais. Além disso, podem permitir o encurtamento de caminhos para outros investigadores, que saberão que certas práticas ou ações não obtiveram o êxito desejado e que poderão ter previstos caminhos alternativos nos desenhos das pesquisas.

Os capítulos seguintes são analíticos e trazem os resultados dos dados coletados durante o processo de pesquisa. No quinto capítulo, alicerçados na análise dos dados da ProGrad, 2012 e 2016, discutimos a mudança no perfil do estudante, no contexto geral da UFMG, buscando relacioná-lo, sempre que possível, ao perfil dos demais estudantes que ingressam no Ensino Superior, por meio dos dados do Censo da Educação Superior (2017) e dos dados sócio-demográficos, provenientes do Censo de 2010. O capítulo é finalizado, buscando evidenciar a importância da análise, focalizada nos cursos, para a compreensão dos diferentes tipos de democratização e seus efeitos para o processo de escolha desses cursos.

No capítulo seis a discussão versa sobre o efeito do Sisu e das cotas sobre o processo de escolha dos quatro cursos selecionados. Nesse capítulo, a análise é pautada nas respostas do questionário aplicado nas turmas iniciais e finais dos cursos de Enfermagem, Direito, Medicina e Pedagogia. Por meio de uma série de análises, estabelecemos aproximações e diferenças entre o vestibular e o Sisu. Evidenciam-se as diferenças nas circunstâncias da escolha e como elas têm grande influência sobre esse processo e, ainda, como, aparentemente, as escolhas feitas pelos estudantes aprovados no Sisu foram mais estratégicas e induzidas, devido ao período de simulações do Sisu, que as escolhas feitas pelos estudantes que ingressaram por meio do

vestibular. Tais observações são corroboradas nos capítulos 6 e 7 nos quais analisamos separadamente os cursos que pertencem a uma mesma área, mas que apresentam seletividade e prestígio distintos.

No capítulo sete são apresentadas e analisadas informações sobre perfis dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina, tendo por base o banco de dados da UFMG. As análises, nesse capítulo, mostram que o Sisu e a Lei de Cotas alteraram, de modo muito distinto, as características dos estudantes que ingressam nesses dois cursos (frequências de 2012 e 2016), evidenciando como uma mesma lei repercute de modo diferenciado, a depender do contexto em que se insere (Medicina X Enfermagem). A partir de análises bivariadas, problematizamos como a nova forma de acesso ao Ensino Superior alterou o perfil dos estudantes, em diferentes aspectos, e como, em certa medida, a escolha por um curso esteve relacionada a não possibilidade de aprovação em outro. As diferenças na composição racial e de gênero, a diferenciação das trajetórias escolares e as influências familiares também compõem nossas análises.

No capítulo oito, na mesma linha do capítulo anterior, são apresentadas e analisadas informações sobre perfis dos estudantes dos cursos de Direito e Pedagogia, nos turnos manhã e noite. Na análise desses cursos, apontamos repercussões diferentes daquelas visualizadas na Enfermagem e na Medicina. Os dados mostram que, antes do Sisu e da Lei de Cotas, os estudantes do turno da manhã e do turno da noite apresentavam características muito diferentes e que, após as mudanças na forma de acesso, houve uma grande aproximação entre os turnos. Ao longo do capítulo, as diferenças na composição racial, e de gênero, a diferenciação das trajetórias escolares e as influências familiares também são analisadas.

As análises realizadas nesses dois últimos capítulos nos permitiram compreender que o processo de democratização não ocorre de forma igualitária em todos os cursos. Isso fortalece a tese da democratização segregativa, apresentada no primeiro capítulo, e reforça a hipótese de que a expansão pode estar, na verdade, contribuindo para uma reconfiguração das desigualdades.

Nas considerações finais retomamos questões teóricas e metodológicas, destacando os principais resultados e contribuições desta pesquisa. Além disso, buscamos sugerir pontos que merecem ser objeto de pesquisas posteriores.

2 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Diante da expansão do Ensino Superior nos últimos anos, a análise sociológica torna-se ainda mais necessária, como forma de se compreender as “diferenças nas oportunidades e nas trajetórias educacionais vividas por diferentes grupos de estudantes que ingressam nesse nível de ensino” (NOGUEIRA, 2012, p.2). Quando buscamos problematizar essas diferenças, o processo de escolha apresenta-se relevante como objeto sociológico, à medida que “a escolha dos cursos superiores seria justamente o ponto de ligação ou de passagem entre as desigualdades vividas pelos estudantes até o Ensino Médio e as novas desigualdades a serem vivenciadas no Ensino Superior” (NOGUEIRA, 2012, p. 10).

A escolha do curso superior é um ponto chave na trajetória de muitos jovens e também adultos que se propõem a ingressar em um curso de graduação. A necessidade de estudar o processo de escolha se alicerça na compreensão de que esse é o momento que interliga a trajetória passada de um indivíduo com suas expectativas futuras, nesse caso, tendo a especificidade da formação profissional. Além disso, acreditamos que, ao alterar o modo de configuração do processo de escolha, o Sisu e a Lei de Cotas, indiretamente, podem estar afetando as desigualdades no Ensino Superior.

Este capítulo está estruturado em cinco partes: primeiro, é feita breve discussão sobre as contribuições da Sociologia para a compreensão das trajetórias escolares e das escolhas para o curso superior, em seguida, são abordadas as contribuições de Bourdieu para a análise das desigualdades escolares. Na terceira parte, teremos como aporte a literatura que busca debater sobre a escolha do curso superior. Em sequência, buscaremos discutir de forma mais direta, sobre alguns condicionantes sociais dessa escolha, idade, sexo e raça. Por último, é realizada a discussão sobre a democratização do Ensino Superior.

2.1 Análise sociológica das trajetórias escolares e a escolha dos cursos superiores

Após a II Guerra Mundial, houve uma grande expansão do sistema educativo de diversos países europeus. Partia-se do pressuposto de que, com as mesmas oportunidades educacionais, o meio de nascimento, até então, critério selecionador dos lugares a serem ocupados socialmente, daria lugar ao mérito. Assim, tendo em vista que as oportunidades escolares seriam iguais para todos, os postos de maior prestígio passariam a ser ocupados pelos mais

“talentosos”, havendo, assim, grandes mudanças sociais. Nesse período, tanto nas Ciências Sociais quanto no senso comum predominava uma visão otimista que atribuía à escolarização o papel central no processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios presentes nas sociedades tradicionais. Acreditava-se que a escola pública e gratuita resolveria o problema do acesso à educação, garantindo a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Contudo, essa crença não era fundamentada em dados estatísticos, ou em pesquisas empíricas, pautava-se principalmente em hipóteses.

Nos anos 1950 e 1960, uma série de pesquisas evidenciou a relação entre origem social e trajetória escolar. Ao discutir sobre o surgimento da sociologia das desigualdades educacionais, Nogueira (1995, p. 43) recorda que “a partir dos anos 50, assiste-se a uma verdadeira “invasão” da pesquisa educacional pelos cientistas sociais, sobretudo nos países anglo-saxões (Estados Unidos e Inglaterra) e em parte da França”. Em um contexto de pós-guerra, os governos de vários países, especialmente da Europa, empenharam-se em promover o acesso à escola por camadas populacionais cada vez mais amplas, acreditando que, dessa forma, se construiriam sociedades mais igualitárias e justas. Além disso, acreditava-se, também, que o investimento na educação seria uma forma de aumentar a competitividade econômica desses países.

Como apontado por Nogueira (1995, p. 49), o movimento de massificação do ensino, iniciado no imediato pós-guerra, deu origem ao debate sobre as desigualdades educacionais, problemática clássica da Sociologia da Educação (NOGUEIRA, 1995).

É nesse cenário que se constituíram, na Inglaterra, as pesquisas cuja abordagem ficou conhecida como “aritmética política”, em razão de suas características metodológicas que se constituíam em contabilizar efetivos, descrever fluxos e calcular rendimentos, no sentido de relacionar às desigualdades de oportunidades os obstáculos à mobilidade, o desperdício de talentos e os determinantes sociais (ou socioculturais) da educabilidade (NOGUEIRA, 1995, p. 49). Sobre isso, Nogueira ressalta que a visão da educação como fator de crescimento e de desenvolvimento social, os importantes investimentos governamentais na expansão dos sistemas de ensino e, ainda, a luta contra o funcionamento elitista do sistema escolar inglês demarcaram o contexto histórico de aparecimento dessa corrente. Dentre as pesquisas e relatórios britânicos, teve destaque o relatório Plowden (*Children and their Primary Schools*, 1967). De modo geral, os resultados dessas pesquisas mostraram que os fatores socioculturais eram preponderantes sobre os fatores de ordem econômica, o que levou os pesquisadores a considerarem o meio sociofamiliar como importante variável no desempenho escolar.

Como discutido por Brooke e Soares (2008), a elaboração desse relatório ficou sob a responsabilidade do Conselho Consultivo Central para Educação da Inglaterra, sob a presidência de Bridget Plowden, e teve grande influência no desenvolvimento de novas abordagens educacionais, em especial, no que se refere à centralidade do estudante, com embasamento na teoria Piagetiana das fases do desenvolvimento da criança. Um ponto interessante trazido por Brooke e Soares (2008, p.19) foi que as escolas eram vistas como solução para os problemas enfrentados nas grandes cidades, sendo assim, argumentava-se por uma discriminação positiva, propondo-se que, com alunos desprivilegiados, as escolas precisariam ser diferentes, no sentido de serem ainda melhores.

Nos Estados Unidos, o relatório Coleman, datado de 1966, foi o estudo mais representativo da corrente *Empirical Social Research*. Ele teve como objetivo “estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião e origem nacional poderiam criar obstáculos à igualdade de oportunidade de educação nos Estados Unidos” (COLEMAN, [1966], 2008).

Esse relatório foi realizado a partir de demanda de pesquisa, por parte da presidência e do congresso americano, e tinha como meta analisar como se configuravam as desigualdades de oportunidades escolares. O objetivo principal era avaliar a dimensão da discriminação étnico-racial nas escolas e determinar o grau de desigualdade de oportunidades educacionais entre a maioria branca e as minorias étnicas (FORQUIN, 1995). Nesse sentido, os pesquisadores responsáveis buscaram avaliar os efeitos de fatores sociais, escolares e familiares sobre o desempenho dos estudantes diante de um teste. Esse estudo recebeu críticas de ordem teórica, técnica e empírica (NOGUEIRA, 1995, FORQUIN, 1995;). Contudo, os dados do relatório serviram como importante instrumento, no sentido de fomentar discussões sobre a relação entre fatores individuais, sociais e escolares na relação com as desigualdades escolares (BOWLES & GINTIS, [1976] 2008).

Na França foram os trabalhos desenvolvidos pelo INED (Instituto Nacional de Estudos Demográficos), fundado em 1945, que ganharam destaque. Já em seus relatórios iniciais, os membros do INED buscavam relacionar a capacidade intelectual das crianças aos fatores demográficos. O trabalho que teve maior repercussão foi o que ficou conhecido como “enquete longitudinal”, tendo como objetivo central investigar a relação entre a origem social e a escolarização, acompanhando-se um grande número de estudantes, por um período de 10 anos. Ao trazer os principais resultados das pesquisas do INED, dando ênfase àquelas da “enquete longitudinal” realizada entre 1962 a 1972, Nogueira (1995, p. 61-62) indica que a idade de conclusão da escolarização primária, assim como os resultados nela obtidos, são determinantes

para a longevidade escolar, e aponta, também, que os componentes culturais se sobrepõem aos componentes socioeconômicos no que se refere aos destinos escolares. A autora problematiza, ainda, como estudantes do meio urbano tendem a ter trajetórias escolares mais longas, em detrimento da trajetória dos estudantes do meio rural, e que, nesses casos, a desvantagem social tende a somar-se à desvantagem geográfica. Por fim, reforça o peso da ação docente sobre o futuro escolar do estudante, enfatizando que os professores tendem a ajustar suas práticas ao destino que preveem para o estudante. Assim como os demais estudos apresentados, os do INED também não ficaram imunes a críticas. Para Nogueira (1995, p. 63), têm destaque aquelas relativas ao baixo desenvolvimento teórico dos estudos e à desconsideração das relações sociais presentes no interior da escola, o que não invalida o fato de que a pesquisa longitudinal do INED tenha se constituído como relevante fonte de informação sobre mecanismos da orientação e seleção escolar (FORQUIN, 1995, p. 24).

Ao contrário do que se acreditava à época, as pesquisas sinalizaram que os resultados escolares eram mais dependentes da origem social e menos atrelados às oportunidades educacionais. As pesquisas mostraram que continuava existindo uma forte relação entre pertencimento social e trajetórias escolares. Com isso, os resultados dessas e de muitas outras pesquisas serviram, basicamente, para desmistificar a ideia de que a competição no sistema de ensino se daria em condições iguais e que os indivíduos se destacariam por seus dons individuais e méritos pessoais. Dessa forma, as medidas que vinham sendo tomadas, no sentido de promover a igualdade de oportunidades educacionais, não apresentaram o efeito esperado. Além disso, as pesquisas mostraram que se deixou de considerar todo um contexto social e familiar que existia para além do ambiente escolar.

Em resumo, como sustenta Forquin (1995), se, nas décadas de 50 e 60, tivemos o “nascimento” da Sociologia da Educação como campo de pesquisa, a partir do final dos anos de 1960 e 1970, cresceram em países como França, Grã-Bretanha e Estados Unidos (referências para a maior parte dos trabalhos e debates teóricos posteriores) uma forte crítica e grande desilusão com a possibilidade de ascensão social por meio da educação.

É no cenário de apresentação de resultados das pesquisas mencionadas anteriormente que ganharam espaço as chamadas “teorias de reprodução”, como bem alerta Nogueira (1990, p. 50). O plural tem sido usual entre os pesquisadores, buscando estabelecer uma distinção entre as teorias da reprodução cultural (representadas, sobretudo, pelas obras de BOURDIEU E PASSERON, [1964, 1970] 2014. etc., e de seus seguidores) que conferem à escola, em seu funcionamento reprodutor, uma certa margem de independência em relação à esfera da vida

material e em relação às teorias da reprodução de filiação marxista (ALTHUSSER, 1970; BAUDELOT E ESTABLET 1971; BOWLES E GINTIS, 1976), cuja ênfase é posta na participação do aparelho escolar na reprodução das relações sociais de produção.

Pierre Bourdieu foi o principal expoente da vertente culturalista e nos deixou um grande legado. Os estudos e conceitos formulados por ele são especialmente úteis na medida em que nos oferecem uma explicação ampla sobre as desigualdades escolares e, também, problematizam elementos importantes para se pensar as desigualdades em relação ao Ensino Superior. Bourdieu (2010) argumenta que a trajetória escolar se relaciona com as condições sociais do indivíduo e que estas, por sua vez, são definidas a partir dos diferentes capitais. Além disso, esse teórico também sustenta que, ao longo da vida, o indivíduo incorpora certas disposições e que estas passam a orientá-lo em suas ações.

2.2 Contribuições de Bourdieu para a análise das desigualdades escolares

Bourdieu argumenta que as desigualdades escolares estão, fundamentalmente, relacionadas com o perfil social dos alunos e, para isso, vai considerar a importância dos diferentes capitais. É por acreditar que vários conceitos apresentados por esse autor dialogam com os objetivos deste texto que se realiza nesta seção uma apresentação sumária daqueles considerados essenciais e, em seguida, faz-se uma análise de suas contribuições para a Sociologia do Ensino Superior.

A obra de Pierre Bourdieu (1930-2002), como afirma Nogueira e Nogueira (2002, p. 16), teve “o mérito de formular uma resposta original e bem fundamentada para o problema das desigualdades escolares”. Ao evidenciar que a cultura transmitida na escola é a cultura da classe dominante, a qual se impõe sobre as culturas das camadas populares, e que a escola reproduz e legitima as desigualdades, simplesmente tratando a todos igualmente, ele mostra a tendência de permanência dessas desigualdades. Bourdieu apresenta uma produção extensa e importante para o campo da Sociologia da Educação, porém, aqui, tendo em vista o objeto da tese, nos detemos nos trabalhos nos quais o autor desenvolve argumentos contributivos para a compreensão dos processos de escolha dos cursos superiores.

Dentre as publicações de Bourdieu, selecionamos o livro “Os herdeiros”, escrito em conjunto com Passeron (1964) e editado em Língua Portuguesa em 2014. Também consideramos essenciais os artigos “A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura” (1966), “Futuro de classe e causalidade do provável” (1974), “O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução” (1975), “Os excluídos do

interior” (1992). Esses artigos encontram-se no livro *Escritos de educação*, organizado por Nogueira e Catani (2010).

Para Bourdieu e Passeron, é inegável o peso exercido pela origem social sobre o meio estudantil. Os autores argumentam que “a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência” (BOURDIEU E PASSERON, 2014, p.27).

A obra *Os Herdeiros*, torna mais visíveis os mecanismos da reprodução social, muitas vezes, encarados como naturais. Em seu primeiro capítulo, Bourdieu e Passeron buscam mostrar que o sistema escolar opera de um modo muito desigual, quando se observa o prolongamento da escolarização nas diferentes classes. Para isso, expõem claramente que as categorias sociais mais representadas no Ensino Superior não são as majoritárias fora desse espaço. Nesse sentido, os pesquisadores enfatizam que “sem dúvida, no nível do Ensino Superior, a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparece primeiramente no fato de serem desigualmente representadas” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 16).

Essa representação desigual das categorias sociais estaria relacionada com a distância cultural entre as classes populares e a escola. Bourdieu aponta que a grande proximidade entre a cultura da elite e a cultura escolar aumenta as desigualdades escolares, na medida em que “para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista pela qual se paga caro, para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 42). O modo como ocorre a transmissão dessa herança cultural também é algo que se destaca, pois, como apresentado por esses autores, “o essencial da herança cultural se transmite de maneira mais discreta e mais indireta e mesmo na ausência de todo um esforço metódico e de toda ação manifesta” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 37), ou seja, muito diferente do modo como a escola busca transmitir essa herança cultural aos indivíduos de camadas menos favorecidas. Essa cultura dominante, quando herdada, se estabelece de modo precoce, não sistematizado e não metódico. É nesse sentido que eles fazem uma dura crítica à igualdade formal, sustentada no contexto escolar, afirmando que:

Ao tornar formalmente iguais diante da escola os sujeitos de todas as classes sociais; poder-se-ia, com mais justificativas do que nunca, imputar à desigualdade dos dons ou à aspiração desigual à cultura a representação desigual das diferentes camadas sociais nos diferentes níveis do ensino (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 45).

Além de considerar que os sujeitos dos diferentes grupos possuem variadas formas e níveis de acesso à cultura que é cobrada no ambiente escolar, é preciso atentar para a invisibilidade e perversidade do modo como se configura a desigualdade. Como ainda pontuam os autores, as classes desfavorecidas “muito conscientes de seu destino e muito inconscientes das vias pelas quais ele se realiza, contribuem para sua realização” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 97), o que certamente corrobora para a manutenção das desigualdades.

Nogueira e Nogueira (2015), na análise de “Os Herdeiros”, destacam que Bourdieu e Passeron fazem uma síntese antecipada, certamente não planejada, das principais teses que foram posteriormente desenvolvidas ao longo das trajetórias desses pesquisadores, como no artigo “A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura” ([1966] 2014), no qual, assim como em “Os herdeiros”, busca-se evidenciar como as desigualdades se estabelecem a partir da posse maior ou menor dos múltiplos capitais. Nele, Bourdieu sustenta que “a cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês não podem adquirir senão penosamente o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas” (2010, p. 55).

Esse fenômeno, como relatado por Bourdieu, apresenta-se, também, no Ensino Superior, na medida em que os estudantes originários das classes populares e médias são avaliados, segundo valores das classes privilegiadas. Isso serve como reforço ao argumento de que “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 2010, p. 53).

Reforçando que “Os herdeiros” foi produzido num contexto de ampla expansão de matrículas no Ensino Secundário e Superior, nos quais o debate sobre a democratização do ensino se impunha, em especial, no que se refere ao Ensino Superior, Nogueira e Nogueira (2015, p. 49) mostram que o livro é uma reação “às ideias de que a massificação da escola resultaria numa diminuição das desigualdades sociais de escolarização”. Essa obra buscaria evidenciar os efeitos inesperados da massificação do ensino, mostrando, principalmente, que a primeira geração beneficiada com a expansão do Ensino Médio chega à Universidade e vê frustradas as expectativas de mobilidade social via escola.

Em seus trabalhos, Bourdieu busca explicar como se desenvolve a reprodução e a legitimação das desigualdades escolares. Assim, por meio de alguns conceitos que podem ser considerados básicos em sua obra, ele argumenta que as posições sociais são definidas, basicamente, em função de capitais, que seriam recursos dos quais os indivíduos e/ou suas

famílias dispõem para investir, a fim de se manterem em uma posição social, ou ascenderem socialmente. No decorrer de sua obra, ele identifica, basicamente, quatro capitais: o econômico, o cultural, o social e o simbólico.

O capital econômico se refere a bens e riquezas econômicas. O que Bourdieu chama de capital cultural são basicamente os elementos relacionados a certo tipo de cultura, a cultura dominante, logo, tudo aquilo que é valorizado socialmente. Para ele, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais; e no estado institucionalizado, sob a forma dos diplomas escolares, por exemplo. (BOURDIEU, 2010, p. 74).

Dentre essas três formas, podemos dizer que o capital incorporado é o que exige um envolvimento maior do indivíduo no processo de aquisição, pois, como argumenta Bourdieu, tal processo pressupõe um longo trabalho pessoal de inculcação e de assimilação. Como já mencionado, no espaço escolar, os detentores de determinadas culturas tendem a ser privilegiados e isso, certamente, irá ter repercussão na trajetória e no desempenho escolar deles. O capital cultural objetivado, como bem coloca Bourdieu, “detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural e sua forma incorporada” (BOURDIEU, 2010 P.77).

No caso do capital cultural institucionalizado, temos como exemplo clássico os diplomas/ certificados. Por um lado, esses documentos podem ser representativos de todo um esforço de apropriação de uma cultura. Por outro lado, no texto “O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução” (1975), Bourdieu faz uma interessante comparação entre o sistema econômico e o sistema de ensino. Mesmo ressaltando que cada um desses sistemas segue sua lógica própria, ele expõe que existe um jogo entre eles que se manifesta na relação entre o diploma e o cargo. Explicitando que o diploma garante uma competência de direito, que pode ou não corresponder a uma competência de fato, o autor problematiza o valor real desse capital cultural institucionalizado, argumentando que:

Propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma vez e acompanham o sujeito durante toda a vida. [...] resulta daí a possibilidade de uma defasagem entre as competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos, cuja mudança, dependente da economia, é mais rápida (BOURDIEU, 2010, p. 132).

O diploma é um elemento de distinção social. É um capital cultural institucionalizado, um título que pertence ao sujeito. Porém um diploma é algo estático não muda e as habilidades necessárias aos cargos estão em constantes mudanças, por isso, os profissionais precisam ter

também capital cultural incorporado, que seria esse conhecimento. A incorporação dos conhecimentos inerentes à profissão irá variar de acordo com a instituição e, também, com o indivíduo que o detém. Isso que podemos chamar de capital cultural incorporado está diretamente relacionado ao modo como tem se estabelecido a ocupação dos cargos.

Outro capital que Bourdieu discute é o capital social, este é definido como “um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 2010, p. 67). Esse capital, que se configura como as relações socialmente úteis, é, em parte, herdado pela família, mas depende, também, da extensão da rede de relações que se pode construir ao longo da vida.

O capital simbólico que, em certo sentido, pode ser visto como uma tradução dos demais está relacionado ao prestígio, à reputação, que se tem na sociedade em geral, ou em um campo específico. Um exemplo seria o peso que o sobrenome familiar pode representar; outro exemplo, mais próximo do objeto de análise desta tese, seria o peso que tem o nome de um curso superior e/ou instituição de Ensino Superior.

O exercício didático de apresentação dos capitais, de modo individual, se faz necessário para melhor compreensão de cada um desses conceitos. Porém, salientamos que, na dinâmica social, esses capitais não agem de forma isolada, mesmo porque a posse de um capital contribui na aquisição de outro. Assim, para Bourdieu, a posição social está diretamente associada ao volume e peso relativo dos capitais, aos quais o indivíduo tem acesso. Nessa perspectiva, os indivíduos agem de acordo com a posição social que ocupam, porque tendem a incorporar disposições, tendências diferenciadas, a partir da socialização nessa posição específica.

A distribuição desigual dos diferentes capitais se traduz em uma capacidade e em uma propensão diferenciada para se apropriar das oportunidades de escolarização e, conseqüentemente, manifesta-se no processo de escolha dos cursos e no acesso ao Ensino Superior. Aqueles estudantes que dispõem de maior volume desses capitais estarão propensos a realizar escolhas mais ambiciosas, enquanto os demais serão cerceados por suas condições sociais objetivas.

Conforme apresentado por Bourdieu (2014), os estudantes tendem a se distinguir, segundo sua origem social. No que concerne ao uso de espaços e bens culturais, por exemplo, “herdam saberes e um saber fazer, gostos e um ‘bom gosto’ cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 34) e promissora. Desse modo, podemos dizer que os sujeitos não têm oportunidades iguais, visto que cada um tem

recursos diferentes para lidar com as oportunidades que o sistema oferece. Em outras palavras, a igualdade formal de oportunidades é limitada pela desigualdade real das condições objetivas dos sujeitos.

É preciso, ainda, levar em consideração que Bourdieu chama a atenção para o modo como os indivíduos fazem as suas escolhas. Estas não se dão de forma plenamente consciente, mas se realizam a partir da incorporação da posição externa que, de certa forma, configura as subjetividades, incluindo as expectativas e aspirações relacionadas ao sistema de ensino. Para explicar isso, Bourdieu utiliza o conceito de *habitus*, que é basicamente o sistema de disposições duráveis, estruturadas de acordo com o meio social do sujeito e que seriam “predispostas a funcionar como princípio gerador das práticas e das representações (BOURDIEU, 1983, p. 61). Por meio desse conceito, Bourdieu afirma a existência de uma ponte entre as dimensões objetivas (estrutura social) e subjetivas (sujeitos) do mundo social, pontuando, assim, que, para ele, a nossa subjetividade é configurada socialmente, sendo, então, adaptada, moldada, de acordo com a realidade objetiva. Sustentando que o *habitus* se configura como um sistema de disposições duradouras, mas não rígidas ou imutáveis, Bourdieu chama a atenção para a adaptação ao contexto e para a importância do meio social e dos capitais na perpetuação das desigualdades sociais e, conseqüentemente, escolares.

Ao refletir sobre o conceito de *habitus*, presente no modelo teórico de Bourdieu, Nogueira (2004, p. 67-68) destaca, basicamente, quatro proposições subsumidas nesse constructo. A primeira delas se refere à tese de que os sujeitos não agem de forma autônoma, o que rompe com uma teoria individualista, subjetivista. A segunda diz respeito ao argumento de que as estruturas sociais não se limitam a influenciar os indivíduos de fora para dentro, mas se internalizam e, por isso, os indivíduos tendem a querer, espontaneamente, agir de acordo com o esperado para aquele meio, o que rompe com uma perspectiva mais genérica do objetivismo. A terceira salienta que a influência das estruturas sociais sobre a ação do sujeito não é algo que se realize necessariamente no momento da ação, pois, mesmo que a situação seja diferente daquela na qual o *habitus* foi constituído, a ação refletirá, em alguma medida, as disposições previamente incorporadas. Tal proposição permite, então, reconhecer que os sujeitos nem sempre agirão da forma socialmente mais adequada, considerando-se as condições atuais. Relacionada à proposição terceira, a quarta proposição é a de que os indivíduos não seguem as estruturas de forma mecânica, mas guiam-se por um “sentido inconsciente do jogo”, que permite uma adaptação parcial das ações a diferentes situações.

Com essa síntese, Nogueira (2004, p. 70) mostra que os sujeitos não incorporam regras fixas, mas um sentido de jogo, ou como Bourdieu também nomeia, um senso prático, um sistema de disposições, de tendências, modos usuais de perceber e de avaliar situações diversas. Para Nogueira, o conceito de *habitus* permite a Bourdieu se inserir em uma perspectiva estruturalista, sem reduzir as ações dos indivíduos ao mecanicismo. Além disso, esse conceito permite a compreensão do funcionamento macroestrutural da sociedade, em especial, no que se refere aos processos de dominação. Nesse sentido, Nogueira (2004, p. 73) observa que:

Os sujeitos tenderiam a escolher os objetivos mais viáveis, a utilizar seus recursos materiais e simbólicos da forma mais eficiente, a sustentar as ideologias mais adequadas aos interesses de seu grupo social e a participar cotidianamente de todas as atividades práticas por meio das quais se produzem e se reproduzem as demarcações e hierarquias sociais, sem ter plena consciência do que estão fazendo (NOGUEIRA, 2004, p. 73).

Nogueira (2004) argumenta que a teoria de Bourdieu, em especial o conceito de *habitus*, seria a que oferece uma explicação menos limitada para a compreensão do processo de escolha do curso superior, na medida em que não supõe, como as teorias da escolha racional, que os indivíduos ajam de modo plenamente consciente.

Ao deixar claro o peso da origem social e sua influência sobre as trajetórias escolares, Bourdieu e Passeron mostram como “as oportunidades objetivas de cada grupo social condicionam a experiência dos atores, configuram suas esperanças subjetivas e suas escolhas concretas” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 52). Iniciam, assim, uma reflexão sobre a “causalidade do provável”, que é mais profundamente discutida no texto de 1974, “*Futuro de classe e causalidade do provável*”.

Nesse estudo, Bourdieu discute como a posição social e o *habitus* servirão como base no sentido de ordenar e (re)orientar as práticas de cada grupo. Dessa forma, são elencadas estratégias que são utilizadas por famílias de diferentes meios sociais para a manutenção e/ou ascensão na hierarquia social. A limitação a um número reduzido de filhos em famílias de classe média é um exemplo disso.

Decorrente do conceito de *habitus*, a tese referente à “causalidade do provável” oferece contribuições para pensarmos as desigualdades entre as trajetórias escolares:

A causalidade do provável é o resultado dessa espécie de dialética entre o *habitus*, cujas antecipações práticas repousam sobre toda a experiência anterior, e as significações prováveis, isto é, o dado que toma como uma apercepção seletiva e uma apreciação oblíqua dos índices do futuro para cujo advento deve contribuir: as práticas são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido e um mundo

presumido, isto é, pressentido e prejudgado, o único que é dado a conhecer (BOURDIEU, 2010, p. 111).

Essa prática de adequação das expectativas, das aspirações e, conseqüentemente, das escolhas em relação às probabilidades objetivas que o indivíduo tem, em função da posição social, contribui diretamente para a reflexão sobre questões relativas a uma Sociologia do Ensino Superior e, no interior desta, sobre os processos de escolhas do curso.

Como buscamos evidenciar nos capítulos analíticos desta tese, a escolha do curso superior se configura de modo complexo e se estabelece a partir de um processo de autosseleção que considera desempenho acadêmico, realidade socioeconômica, gênero e identificação étnico-racial. Bourdieu (2010) nomeia como “escolha pelo possível” essa autosseleção, ou seja, a busca do indivíduo por se enquadrar naquilo que é considerado mais adequado ao seu perfil social.

Bourdieu traz importantes contribuições para pensarmos o Ensino Superior, ao mostrar, por meio de suas análises, que as desigualdades escolares que se produzem ao longo do processo educativo se mantêm, também, nesse nível de ensino. Inserido no campo de estudos que ficou conhecido como “paradigma da reprodução”, Bourdieu não deixa dúvida sobre a relação entre futuro escolar e posição ocupada na sociedade. Assim, o acesso ao Ensino Superior poderia transitar do “impossível” para alguns grupos ao destino “natural” para outros.

Um importante mecanismo na construção das desigualdades escolares que, desde aquela época, foi destacado pelos autores e que nos parece bastante útil para a compreensão do atual cenário brasileiro é a chamada “restrição da escolha”. Ao mostrar que as dimensões como gênero e classe estão relacionadas às desigualdades escolares e, conseqüentemente, restringem as escolhas, esses pesquisadores trazem importantes contribuições para a compreensão da escolha dos cursos superiores no atual processo de expansão do acesso.

Como está discutido no capítulo quatro, no contexto brasileiro, mesmo diante do sistema de reserva de vagas, as escolhas parecem se pautar fortemente em critérios de classe, gênero, faixa etária e cor. Nossos dados permitiram mostrar, assim como Bourdieu o fez na década de 1960 ao observar o contexto francês, que “a escolha tem ainda mais chances de ser limitada quando os estudantes pertencem a um meio mais desfavorecido” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 21). Em relação a essa afirmação, salientamos que não se objetiva sustentar que somente as classes mais baixas têm sua escolha restrita, mas tomando como exemplo o contexto brasileiro, chamamos a atenção para o tipo e o motivo da restrição. Nas camadas populares, a restrição das escolhas acontece, entre outros aspectos, devido à falta de credenciais escolares

mínimas para inserção em determinados cursos. Enquanto, nas camadas médias, a limitação da escolha por determinados cursos tende a estar atrelada mais diretamente ao tipo de profissão aceitável, ou não, para um determinado grupo. Essa diferenciação será mais bem discutida na apresentação dos dados empíricos.

Ao mostrar como as experiências construídas em função de determinadas condições objetivas (capitais) influenciam nas percepções e, conseqüentemente, nas ações a serem executadas pelos sujeitos, Bourdieu chama a atenção para o modo como as expectativas vão se configurando, conforme a posição social dos indivíduos. Estes tendem a incorporar as probabilidades de tal forma que elas passam a ser a causa de seu comportamento, ou seja, os sujeitos passam a desejar, a sonhar, a se adaptar ao que é visto como socialmente possível. Isso tem implicações diretas na manutenção das hierarquias sociais, dentre as quais podemos destacar aquela que se constrói no interior do Ensino Superior, a partir da escolha, ou não, de determinados cursos, por indivíduos de diferentes camadas sociais.

Bourdieu insiste na ideia de que o indivíduo acaba se adaptando ao que é possível. Logo, para ele, a origem social e o *habitus* de classe condicionam fortemente o lugar social que será ocupado pelo sujeito, desmistificando a ideologia do dom, das escolhas livres e da meritocracia. Mesmo no caso de indivíduos que apresentam trajetórias excepcionais, ascendentes ou descendentes, seria preciso considerar que tendem a possuir condições objetivas, ligeiramente distintas dos demais de sua classe, que contribuem para um percurso mais ou menos favorável que o esperado.

De qualquer forma, cabe ressaltar que Bourdieu parte de uma perspectiva macrossociológica e que, por isso, não consegue explicar plenamente as variações individuais. Dessa forma, para o caso de análise das variações individuais, que não é objeto de estudo desta pesquisa, os estudos como de Bernard Lahire (2004a, 2004b) seriam mais pertinentes.

Ao realizar uma análise a partir das estruturas conceituais de Bourdieu usando estudos de casos, Reay *et al.* (2005) se propõem a ilustrar como o *habitus* e o capital cultural fornecem uma maneira de entender as decisões feitas por inscritos na Educação Superior. Buscando compreender como a escolha da Educação Superior é exercida de formas diferenciadas por grupos diferentes de estudantes, os autores expõem que há casos em que a decisão de ir para a Universidade é uma não decisão, na medida em que não se tem esse caminho como opção, mas como algo óbvio a ser seguido. Assim, a análise que eles fazem dos casos de alguns jovens de classe média mostra que o ingresso no Ensino Superior é considerado normal e comum nesse grupo. Nesse sentido, argumentam que:

Biografias normais são lineares, antecipadas e adivinhadas, transições não reflexivas, de gênero e classe específicos, enraizados em bem estabelecidos mundos de vida. Eles estão sempre dirigidos pela ausência de decisões. Pessoas de classe média como aquelas dos estudos de casos, falaram sobre ir para Universidade como algo ‘automático’, ‘tido como garantido’, ‘sempre assumido’ (REAY, 2005, p. 107, tradução da autora).

A explicação para essa trajetória estaria relacionada à sabedoria de classe, a uma intencionalidade, sem intenção. Por isso, é possível dizer que esses jovens de classe média “se movem em seus mundos como peixes na água e não precisam se engajar intensamente para alcançar os objetivos que melhor se aplicam aos seus interesses” (BOURDIEU, 1990, p. 108 *apud* REAY *et al.*, 2005).

Os sujeitos constroem suas trajetórias servindo-se de diferentes capitais e, paralelamente, consolidam certo tipo de *habitus*, o qual é dependente dos grupos de pertencimento e dos processos de socialização vivenciados. Porém, no ambiente escolar, não se valorizam todas as culturas igualmente, dessa forma, aqueles grupos que não compartilham de uma cultura próxima daquela valorizada pela escola são desfavorecidos e os que mais se aproximam daquela cultura valorizada socialmente pela escola passam a deter privilégios nesse espaço. Isso reforça e aumenta as desigualdades educacionais, evidenciando a validade do argumento sobre a causalidade do provável.

2.3 A escolha do curso superior

A escolha do curso superior, ao contrário de ser uma escolha por vocação, uma escolha individual, a partir de características idiossincráticas, está relacionada, nos termos em que foi discutido, aos capitais e ao *habitus* de cada grupo social, tendo a ver com o perfil social dos indivíduos. A Sociologia parte da constatação básica de que os indivíduos fazem escolhas socialmente condicionadas. Isso ocorre com o processo de escolha dos cursos superiores, tendo em vista que os indivíduos tendem a escolher cursos considerados, por eles, como adequados às posições sociais que ocupam e às próprias trajetórias escolares, mesmo que de modo não plenamente consciente.

Ao discutir o conceito de *habitus* aplicado ao processo de escolha do curso superior, Nogueira (2004) salienta que as pesquisas empíricas analisadas por ele mostram que essas escolhas partem de um campo de possibilidades socialmente construído e, assim, muitos cursos não chegam a ser cogitados. Do mesmo modo, o autor expõe que, por meio das pesquisas empíricas, é possível verificar que a quantidade e a qualidade das informações, durante esse processo, são limitadas e socialmente condicionadas.

Nogueira (2004) argumenta que, de modo geral, por meio do conceito de *habitus*, é possível ver que “as percepções, os gostos, as preferências envolvidas seriam formadas a partir das condições sociais de existência nas quais o indivíduo foi socializado. Da mesma forma, a intensidade e a qualidade do seu investimento escolar dependeriam da sua posição social de origem” (NOGUEIRA, 2004, p. 77). Assim, o grau de investimento escolar estaria relacionado diretamente à probabilidade real de sucesso e aos custos, riscos e benefícios desse investimento (BOUDON, 1981). Logo, a escolha por determinado curso seria mais ou menos viável, a depender da condição social dos indivíduos.

Fica claro, portanto, a importância do *habitus* na compreensão das escolhas, uma vez que os indivíduos tendem, probabilisticamente, a adequar suas aspirações escolares às condições objetivas de efetivação. Esse processo, nomeado por Bourdieu como “*causalidade do provável*”, contribui, inclusive, para explicar as situações de autosseleção e/ou autoexclusão durante o processo de escolha dos cursos superiores. Isso porque, como já exposto, as evidências empíricas mostram que os indivíduos tendem a escolher cursos mais ou menos seletivos, conforme sua idade, cor/raça², sexo, perfil social e escolar, o que tem acontecido no Brasil, mesmo diante de políticas de reserva de vagas no Ensino Superior público. Considerando, como analisado por Nogueira (2004), que, ao longo do tempo, os indivíduos incorporam, por meio de um *habitus* de classe, aquilo que seria socialmente possível, mudanças como a que vivenciamos no atual contexto brasileiro não teriam, ainda, sido incorporadas plenamente pelos diferentes grupos sociais, o que geraria um “descompasso entre o *habitus* incorporado e as condições objetivas presentes no momento da escolha” (NOGUEIRA, 2004, p. 81).

Ainda que, no campo educacional, os cursos superiores se insiram em um mesmo nível de ensino, eles apresentam diferenças entre si, no que se refere à seletividade no acesso, ao prestígio social e aos benefícios no mercado de trabalho. Essas diferenças são elementos que compõem o quadro das chamadas “hierarquias horizontais presentes no Ensino Superior”. A necessidade de um olhar crítico sobre o modo como se configura a hierarquização entre os

² Nesse texto optamos pela utilização do termo raça, a fim de seguir o padrão classificatório adotado pelo IBGE, isso não significa que ignoremos as discussões sobre os conceitos de raça e etnia. (Ver Munanga, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>)

cursos superiores apresenta-se como uma relevante dimensão para se compreender o processo de escolha.

Uma série de autores inspiram-se na perspectiva de Bourdieu para compreender as escolhas feitas pelos sujeitos ao acessarem o Ensino Superior e evidenciam como as mesmas refletem as posições sociais desiguais dos candidatos. No artigo *'Classification' and 'Judgement': Social Class and the 'Cognitive Structures' of Choice of Higher Education*, Ball *et al.* (2002) defendem que os processos de escolha têm um importante papel na reprodução das divisões e das hierarquias no Ensino Superior. A partir do contexto inglês, esse grupo de pesquisadores investiga os efeitos do desempenho individual e da origem familiar e escolar sobre os processos de escolha, utilizando, para isso, questionários, grupos focais e entrevistas. Os sujeitos de pesquisa são estudantes de variados perfis escolares “escolhedores” de seis instituições de Ensino Superior.

Ball *et al.* têm como argumento que as percepções, distinções e escolhas das instituições de Ensino Superior desempenham um papel de reconstruir e reproduzir as hierarquias no Ensino Superior, por meio da atualização das estruturas sociais previamente existentes. Para eles, a escolha pela Universidade é uma escolha de estilo de vida e gosto, a qual está diretamente relacionada à classe social dos sujeitos.

No texto, Ball *et al.* (2002) sustentam que a classe média está em melhores condições de colher os benefícios da Educação Superior e que, quando membros das camadas populares acessam esse nível de ensino, o fazem como sobreviventes, como casos improváveis. Ressaltam, fazendo referência a Bourdieu, que esses sujeitos são os menos desfavorecidos dos mais desfavorecidos, sendo eles os excluídos do interior (BALL *et al.*, 2002, p. 54), ou seja, mesmo dentro do sistema, os indivíduos das classes populares não têm as mesmas possibilidades que aqueles da classe média.

Ball *et al.* (2002) argumentam que existe uma seleção acadêmica e social das instituições de diferentes posições na hierarquia no Ensino Superior. As tomadas de decisão, por parte dos indivíduos das diferentes classes sociais, diante das hierarquias existentes, geram e reproduzem os padrões de diferenciação interna (BALL *et al.*, 2002, p. 54). Esses pesquisadores buscam sustentar que a classe social é o principal previsor para a escolha de uma Universidade de alto *status*, ainda que as notas altas condicionem o tipo de curso escolhido.

Citando outros estudos (PUGSLEY,1998; SAVAGE *et al.*,1992 *apud* BALL *et al.*, 2002), os autores destacam, ainda, que as escolhas se realizam em uma estrutura de oportunidades e de diferentes horizontes de ação e que estes não são apenas sociais, mas

também espaciais (BALL *et al.*, 2002, p. 55). Ao discutir a diferença entre gosto por liberdade e gosto por necessidade, esses autores mostram como o processo de decisão varia entre os diferentes grupos sociais, deixando claro que essas decisões não são completamente racionais e que partem de um determinado contexto, das oportunidades naquele momento, valores e emoções, existindo, assim, objetivos não racionais e não utilitários.

Ball *et al.* (2002) pontuam que o *habitus* institucional, as relações construídas com colegas de escola, a visão dos professores e as experiências de aprendizagem somam-se à influência familiar, no sentido de ampliar ou reduzir as expectativas relativas à escolha. Outro ponto levantado por esses autores é que a expansão do Ensino Superior tem gerado conflitos entre diferentes grupos sociais e que “parte das classes médias cada vez mais se veem como assaltadas por ‘intrusos de baixo’ e enfrentam um ‘medo de cair’ (EHRENREICH, 1989 *apud* BALL *et al.* 2002, p. 60). Esse “medo” por parte de membros de classes favorecidas é o que muitas vezes dificulta a implementação de políticas que busquem equalização social.

Em um contexto de desigualdade, a escolha por cursos e Universidades de maior prestígio seria uma forma de manutenção do lugar social. Ball *et al.*, ao discutirem as narrativas de escolha dos grupos de estudantes que compuseram a pesquisa, evidenciam que os sujeitos, mesmo que de forma não objetiva, tendem a criar hierarquias na classificação das diferentes instituições. Quanto maior a aproximação de suas famílias com o campo do Ensino Superior, mais conscientes tendem a ser as classificações quanto à área e ao prestígio da instituição escolhida.

No cenário brasileiro, Vargas (2010) explicita bem essa hierarquização, tomando como exemplo os cursos de Medicina, Direito e Engenharia, os quais “historicamente produziram práticas monopolísticas que reforçaram suas posições de prestígio e estabeleceram barreiras frente às demais profissões” (2010, p. 107). Ao construir todo um argumento evidenciando como a atuação corporativa de profissões como Medicina e Direito se manifesta, a fim de manter o prestígio e a distinção social desses cursos, ela mostra os artifícios para se preservar o caráter de raridade dessas profissões e dos profissionais que nela atuam:

As profissões de alto prestígio aqui consideradas estabelecem toda uma atividade de preservação de *status*, através de suas associações corporativas: o Conselho Federal de Medicina, a Ordem dos Advogados do Brasil e o Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura, entidades de influência destacada dentre outras agências profissionais em nosso país (VARGAS, 2010, p. 112).

A restrição à criação de novos cursos, os exames de certificação após a graduação e a existência de fortes conselhos corporativos contribuem para a seletividade no acesso e na permanência nesses cursos e profissões, o que, por sua vez, tende a restringir a possibilidade de escolha por esses cursos, por parte de indivíduos com origem social e escolar menos privilegiada.

No Brasil, esses cursos sempre mantiveram um público com perfil socioeconômico elitizado. Mesmo havendo algumas transformações, devido às políticas de inclusão voltadas para o Ensino Superior, é importante chamar a atenção para situações como as que vêm ocorrendo no curso de Direito:

Embora, desde os anos 1970, venha passando por um processo de massificação, o que poderia descaracterizá-lo como curso de elevado prestígio, de forma ambivalente, continua bem posicionado nos *rankings* de hierarquia de cursos. [...] Em síntese, em que pese o expressivo quantitativo de faculdades de Direito no país, a relação candidato/vaga nos cursos mais prestigiosos permanece elevada. Por outro lado, nem todos os graduados em Direito exercerão a profissão, pela referida seleção da OAB. Aos selecionados e atuantes caberá um exercício profissional bastante autorreferido. Dessa forma, sustentado está o prestígio do curso de Direito no rol de carreiras no Brasil (VARGAS, 2010, p. 110).

De modo geral, observa-se que cursos mais seletivos e prestigiosos, concentram-se em Universidades Públicas e, dentro destas, foram historicamente ocupados por segmentos mais elitizados de nossa sociedade. Ao fazer a escolha por um determinado curso, o estudante considera, mesmo que de modo não racional, uma série de aspectos referentes à possibilidade ou não de se efetivar essa aspiração. Ao abordamos a escolha do curso, vários elementos relacionados às condições dessa escolha se fazem presentes nos relatos dos sujeitos. Assim, o contexto social, o gosto e as condições objetivas aparecem como pano de fundo em diferentes pesquisas que envolvem a temática (NOGUEIRA, 2010, 2011; NONATO, 2009, 2012; SETTON, 1999). Como fica, então, se no momento da escolha formal, a autosseleção que se dá mediante a escolha por aquilo que é considerado possível não se apresentar em consonância com a nota de corte estabelecida para o curso e a instituição de desejo? Em qual medida os sujeitos de diferentes extratos sociais estão dispostos a adaptar e a escolher um curso que não condiz com seu desejo inicial para o ingresso no Ensino Superior?

Esse tipo de questionamento é importante, tendo em vista que a reserva obrigatória de vagas para estudantes de escolas públicas aponta para uma mudança desse cenário. Assim, tem-se, por um por lado, a possibilidade de ingresso para estudantes que, até então, não viam o acesso a determinados cursos como um horizonte possível e, por outro, a influência que essa

nova lógica exerce nas escolhas daqueles que consideravam o acesso a esses cursos como algo “natural”, devido ao seu *habitus* de classe.

Para além do *habitus* de classe, na análise sobre os processos de escolha do curso superior, é preciso considerar que as características geracionais de raça e gênero dos estudantes atuam fortemente na tomada de decisão por um curso superior. Dessa forma, uma breve discussão sobre esses elementos faz-se necessária.

2.4 Juventudes, desigualdade racial e de gênero na escolha do curso superior

A escolha do curso superior realiza-se a partir de uma série de condicionantes sociais, assim, além da origem social do candidato, a raça e o gênero possuem fundamental importância no processo de escolarização dos jovens que buscam se inserir no Ensino Superior. Considerando a relevância dessas variáveis, pretendemos, inicialmente, realizar uma breve discussão sobre o ser jovem e seus condicionantes, segundo o pertencimento racial e o gênero para, em seguida, discutir a repercussão dessas dimensões nos processos de escolha do curso superior.

A juventude, como categoria de análise, é uma construção histórica e social na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, as representações sociais dominantes em um dado contexto, as culturas juvenis, as experiências e as práticas produzidas pelos jovens. Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos. O conceito de condição juvenil é importante para se compreender os jovens a partir de sua posição na estrutura social, mas também a partir dos elementos comuns à experiência juvenil nas sociedades contemporâneas, do modo como essa sociedade representa e desenvolve políticas e ações voltadas a eles (LEÃO, 2011; p. 101/102).

Pesquisadores que atuam no campo da Sociologia da Juventude, Abramo (2008), Carrano (2000, 2008), Corti (2005), Dayrell (2001,2007), Leão (2006, 2011) e Sposito (2003, 2005), defendem que são múltiplas as possibilidades de se vivenciar essa fase da vida, o que leva Leão (2011, p.99) a expor que “quando se trata da juventude, todos os especialistas na área são unânimes em afirmar a diversidade de experiências e práticas sociais que configuram o modo de ser jovem na contemporaneidade”. Como apresentado por Pais (1990), “a noção de juventude somente adquiriu certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento dos tempos” (PAIS, 1990; p.148), pois se passou a ter uma ideia de uma juventude mais estendida, mais alongada. Contudo, abordar a temática da juventude não é somente discorrer sobre uma população que

está inserida em uma determinada faixa etária. Debert (2004), ao mostrar como os processos biológicos são investidos culturalmente e elaborados simbolicamente, traz a ideia de idades e fases da vida como uma invenção social, uma vez que “em todas as sociedades é possível observar a presença de grades de idades nas quais seus membros estão inseridos” (DEBERT,2004; p.40), mesmo que com os significados variando de uma sociedade para outra.

No que se refere à categorização etária, é importante observar que o poder público reconhecia, até poucos anos, os jovens como a parcela da população situada na faixa etária dos 15 aos 24 anos de idade. Contudo, seguindo uma tendência geral dos países que buscam instituir políticas públicas para juventude, o País passou a adotar o recorte de faixa etária dos 15 aos 29 anos. (IPEA, 2008). Para fins de políticas públicas, esses recortes são fundamentais, mas as dimensões que envolvem a condição juvenil vão além desse recorte. Uma das dimensões que consideramos mais importantes é a educação.

Dos “20,9 milhões de jovens com 18 a 24 anos, 45,3% não tinham concluído a última etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2015, p.42). Ou seja, não possuíam a “credencial mínima” para o acesso ao Ensino Superior. Esse corte etário corresponde ao contingente populacional considerado como demanda adequada para o Ensino Superior e vem sendo utilizado como referência pelas agências internacionais. No entanto, devido ao contexto brasileiro, é importante ressaltarmos que muitos jovens, especialmente aqueles de camadas populares, ingressam no Ensino Superior em idade mais avançada. Estar cientes desses dados e, também, das especificidades de nosso contexto é importante para compreendermos que o jovem que ingressa no Ensino Superior possui características diferentes daqueles que não possuem as credenciais educacionais para tentar ingressar nesse nível de ensino. Cabe ponderar, também, que esse jovem, mesmo com as atuais políticas voltadas para inclusão no Ensino Superior, faz parte de um grupo que podemos considerar como seletivo no contexto brasileiro.

O percentual de acesso dos jovens ao Ensino Superior ainda é muito restrito e a defasagem escolar é uma das limitações para o acesso de jovens brasileiros ao Ensino Superior. Na PNAD 2016 verifica-se que apenas 15,3% dos brasileiros com mais de 25 anos haviam concluído o Ensino Superior. Assim como para a população geral do Brasil, entre os jovens, o acesso a este nível de ensino varia conforme a raça/cor, sexo e a classe social. Em muitos estudos do campo educacional, os jovens são compreendidos somente na dimensão de estudante, aluno. Em uma pesquisa que se propõe a realizar uma análise sobre os processos de escolha, não podemos nos limitar a enxergar esses indivíduos somente por essa dimensão, visto que o processo de escolha não dialoga unicamente com a trajetória escolar dos estudantes. Além

disso, nenhuma categoria tem sentido em si mesma e a abordagem de conceitos e o modo como abordá-los são uma decisão política. Assim, buscamos aqui compreender os sujeitos enquanto jovens, antes de compreendê-los como estudantes, tendo esse olhar como essencial para uma análise mais complexa sobre o processo de escolha do curso.

No artigo “Jovens, políticas de acesso ao Ensino Superior e Universidades Federais: entre mudanças e conservação”, Vargas (no prelo) busca refletir sobre o modo como têm se configurado as escolhas do curso superior entre os jovens. E, para isso, adverte, de antemão, que a variedade dos cursos e das profissões, a diversidade do Ensino Superior e as múltiplas vivências de juventude dificultam a análise, visto que esse conjunto de variáveis se caracterizará como o espelhamento de fenômenos complexos (VARGAS, no prelo).

Enfatizando a multiplicidade dos “modos de ser jovem”, a autora argumenta que tal diversidade não invalida a sistematização de elementos que são comuns à juventude de hoje. Assim, é justamente pelo fato de os jovens se constituírem como a maior parcela dos sujeitos que ingressam no Ensino Superior e por eles possuírem características peculiares em relação a indivíduos que estão em outros momentos da vida que consideramos necessária uma discussão específica sobre as diferentes juventudes. Ao nos indagarmos sobre as escolhas do curso superior por sujeitos pertencentes a diferentes meios sociais, é preciso, então, conhecer o contexto e reconhecer que é na população jovem que o poder público tem focado os programas voltados para o acesso ao Ensino Superior.

Quando falamos em juventude, deve ser ressaltado que essa categoria atua como um forte condicionante social. Mais que o olhar a partir de uma perspectiva geracional, como feito por Bourdieu, mais que um momento de transição entre a infância e o mundo adulto, o modo como a juventude ainda vem sendo enxergada em alguns campos da Sociologia, trata-se de uma fase de descobertas. A condição juvenil se faz em um momento de muitos começos e novidades, em termos de socialização e de sociabilidade. Tem-se a inserção no mundo do trabalho, por diferentes motivos, mas, especialmente, devido à necessidade de se ter uma renda para ajudar nas despesas e não depender diretamente da família, possibilitando certa autonomia financeira. Iniciam-se os relacionamentos afetivos mais estáveis e, por vezes, a maternidade ou paternidade. É o momento em que se começa a desenhar um caminho profissional e disso se estabelecem questões relativas ao percurso educativo. Vê-se nesse período uma série de elementos extraescolares interferindo na vida escolar, o que certamente tem implicações para o interesse ou não em ingressar no Ensino Superior e, conseqüentemente, para o processo de

escolha do curso. Cabe enfatizar que os elementos citados não acontecem de maneira linear, mas compõe as trajetórias labirínticas de jovens, como cita Pais (2003, 2005).

Uma jovem casada, com filhos, ou grávida, e/ou que trabalha terá condições de escolha diferentes daquela que se encontra em outro contexto social, mesmo que os atuais programas de acesso sejam destinados especialmente aos jovens. Assim, é importante “evitar um olhar homogêneo e universal sobre os jovens, ressaltando os diferentes pertencimentos sociais, experiências e teias de relações a partir dos quais constroem suas identidades trajetórias e experiências” (LEÃO, 2014 p.232), pois, a partir disso, será mais fácil compreender suas escolhas acadêmicas.

Como argumentado no início dessa seção, os jovens estudantes que se inserem no Ensino Superior possuem características étnico-raciais e de gênero que condicionam suas trajetórias escolares.

O termo raça não apresenta nenhuma pertinência biológica, contudo, é utilizado em uma perspectiva sociológica por contribuir na qualificação de ações/ práticas sociais de hierarquização racial. Aplicado em estudos que buscam discutir as desigualdades que se fundamentam em características fenotípicas, o conceito tem grande poder explicativo sobre as desigualdades presentes no Brasil. Isso ocorre porque traços fenótipos são, muitas vezes, usados na realidade social, de forma a hierarquizar um grupo em detrimento de outro, promovendo, assim, a exclusão e opressão.

É importante que fique claro que a categoria “Negro” engloba indivíduos pretos e pardos, e isso acontece porque os dados sociodemográficos da população preta e parda apresentam forte aproximação entre si e um distanciamento das características sociodemográficas da população branca. Contudo, importa ponderar que, mesmo com aproximações, os pardos ainda apresentam condições privilegiadas, se comparados aos pretos. Compreendemos, como Gomes (2005), que a raça deve ser apreendida como uma construção social que marca de forma estrutural e estruturante a sociedade brasileira. No Brasil, são os negros, especialmente pretos, que mais sofrem por ter suas características (traços negroides) e sua cultura (costumes, práticas, hábitos, religiosidade) negra vistas como inferiores. Práticas racistas atualizadas cotidianamente afetam, de forma considerável e de modo negativo, diversas dimensões da vida dos indivíduos pertencentes a este grupo mais vulnerável e influenciam nas trajetórias escolares daqueles que o compõem. No processo de escolarização, os dados da desigualdade étnico-racial chegam a ser alarmantes.

Há décadas, já havia sido diagnosticado, por Rosenberg (1991) e Hasenbalg e Valle Silva (1990), que as trajetórias escolares de brancos e de negros são diversas e que os últimos se apresentam em grande desvantagem. Diferentemente do que, durante muito tempo, foi afirmado por teóricos desenvolvimentistas, a desigualdade racial não diminuiu com o processo de industrialização, o que mostra que essa desigualdade não é uma simples herança do período escravocrata e muito menos tem no capitalismo sua possibilidade de superação (FERNANDES, 2004). Ao analisarmos o acesso ao Ensino Superior, em especial, aos diferentes cursos, essa situação torna-se ainda mais clara.

Mesmo que os dados sobre a escolarização de negros e brancos mostrem que a escolaridade média tenha aumentado, a distância entre essas duas categorias sociais permanece, de certo modo, estável, persistindo, assim, a desigualdade racial (HENRIQUES, 2001; FERNANDES, 2004; VALVERDE, 2011; GOMES e MIRANDA, 2014). Dessa forma, é essencial que políticas educacionais, de modo geral, estejam atentas para a distribuição assimétrica de privilégios e desvantagens que circundam as relações raciais. Além da desigualdade racial, a desigualdade de gênero também se faz presente no processo de escolarização. Na escolha do curso superior, isso fica ainda mais evidente.

Flontino (2016) argumenta que, mesmo que se verifique que, historicamente, tenha ocorrido um significativo aumento da participação feminina no Ensino Superior, tal participação ocorre de maneira segmentada, com uma grande variação, conforme os cursos e as áreas. Após um levantamento da produção relativa à escolha dos cursos e o gênero, a autora constata que os estudos tendem a apontar para uma clara dicotomia nesse âmbito, sendo a área de Humanas frequentada majoritariamente por mulheres e a área de exatas frequentada majoritariamente por homens. Dessa forma, defende que o gênero continua sendo um demarcador importante das trajetórias escolares e das escolhas profissionais.

Como discutido por Flontino (2016, p.18), sexo e gênero são conceitos diretamente relacionados à medida que “sexo seria a base natural, definida pela biologia (e, portanto, invariável), enquanto o gênero estaria relacionado a traços adquiridos por meio da socialização, como o caráter e o comportamento” (FLONTINO, 2016; p.18).

O conceito de gênero é, muitas vezes, entendido no âmbito educacional como sinônimo de sexo, Judith Butler (2003[1989], 2017) busca desnaturalizar essa associação direta, ao discutir que, ao nascermos, nos atribuem um gênero e, junto a isso, tem-se um conjunto de expectativas previstas socialmente. Porém, há indivíduos que não querem, ou mesmo não conseguem atender as expectativas sociais, visto que se veem de modo distinto daquele

construído socialmente. Butler problematiza a complexidade dos desejos (orientação sexual) e identificações de gênero, mas não nega a diferença natural entre os sexos. No campo educacional, há movimentos que buscam desqualificar a discussão de gênero, apontando que ela teria um cunho meramente ideológico. Esses, por sua vez, ignoram a discussão sobre a diversidade e buscam impor, de forma violenta, normas/comportamentos sociais considerados como corretos, “mais adequados”, para homens e para mulheres. Certamente, as perspectivas que buscam levar para o âmbito biológico as construções que são sociais repercutem nas escolhas profissionais e de cursos superiores, as quais são realizadas por homens e mulheres e que deveriam contribuir para a equidade nas relações, não o contrário.

Em recente estudo realizado por Carvalhaes e Ribeiro (2017), é sustentado que, mesmo o acesso de mulheres sendo um pouco maior nesse nível de ensino, as hierarquias se organizam de modo horizontal. Mulheres ingressam em cursos menos valorizados e, normalmente, voltados para licenciaturas, ou que se relacionam ao cuidado. Enquanto homens tendem a ingressar em cursos que oportunizaram o acesso a profissões mais valorizadas socialmente.

A partir dessas dimensões sociais que acusam fortes desigualdades, cabe questionar em que medida a nova configuração do processo de seleção de alunos para as instituições de Ensino Superior contribui para a diminuição, a permanência, ou para o aumento dessas desigualdades.

2.5 Ensino Superior: a massificação e/ou a igualdade de oportunidades?

Classe, raça e gênero, tradicionalmente, exercem forte influência na escolha, ou na tomada de decisão por um curso superior. Todavia, discute-se que as políticas atuais de acesso ao Ensino Superior têm possibilitado uma democratização do acesso a esse nível de ensino, tornando mais tênue o peso das desigualdades sociais. Será que estamos mesmo diante de um processo de democratização, ou de um processo de massificação desse nível de ensino?

Rinesi (2014), no texto “La universidad como um derecho”, faz uma importante consideração ao dar ênfase à *democratización*, apontando que “*ción*” designa um movimento, um processo, uma evolução. Nesse sentido, assinala, ainda, que a democratização é o caminho para a generalização, de uma universalização de direitos, transformando “os privilégios, as prerrogativas de poucos em direitos de todos” (RINESI, 2014, p. 8).

Em sentido amplo, democratizar é tornar democrático, tornar acessível a todas as classes, popularizar. No contexto educacional, esse termo apresenta sentidos variados. Nogueira (no prelo) busca realizar uma distinção conceitual entre massificação e democratização. Ele argumenta que massificação seria um termo adequado para nomear a

ampliação do acesso aos diferentes níveis de ensino e, conseqüentemente, ao prolongamento geral da escolarização que vem ocorrendo de forma inegável em todo o mundo. Democratização, por sua vez, deveria ser um termo utilizado quando nos referíssemos à “equalização das oportunidades de acesso aos diferentes títulos escolares, mas também aos conhecimentos e aos rendimentos materiais e simbólicos oferecidos pelo sistema de ensino, ou seja, à redução do peso da origem social na determinação dos destinos escolares e, indiretamente, sociais dos indivíduos” (no prelo, p.1).

Na busca por significar o termo massificação, Birgin (2010, s/p) argumenta que a massificação do ensino se refere à expansão quantitativa da escolarização em cada nível do sistema educativo. Ao discutir sobre o processo de massificação do ensino secundário na América Latina, que se consolidou nos anos 90, Birgin apresenta dois pontos que considerou controversos. Se, por um lado, as políticas públicas têm apresentado eficácia no crescimento da matrícula escolar, por outro, há “estudos que sustentam que a expansão quantitativa caminha lado a lado com a ineficiência interna do sistema (repetência, distorção idade-série, etc.)”. Birgin (2010) chama a atenção, também, para um terceiro ponto: o fato de “outros estudos mostrarem que a massificação, enquanto incremento da matrícula, não produz necessariamente uma democratização ou distribuição mais justa do capital cultural” (s/p).

Ao discutir sobre o contexto de escolarização francês, Dubet (2015, p.256) aponta, por um lado, que, naquele contexto, a massificação do Ensino Superior “desempenhou um papel democrático objetivo, ao aumentar mecanicamente as possibilidades de se fazer estudos longos” Desse modo, houve um amplo benefício para a classe média e, de certa forma, aumentaram-se, também, as possibilidades das classes populares acessarem a Universidade. Por outro lado, reconhece que “a massificação não é necessariamente uma democratização” (DUBET, 2015, p. 257), no sentido de propiciar igualdade de oportunidades entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos sociais. Nesse sentido, como bem reflete Nogueira:

Independentemente do termo que se prefira usar, o importante sociologicamente é não associar diretamente o fenômeno da ampliação do acesso ao da redução das desigualdades. Essa associação pode levar à ilusão de que as desigualdades estão sendo superadas quando, em muitas situações, elas estão sendo, na verdade, apenas reconfiguradas. (NOGUEIRA, no prelo).

Ao tomar como base essa distinção conceitual entre massificação e democratização na análise do contexto educacional brasileiro, as teses de Bourdieu, de translação das diferenças, inflação dos diplomas e a ideia de excluídos do interior nos parecem especialmente adequadas.

Para Bourdieu, a translação das diferenças seria alimentada pela massificação do ensino. Desse modo, as mudanças nas oportunidades de acesso ao Ensino Superior gerariam uma “uma redefinição contínua de critérios da classificação escolar e social dos títulos universitários” (BOURDIEU; PASSERON, 2013 [1982]; p. 236). Isso deslocaria, então, as desigualdades para um nível mais elevado, preservando, de todo modo, a distância relativa entre os grupos sociais.

Ao defender a tese de que não pode ser considerado excluído somente quem está fora do sistema educativo, Bourdieu evidencia como as desigualdades têm múltiplas facetas e que essas se reconstituem frente ao processo de massificação. Diante de um deslocamento para cima das desigualdades, seriam os estudantes das “famílias mais desprovidas culturalmente” “as primeiras vítimas” da multiplicação e conseqüente desvalorização dos diplomas (BOURDIEU, 2010; p. 221). Assim sendo, os “recém-chegados” sob a falsa aparência de que tiveram “sua chance” se tornam “excluídos do interior”, à medida que não conseguem, mesmo com uma longa escolaridade, os benefícios esperados diante do processo de escolarização.

O rendimento de um diploma de Ensino Superior, se não baixou verdadeiramente muito seu valor médio, distribuiu-se hoje muito mais desigualmente, sendo as especialidades e os centros docentes que os fornecem (mais diversificados do que antes) e, também, segundo a origem social dos titulares de diplomas do mesmo nível (PASSERON; 1991, p. 81).

Se antes, como argumenta Passeron, era o “tudo ou nada”, visto que os sistemas fechados da Universidade burguesa tradicional delineavam um limite dificilmente transgredido, na atualidade, o sistema mais aberto consegue reforçar a impressão de que “todo mundo tem sua oportunidade”, ao mesmo tempo em que redistribui, na hierarquia de suas especialidades e de suas saídas, a hierarquia das origens sociais, dissimulando mais sutilmente sua função reprodutora que se tornou mais difusa (PASSERON; 1991).

A concordância com a tese defendida por Bourdieu, sobre a “inflação dos títulos” e dos “excluídos do interior”, não nos impede, no entanto, de considerar que, mesmo que não haja o cumprimento integral das promessas de ocupação de melhores posições sociais, não se podem desconsiderar os benefícios sociais e individuais de uma formação mais longa. É inegável que o prolongamento escolar proporciona avanços no que tange à melhor qualidade de vida para o sujeito e para a sociedade como um todo. Além de melhor qualificação profissional, tem-se a possibilidade de uma sociedade mais diversa e menos conservadora, dentre outros aspectos.

A literatura nos mostra que as desigualdades de acesso, permanência, e rentabilidade de diplomas está presente em diferentes países onde houve uma expansão do acesso a esse nível de ensino. O acesso e a permanência nos diferentes cursos têm sido desiguais e, ainda assim,

quando frequentado o mesmo curso, o valor do diploma será diferenciado, a depender da classe, raça e gênero de seu detentor (DUBET, DURU-BELLAT, VÉRÉTOUT, 2012).

Essas desigualdades, que são chamadas de desigualdades horizontais, por ocorrerem em um mesmo nível de ensino, têm sido analisadas por diferentes autores e à luz de diferentes teorias. Autores franceses, como Duru-Bellat (2006), Merle (2009) e Dubet (2015), ao discutirem sobre a desigualdade presente dentro do processo de democratização, sinalizam para a existência de uma democratização segregativa, que corroborando a tese da “translação das diferenças”, evidencia que a abertura do Ensino Superior não se dá de forma igualitária para todas as áreas do conhecimento e que há diferenças quanto à origem social, raça e gênero. Esses autores compartilham do pensamento de que, mesmo com a expansão, não tem ocorrido um processo pleno de democratização. Para eles, a atual configuração do acesso tende a promover uma “democratização segregativa” (MERLE, 2009), pois reforça e, de certa forma, estimula os estudantes de origem popular a ingressarem em carreiras mais modestas e compatíveis com seu lugar social, continuando a segregar os estudantes de diferentes perfis sociais por curso e instituição.

A busca generalizada pelo prolongamento dos estudos diminui a relativa escassez do diploma obtido e seus rendimentos em termos de acesso ao emprego. “Paradoxalmente não devemos concluir um efeito seletivo enfraquecido do diploma no mercado de trabalho. Pois, na corrida para a integração profissional, a graduação é uma condição cada vez mais necessária e menos suficiente” (MERLE, 2009, p. 92, tradução da autora). Em síntese, como buscaremos argumentar, a lógica da reprodução e da distinção social tende a se manter.

Observa-se que a abertura do Ensino Superior não se dá de forma igualitária para todas as áreas do conhecimento. É partindo da crença de que não há um processo pleno de democratização que Dubet (2015) e Duru-Bellat (2006) fazem uso do termo *démocratisation ségrégative* (em Português, “democratização segregativa”) em suas análises sobre os processos de democratização que o Ensino Superior vem desenvolvendo em vários países na contemporaneidade. Tal termo foi originalmente formulado pelo sociólogo e professor Pierre Merle, em suas discussões sobre democratização e segregação escolar, na tentativa de explicar desigualdades presentes no ensino francês. Segundo ele, o acesso ao Ensino Superior, por jovens advindos de origem popular, tem se realizado a partir da difusão do bacharelado tecnológico, especialmente o profissional. É nesse setor que se encontra a maior representação dos filhos dos trabalhadores. Essa divisão de acesso aos estudos corresponde a uma democratização segregativa, ou seja, todos têm acesso a um mesmo nível de diploma, porém

em segmentos distintos do sistema de ensino, mais ou menos seletivos e rentáveis (MERLE, 2009).

A sub-representação de filhos de trabalhadores em determinadas modalidades de ensino, para a qual Merle (2009) chama a atenção no contexto francês, pode ser facilmente visualizada no Ensino Superior brasileiro. Por isso, tal termo é bastante útil para formular hipóteses sobre o fenômeno que tem acontecido nas Universidades brasileiras e, em especial, na UFMG. Como já abordado, um contexto de expansão ou massificação não necessariamente é um contexto de democratização, no sentido de redução das desigualdades de oportunidades entre grupos sociais. É nesse sentido que Duru Bellat chama a atenção, ao dizer que a democratização, a real, em certos níveis, não é incompatível com o aumento da hierarquia social de diferentes itinerários. E que a democratização global do acesso à educação não exclui a manutenção do que Bourdieu chama de lógica de reprodução e distinção social (DURU-BELLAT, 2006).

No Brasil, Perosa e Costa (2015) também partem do princípio de que o conceito de democratização precisa ser devidamente explicitado, enquanto marco teórico. Desse modo, ao fazerem uso das distinções cunhadas por Merle (2000), elas propõem apoiar seus estudos distinguindo três tipos de democratização:

1) “democratização equalizadora, que corresponderia a uma situação na qual se observa o aumento geral da taxa de escolarização por idade e, simultaneamente, uma redução da distância entre as taxas de acesso dos diferentes grupos sociais”. 2) “democratização segregativa que ocorreria em contextos de expansão da matrícula associada ao aumento da distância no acesso dos diferentes grupos sociais aos diferentes níveis e orientações de um dado sistema de ensino”. 3) “a democratização uniforme na qual o aumento da taxa de acesso não modifica a representação de cada grupo social no interior do sistema de ensino” (MERLE, 2000, *apud* PEROSA; COSTA, 2015, p. 124. *Grifo nosso*),

Tendo por base as proposições de Merle, essas autoras argumentam que poderia haver melhora do nível educacional dos mais desfavorecidos, mas tal melhoria ocorreria predominantemente nas carreiras tradicionalmente já disponíveis para esses grupos.

Fundamentando-se na tese de Bourdieu, elas buscam argumentar que a ampliação dos sistemas de ensino nas diversas sociedades tem sido acompanhada da transposição das desigualdades entre as classes sociais para o seu interior, tendo a ampliação do acesso ocorrido por meio de estruturas muito desiguais entre si que são acompanhadas por uma hierarquização que confere valores simbólicos desiguais aos diplomas e aos seus portadores (PEROSA; COSTA, 2015, p. 122). Essas autoras contribuem para fomentar a hipótese de que temos caminhado no sentido de uma democratização segregativa.

Concordamos com Duru-Bellat (2006) quando ela argumenta que a democratização, até certa escala, não promove necessariamente uma diminuição da hierarquia social nos diferentes itinerários acadêmicos e que, por vezes, contribui apenas para manter os lugares sociais tradicionalmente ocupados pelos diferentes grupos sociais, conservando, assim, a lógica da reprodução e da distinção social.

Não é somente a Sociologia da Educação que tem buscado compreender o modo como tem se processado as desigualdades educacionais e, mais especificamente, como elas têm se complexificado. No campo da estratificação social, duas hipóteses explicativas podem colaborar para a compreensão do contexto brasileiro: a hipótese da desigualdade maximamente mantida (*Maximally Maintained Inequality*- MMI) e a hipótese da EMI, desigualdade efetivamente mantida (*Effectively Maintained Inequality*).

A MMI foi desenvolvida a partir de um estudo longitudinal (1921-1975), realizado por Adrian E. Raftery e Michael Hout sobre os efeitos da expansão educacional da Irlanda. Nesse estudo os pesquisadores concluem que há permanência da desigualdade educacional, mesmo com a expansão educacional (RAFTERY & HOUT, 1993). Esta hipótese, que tem por base o modelo analítico de seletividade e a abordagem da escolha racional, postula que, por meio da expansão educacional, a desigualdade só diminuiria quando os países atingirem a universalização de determinado nível de ensino.

Os pesquisadores que trabalham com a hipótese da EMI (*Effectively Maintained Inequality*/desigualdade efetivamente mantida) preconizam que “mesmo que a expansão educacional leve a maiores níveis de alcance educacional, outras dimensões presentes dentro da estrutura social contribuem para a manutenção das desigualdades educacionais” (LUCAS, 2001 *apud* MARTELETO et al, 2012; p.284).

No próximo capítulo discutiremos as políticas e programas voltados para o Ensino Superior no Brasil e na UFMG e julgamos que essas hipóteses, assim como a tese da democratização segregativa, nos são bastante úteis como suporte teórico para interpretar nossa realidade, tomando os devidos cuidados para não transpor as teorias de modo mecânico para contextos distintos daqueles em relação aos quais foram formuladas.

A hipótese que temos é que as políticas de ação afirmativas, como o bônus e as cotas, atuam no sentido de proporcionar o acesso de grupos desfavorecidos sem que seja necessário esperar a saturação do acesso ao Ensino Superior por parte das elites, tal como seria previsto pela hipótese da MMI. Desse modo, essa hipótese não seria plenamente observada, visto que as políticas de ação afirmativa funcionariam como uma contenção dos grupos privilegiados e,

com isso, uma maior quantidade de indivíduos de outros grupos conseguiria acessar esse nível de ensino. Entretanto, como mostramos em nossas análises, apesar das cotas terem essa importante função, existe o que podemos classificar como desigualdade efetivamente mantida. A desigualdade continua atuando no acesso aos diferentes cursos e segundo cada modalidade de cotas.

Nas discussões presentes nos capítulos 5 e 6, essa desigualdade, inerente às diferentes formações de nível superior, é evidenciada, ao contrastarmos os distintos perfis de estudantes que ingressaram nos cursos de graduação analisados nesta pesquisa.

Para nós, o acesso ao Ensino Superior, que é visto por grande parte da população como democratização, é somente o início desse processo, assim, é preciso discutir quais cursos vêm sendo acessados e por quais grupos sociais. Faz-se necessária a reflexão sobre o tipo de acesso que vem sendo garantido a cada grupo social e, nesse aspecto, um ponto que particularmente nos interessa é a compreensão dos modos como têm se configurado os processos de escolha para se chegar aos diferentes cursos.

A compreensão do contexto brasileiro sobre esses aspectos nos dará indicações para pensar se a atual configuração do acesso tende a promover uma “democratização segregativa” (MERLE, 2009), à medida que reforça e, de certa forma, estimula os estudantes de origem popular ao ingresso em carreiras mais modestas e compatíveis com seu lugar social, continuando a segregar os estudantes de diferentes perfis sociais por curso e instituição, mantendo, desse modo, a lógica da reprodução e da distinção social, ou se estamos diante de um cenário de mudanças.

No Brasil, as desigualdades de acesso, permanência, desempenho e, conseqüentemente, rentabilidade de diplomas no Ensino Superior se fazem fortemente presentes e até mesmo os levantamentos diagnósticos sobre a situação nacional são, ainda, incipientes. As pesquisas que buscam trazer à cena as desigualdades a partir dos bancos de dados nacionais (especialmente o Censo do Ensino Superior) têm focalizado o acesso. Há poucos estudos de abrangência nacional que se propõem a responder questões relativas à permanência, ao desempenho, ou ainda a rentabilidade dos diplomas. Uma hipótese para essa escassez talvez esteja na dificuldade de aquisição dos dados pelos pesquisadores junto ao INEP. Entretanto, estudos focalizados em instituições e cursos já têm sinalizado para o modo como a expansão tem tornado mais evidente as desigualdades de acesso, permanência, e rentabilidade de diplomas (NOGUEIRA et al, 2017, ADACHI & SPOSITO, 2014; GEMAQUE & SOUZA, 2016).

Talvez, um interessante contraponto a essa generalização seja o estudo desenvolvido por Dubet et al (2012): os autores, ao buscarem estabelecer a correlação dos dados de diferentes países europeus e asiáticos, argumentam que, dentre outros aspectos, além de não ser uniforme a relação entre desigualdades sociais e escolares, tal relação varia conforme o país, sendo esses dados específicos a cada um tanto a organização do sistema de ensino quanto o nível de influência dos diplomas sobre as posições sociais. De forma resumida, podemos dizer que esses autores (DUBET, DURU-BELLAT, VÉRÉTOUT, 2012) reforçam a necessidade de não se estabelecer uma relação mecânica entre desigualdade social e desigualdade escolar, pois essa relação depende de outras características do país e, como já dito, do sistema de ensino³.

A origem social e os recursos financeiros dos quais o indivíduo dispõe têm influência direta na possibilidade de acesso ao Ensino Superior (DUBET, 2015). Para Dubet, antes de falar em democratização do acesso, por meio de igualdade de oportunidades, é preciso ter ciência de que tal igualdade não se concretiza plenamente em nenhuma sociedade, contudo, pontua que mais democrático será o acesso ao Ensino Superior quanto mais igualitária for a sociedade. Com isso, ele chama a atenção para o fato de que a democratização do acesso depende, para além dos meios financeiros e capitais dos quais o indivíduo dispõe, da estrutura geral do sistema educativo. Assim, concordamos com Dubet (2015, p. 258), quando ele afirma que “a democratização do acesso ao Ensino Superior pressupõe que as sociedades já tenham construído um sistema de educação eficaz e relativamente democrático”.

Dubet (2015) indica a necessidade estarmos atentos para o fato de que um sistema pode ser considerado formalmente justo e equitativo, sendo, na prática, um mero reproduzidor das desigualdades. Ao problematizar a gratuidade como critério de igualdade, por exemplo, ele destaca para casos como o do Brasil, em que as desigualdades culturais e desempenhos acadêmicos exercem grande influência nos processos de ingresso. Assim, “as formações de maior prestígio são, ao mesmo tempo, gratuitas e, na realidade, reservadas às elites acadêmicas e sociais” (DUBET, 2015, p. 261), enquanto as opções pagas, normalmente em instituições privadas de menor qualidade e prestígio, são destinadas àqueles com perfil social e escolar mais baixo, o que desconfigura a gratuidade enquanto um critério de equidade.

³ Dubet, Duru-Bellat e Véréout discutem sobre três tipos de reprodução social: reprodução, fluidez e desarticulação da educação e, em artigo publicado em 2012, explicam detalhadamente cada um deles.

Em relação à dificuldade que envolve pensar sistemas mais justos, Dubet (2008, 2012 2015) evidencia que até mesmo critérios relativos à concessão de bolsas de estudos podem atenuar ou favorecer as desigualdades, à medida que existem aqueles exclusivamente econômicos, aqueles puramente meritocráticos, ou a combinação de ambos. Esse autor chama a atenção, ainda, para como o mercado de trabalho se relaciona com os sistemas educacionais, ao sustentar que a ocupação diferenciada dos postos de trabalho, pelos egressos de um mesmo curso superior, também seria um exemplo das marcas da desigualdade e ao se constatar a influência, pelo capital social e por outras credenciais externas ao curso (curso de línguas, ou uso das tecnologias, por exemplo).

Ao discutir sobre os diferentes processos de seleção, Dubet (2015) argumenta que esta pode ocorrer tanto no momento do ingresso, como nós vemos acontecer no Brasil, quanto ao longo do percurso acadêmico. Nestes casos temos como exemplos países que não apresentam restrição no acesso, mas que a “seleção” ocorre após a entrada no curso.

Não há uma resposta pronta para o que pode ou não dar certo, quando se questiona sobre alternativas para maior inclusão, daí a necessidade de se estudar cuidadosamente os diferentes contextos sociais e educacionais para se fazer a proposição de alternativas viáveis de democratização. Para isso, não podemos desconsiderar que existe uma hierarquia das profissões que se produz nos cursos superiores. Ao realizar uma discussão sobre os processos de hierarquização interna que têm ocorrido em diversos países, Dubet (2015) sustenta justamente a ideia de que se tem uma reprodução social dentro das Universidades.

A hierarquia do mérito acadêmico é também uma hierarquia social, que induz frequentemente uma forte reprodução social, pois, mesmo que um elevado número de estudantes tenha acesso ao Ensino Superior, a distribuição deles no sistema continuará a ser extremamente desigual (DUBET, 2015, p. 259).

Sobre essa desigualdade, Dubet levanta outro ponto que também nos parece relevante para refletir sobre os processos de escolha dos cursos: as dificuldades de reconhecimento de certas formações escolares, por serem gerais e/ou pouco seletivas. Ao citar o contexto francês, ele relata que, cada vez mais, os estudos superiores não têm significado mobilidade social. Na verdade, o que se observa é que esses estudos têm servido para a inserção em posições sociais e profissionais próximas àquelas ocupadas pelos pais dos que hoje se inserem no Ensino Superior (DUBET, 2015, p. 260).

Ao discutir sobre a democratização universitária e a desigualdade social na América Latina, Chiroleu (GARCÍA, 2007 *apud* CHIROLEU, 2014) evidencia a dificuldade de se

romper com princípios meritocráticos, mesmo em sociedades tão desiguais, e apresenta como solução paliativa a necessidade de se canalizar adequadamente o mérito, a fim de se moderarem as injustiças que surgem de sua aplicação abstrata.

No Brasil, nosso sistema pauta-se no princípio da meritocracia e foi a alta seletividade no acesso que propiciou a ampliação da discussão sobre democratização. Esta começou a aumentar logo após a implementação das primeiras políticas da ação afirmativa para acesso ao Ensino Superior e se intensificou com a promulgação da Lei de Cotas. Em nosso país a proposta tem buscado a inserção de grupos desfavorecidos por meio de medidas compensatórias. Medidas estas que são, muitas vezes, criticadas sob o argumento de que gerariam baixa na qualidade acadêmica.

Contrariando argumentos elitistas de perda da qualidade e baixo desempenho, os dados governamentais e aqueles apontados por pesquisadores autônomos sobre o acesso, além das pesquisas sobre permanência, evidenciam que tais argumentos não têm se confirmado: o que se observa é que, mesmo partindo de lugares desiguais, os estudantes cotistas, assim como os estudantes beneficiados por bolsas em faculdades privadas, apresentam desempenho satisfatório e, por vezes, até melhor que os demais alunos (WAINER & MELGUIZO, 2017).

Observa-se que tem se ampliado o número de estudantes de camadas populares no Ensino Superior brasileiro. Contudo, muitos cursos ainda têm sua ocupação fortemente limitada a “herdeiros” provenientes dos grupos privilegiados. Com a ideia de que o acesso aos cursos tem se efetivado de forma segregada, o estudo de Ribeiro e Schlegel (2015) busca evidenciar, a partir dos dados do censo, a “estratificação horizontal em termos de carreiras universitárias e entender como sexo e cor/ raça estão associados a diferentes carreiras e remunerações”. Eles nos mostram que a estratificação horizontal, ou a democratização segregativa, como temos chamado, possui múltiplas dimensões e que a instituição de Ensino Superior frequentada, privada ou pública (federal, estadual ou municipal), influencia diretamente na trajetória profissional dos seus estudantes.

Outro interessante trabalho brasileiro publicado recentemente foi o da Perosa e Costa (2015), com o objetivo de testar a viabilidade do raciocínio desenvolvido por Bourdieu e Passeron na obra *Os herdeiros* (1964). Tomando o ano de 2011 como referência, as pesquisadoras buscam analisar as chances de acesso dos diferentes grupos sociais aos diferentes cursos da UNESP. Para isso, realizam um estudo de caso tendo como instrumentos metodológicos a aplicação de questionários, os grupos focais e as entrevistas. A hipótese das autoras é de que as atuais políticas públicas brasileiras produziram democratização, mas do tipo

segregativa. Isso porque “as carreiras mais populares se abriram mais rapidamente do que as carreiras mais seletivas”. Porém, ressaltam que, de toda forma, “o ingresso em uma Universidade Pública tende a modificar substancialmente as expectativas em relação ao futuro, contribuindo para elevar as aspirações e os investimentos na competição escolar e profissional de estudantes de origem desprivilegiada” (PEROSA; COSTA, 2015, p. 120).

Ao se debruçarem sobre a discussão de como o acesso à Universidade Pública brasileira é reservado a um perfil de estudante que se assemelha aos “herdeiros”, Perosa e Costa apontam que 60% do público atendido pela UNESP cursaram o Ensino Médio em escola particular e que, de modo geral, os estudantes têm consciência das desiguais chances de acesso. Na UNESP, além da constatação de que os diferentes perfis de estudantes se dividem por campus e por cursos, observou-se que aqueles que são os primeiros de suas famílias a ingressar no Ensino Superior o fazem principalmente nas carreiras de humanidades, destinadas à formação docente (PEROSA; COSTA, 2015, p. 132). Essa discussão sobre ocupação desigual das carreiras pode servir como importante inspiração para pensarmos os processos de escolha e o acesso aos cursos da UFMG. Considerando que, com a Lei de Cotas, pelo menos 50% dos estudantes de cada curso serão provenientes de escolas públicas, é interessante levarmos em conta quais outros mecanismos de diferenciação poderão ganhar destaque no sentido de analisar os modos como se estabelecem essas hierarquias.

No campo da estratificação social, em âmbito nacional, e usando abordagem longitudinal (1960-2010), o estudo de Ribeiro e Schlegel (2015) nos dá um importante panorama da evolução da Educação Superior brasileira. Segundo eles, “a trajetória do Brasil nos últimos cinquenta anos revela duas tendências claras, com sentidos opostos. De um lado, o acesso à Universidade se democratizou, com aumento da participação relativa de mulheres, pretos, pardos e indígenas; de outro, essa inclusão não representou acesso igual a todas as carreiras universitárias, mas foi mais intensa em áreas menos valorizadas pelo mercado de trabalho” (RIBEIRO & SCHLEGE, 2015; p.1).

Um interessante contraponto ao contexto brasileiro, no que se refere a um possível caminho de democratização, é a situação da Argentina. Lá, de modo geral, o Ensino Superior funciona de outra forma. Como abordado por Suasnábar (2014) no Seminário Internacional “Educación Superior, en perspectiva comparada y regional”, a concepção de democratização pode estar associada a uma não seletividade no acesso e, sim, após o ingresso, como acontece no contexto argentino, ou essa concepção pode vincular-se ao princípio meritocrático, por meio

de exames seletivos de ingresso, como ocorre no contexto brasileiro. Neste último caso, a igualdade de oportunidades estaria condicionada pela seleção inicial.

Resguardadas as diferenças no modo como se configura o Ensino Superior na Argentina (acesso irrestrito, ensino em sua maior parte público), é possível perceber algumas semelhanças com o contexto brasileiro. A busca por uma universalização do Ensino Médio e as políticas de inclusão são exemplos dessa semelhança e se apresentam como resultados concretos da demanda popular. O acesso irrestrito na Argentina e a alta taxa de evasão nos anos iniciais do Ensino Superior têm provocado um intenso debate, há anos, chegando-se ao consenso de que o acesso irrestrito, por si só, não promove a democratização, o que mais uma vez confirma a complexidade que envolve uma democratização efetiva. Os autores do campo da estratificação social, assim como os da Sociologia da Educação mencionados, no decorrer desta seção, mesmo com termos distintos e partindo de países e referenciais diferentes, nos apresentam conclusões semelhantes em relação à manutenção das desigualdades, reforçando, assim, o peso da estrutura sobre as desigualdades educacionais. Ou seja, mostram a força da reprodução social nas trajetórias escolares.

Mesmo sob a percepção de um contexto fortemente reprodutor, é importante salientar que, no Brasil, temos conseguido a promoção de algumas mudanças, que, mesmo não sendo estruturais, fazem diferença na vida da população. Para compreendê-las é importante conhecer adequadamente os elementos que têm se apresentado como parte do processo de expansão do Ensino Superior no Brasil: a ampliação de vagas por meio do ensino noturno; a construção de novas Universidades em áreas do interior do país; os diferentes procedimentos de ações afirmativas, com destaque para a Lei de Cotas; a concessão de bolsas para o ingresso em faculdades particulares; e a adoção do ENEM como modo único de acesso a diversos programas governamentais voltados para área da educação, dos quais se destaca o Sistema de Seleção Unificada- Sisu.

3 POLÍTICAS E PROGRAMAS VOLTADOS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O acesso ao Ensino Superior no Brasil sempre foi restritivo. Segundo Cunha (2000), a partir da Reforma de 1925, o caráter seletista do Ensino Superior se acentuou ainda mais, pois, se, antes disso, aqueles aprovados nos exames vestibulares tinham direito ao acesso, a partir daquele ano, as instituições passaram a fixar o número de vagas e os aprovados começaram a ser, então, matriculados de acordo com sua classificação, até o complemento delas. Essa mudança é importante e distingue o Brasil de vários países, onde há um exame ao final do Ensino Médio, e todos os aprovados têm direito ao acesso. Assim, no Brasil, o aumento da demanda pelo Ensino Superior foi contido, basicamente, pela criação de novos critérios de acesso.

Após longo período de retenção, a partir da última década do Século XX, uma série de políticas e programas começaram a enfrentar o histórico brasileiro de exclusão do acesso ao Ensino Superior, entre eles: o FIES, o ProUni, o ReUni, a UAB. Essa expansão, que aparece em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, pode ser atribuída, também, a fatores como o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nesse período.

Em 2004⁴, no segundo ano do governo Lula, o Ministério da Educação introduziu no documento de reforma do Ensino Superior uma proposta de ampliação do número de vagas nas instituições públicas, basicamente no noturno, e defendeu a adoção do regime de cotas. Naquela época, houve uma orientação do MEC para que as Instituições Federais de Ensino Superior destinassem pelo menos 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas e contemplassem cotas para negros e indígenas, de acordo com a composição étnica de cada unidade da Federação. Mas somente em 2012, após inúmeros debates, teve-se a aprovação da Lei nº 12.711/2012⁵, a qual garantia, de modo gradual, a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 Universidades Federais⁶ e 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e

⁴BRASIL, Ministério da Educação. Reforma da Educação Superior: Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior. Brasília, 2004. BRASIL, Ministério da Educação. Reforma da Educação Superior: Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior. Brasília, 2004.

⁵ Consideramos importante ponderar que, mesmo antes da Lei de Cotas, várias Universidades já vivenciavam experiências de ações afirmativas.

⁶Essa Lei não é obrigatória para as Universidades Estaduais. Nestas, vários programas de ação afirmativa também têm se efetivado, mas a forma como se processam e o perfil dos beneficiados variam de acordo com a universidade

Tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos (MEC, 2013), contemplando, ainda, critério socioeconômico e étnico-racial.

3.1 Lei de Cotas

A reserva de vagas para estudantes de escola pública, definida pela Lei 12.711, de 2012, iniciou-se no processo seletivo para ingresso em 2013, em todas as Instituições Federais, tendo sido sua implementação concluída apenas no processo para ingresso de 2016. Isso ocorreu porque, segundo a Lei 12.711, as “instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei”. De modo geral, as instituições seguiram o percentual mínimo estabelecido, reservando 25% do total de vagas previsto a cada ano.

Além disso, cabe observar que a Lei apresenta um prazo definido. É estabelecido no artigo 7º um prazo de 10 anos para a sua revisão, ou seja, ela tem prazo até 2022, podendo ou não ser prorrogada e adaptada:

O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, às instituições de educação superior. (BRASIL, 2012).

Durante a vigência da Lei, o candidato pode concorrer em uma de cinco modalidades distintas: para aqueles que não podem ou não desejam se beneficiar de nenhuma das cotas; 1- egressos de escolas públicas autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e de baixa renda; 2- egressos de escolas públicas, com baixa renda, independentemente da cor; 3- egressos de escolas públicas que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda 4- egressos de escolas públicas, independentemente da cor ou renda; ou, ainda, 5-ampla concorrência. Logo, tem-se a seguinte classificação:

e/ou o estado. De modo geral, a reserva de vagas e a bonificação são as modalidades de ação afirmativa mais presentes nas Universidades Estaduais.

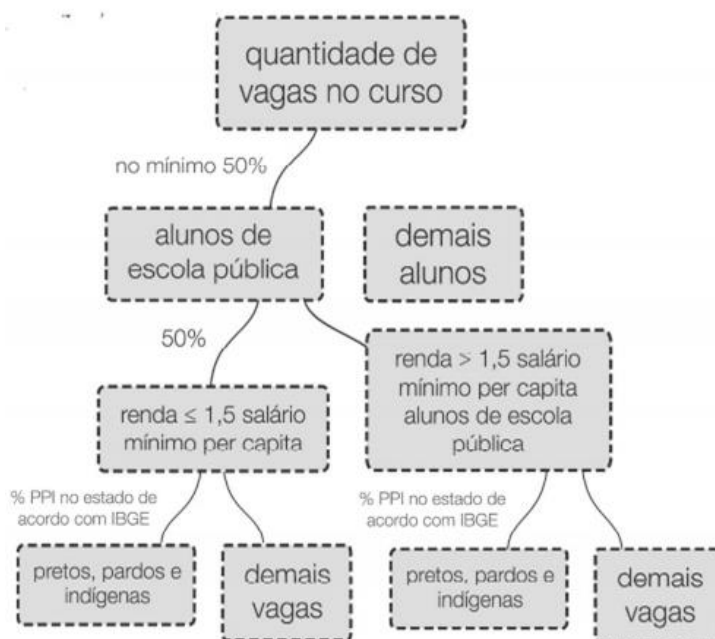
Quadro 1 – Modalidade de ingresso Sisu/UFMG

Modalidade de ingresso	Descrição	Legenda
Cotas 1	Candidatos provenientes do Ensino Médio público com renda mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Necessariamente pardos, pretos ou indígenas.	1
Cotas 2	Candidatos provenientes do Ensino Médio público (cotistas) com renda mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.	2
Cotas 3	Candidatos provenientes do Ensino Médio público (cotistas). Necessariamente pardos, pretos ou indígenas.	3
Cotas 4	Candidatos provenientes do Ensino Médio público.	4
Ampla Concorrência	Qualquer candidato que tenha concluído o Ensino Médio.	AC

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

O esquema apresentado pelo MEC e reproduzido adiante também contribui para uma melhor visualização dessas possibilidades de acesso.

Figura 1 – Esquema de Cotas apresentado pelo MEC



Fonte: Portal MEC apud FERES et al., 2014.

Vale ressaltar que, de acordo com o artigo 3º da Lei 12.711 /2012, as cotas étnico-raciais, ou melhor, subcotas étnico-raciais “serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual a de pretos, pardos e

indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ”. O último censo realizado no Brasil ocorreu no ano de 2010 e, de modo geral, como apresentado pelo Governo Federal: em comparação com o Censo realizado em 2000, o percentual de pardos cresceu de 38,5% para 43,1% (82 milhões de pessoas), em 2010. A proporção de pretos também subiu de 6,2% para 7,6% (15 milhões), no mesmo período. Esse resultado também aponta que a população que se autodeclara branca caiu de 53,7% para 47,7% (91 milhões de brasileiros) (PORTAL BRASIL, 2012).

De acordo com o *Mapa da Distribuição Espacial da População, Segundo a Cor ou Raça* (2010), no Censo de 2010, Minas Gerais apresentou, em sua configuração étnico-racial, um percentual de 9,2% de pretos e de 44,3% de pardos, tendo, assim, um total de 53,5% autodeclarado negro. Isso significa que todas as Universidades Federais de Minas Gerais devem reservar em torno de 26% de suas vagas para candidatos autodeclarados negros. Logo, no momento de análise dos dados, é preciso considerar que esse deverá ser o percentual mínimo de autodeclarados negros em cada curso.

Enfatizamos que, na Lei 12.711/2012, as cotas raciais são para aquelas pessoas que se autodeclararem pretos ou pardos. Mas é preciso que fique claro que devem se incluir nessa modalidade somente as pessoas que têm o tom da pele preto ou pardo. Isso porque, como exposto por Feres (2014), o objetivo “é incluir na Universidade pessoas que podem ser discriminadas por sua aparência e não qualquer pessoa que tem alguém negro na família” (FERES, 2014, p. 16).

No que se refere ao limite de renda proposto nas cotas 1 e 3, uma ponderação interessante de ser realizada é que há algumas críticas ao valor de 1,5 salário mínimo de renda *per capita* como teto para se ingressar nas modalidades de cotas, no caso dos candidatos considerados como de “baixa renda”. Isso ocorre porque trata-se de um valor muito acima da média com a qual vivem a maior parte dos brasileiros.⁷ Em 2015, o rendimento médio real domiciliar *per capita* do brasileiro foi de R\$1.242, sendo que, em Minas Gerais, esse valor foi de R\$1.128, mas, nas regiões Norte e Nordeste, tais valores foram bem inferiores, R\$772,

⁷ Durante a defesa desta tese, um dos membros da banca pontuou que 1,5 salário mínimo trata-se de um valor relacional, todavia, parece elevado, devido às desigualdades serem fortemente demarcadas. Desse modo, consideramos importante deixar registrado que se trata de um valor baixo quando consideradas as necessidades básicas de saúde, moradia e alimentação, levando-se em consideração os custos de vida no Brasil.

(PNAD/IBGE,2016). Destacamos, ainda, para o fato da PNAD nos informar que metade da população brasileira recebeu, em 2015, uma média mensal de R\$747. Para se ter uma ideia de como 1,5 salário mínimo é um valor elevado, basta lembrar que, em 2016, o salário mínimo era de R\$880,00. Logo, pessoas com renda individual de até R\$1.320,00 estavam aptas a concorrer pelas cotas, valor que, como demonstrado, está muito acima da renda de boa parte dos mais pobres e vulneráveis. Muitas famílias brasileiras, e não pessoas individualmente, sobrevivem no mês com esse valor, ou com até menos. Assim, é importante não realizarmos uma associação direta entre renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo e pobreza.

Em relação à UFMG, um ponto interessante e que merece ser devidamente explicado refere-se ao modo de seleção de ingresso que vigorou nessa e em outras Universidades do país, até 2015: todos os candidatos concorriam ao total de vagas ofertadas, sendo que, pelo menos metade dessas vagas deveria ser destinada a estudantes de escolas públicas. Assim, primeiro preenchiam-se as vagas reservadas com aqueles candidatos cotistas melhores classificados e os demais passavam a concorrer também pela ampla concorrência (AC). O problema era que, se o sujeito não tivesse conseguindo ingressar pelas cotas, dificilmente apresentaria uma nota maior que aquelas dos candidatos que optaram pela AC, os quais, em sua maioria, eram provenientes da rede privada. Ou seja, colocava-se para concorrer a uma vaga, via AC, estudantes “menos qualificados”⁸. Em cursos menos seletivos e com estudantes provenientes essencialmente das escolas públicas, existia grande possibilidade de ingresso de alunos oriundos de escolas públicas, via ampla concorrência. Já nos cursos mais seletivos, as cotas passaram a funcionar como um teto, dificultando, assim, o ingresso de um número maior de estudantes de escola pública. No caso da UFMG, até 2015, foi possível observar que, em diversos cursos, a nota de corte da primeira chamada dentro das cotas era mais elevada que a nota de corte da ampla concorrência. Isso mostrou que estava ocorrendo uma superseleção dentro do sistema de cotas, já que as notas de corte dos estudantes cotistas eram, por vezes, superiores àquelas apresentadas por candidatos que pleiteavam vagas, por meio da ampla concorrência.

Para o processo seletivo de 2016, a ProGrad UFMG avaliou que seria mais inclusivo primeiro preencher as vagas destinadas à Ampla concorrência, incluindo todos os candidatos,

⁸ Neste trabalho, estudantes “menos qualificados” são compreendidos como aqueles que tiveram, durante sua trajetória de vida, em termos quantitativos e qualitativos, menor ou restrito acesso a oportunidades escolares/educacionais que permitissem a eles, posteriormente, condições semelhantes aos demais na tentativa de acesso à Universidade.

e, somente depois, preencher as vagas destinadas às cotas, fazendo-se agrupamentos, de acordo com a reserva de vaga/cota requerida. Os efeitos dessa medida, como discutimos no capítulo analítico desta tese, foram muito significativos.

Outro ponto que merece destaque é o fato da legislação ser obrigatória somente para as Universidade e Institutos Federais, sendo facultativa a adoção da Lei de Cotas por outras instituições públicas, ou mesmo privadas.

3.2 O Sisu

A criação do Sisu foi outra grande mudança ocorrida no âmbito de acesso ao Ensino Superior e, como já foi dito, o objetivo central desta tese é entender os efeitos advindos da criação desse sistema e também da Lei de Cotas, sobre a escolha dos cursos superiores.

O Sistema de Seleção Unificada – Sisu– foi instituído e regulamentado em janeiro de 2010, por meio da Portaria Normativa nº 02. Esse sistema foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de Ensino Superior que utilizam a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única fase, ou como complemento de seu processo seletivo. O sistema serve-se de uma plataforma *on-line*, desenvolvida pelo Ministério da Educação e utilizada pelos estudantes que realizaram o Enem para se inscreverem nas instituições de Ensino Superior. Tem por base o mesmo projeto da plataforma ProUni e apresenta uma dinâmica de funcionamento por turnos. Assim, durante o dia, fica aberto à seleção e à modificação por parte dos estudantes e, na madrugada, é fechado para edições. Esse processo de inscrição, seleção e divulgação tem a duração de quatro dias (segunda a quinta feira).

Durante o período de inscrição, o candidato pode modificar suas escolhas quantas vezes desejar. Isso porque, durante as edições que ocorrem diariamente, o sistema gera um *ranking* classificatório que permite ao candidato verificar a nota de corte e sua posição⁹ no curso escolhido e, caso desejado, alterar sua escolha para um curso e Universidade que estejam condizentes com sua nota. Esse processo é que tem justificado a analogia do Sisu a um leilão.

O Sisu funciona como uma espécie de leilão, em que os “lances” são as notas que cada estudante conseguiu no ENEM. Portanto, quanto maior o lance, isto é, quanto maior a nota do

⁹ Nota de corte é a menor nota para ficar entre os selecionados em um curso, com base no número de vagas e no total de candidatos. Uma vez por dia, o Sisu calcula e divulga a nota de corte para cada curso e em cada instituição.

ENEM, mais chances de se conseguir vaga em uma Universidade Pública (FERES *et al.*, 2014, p. 19).

Nessa plataforma, como apresentamos mais detalhadamente no próximo tópico, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os seus respectivos cursos participantes. Ao efetuar a inscrição, o candidato pode escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do Sisu e, também, se desejar, concorrer às vagas de ampla concorrência, às vagas reservadas de acordo com a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), ou às vagas destinadas às demais políticas afirmativas das instituições¹⁰.

Atualmente¹¹, mais de 90 Universidades Públicas e Institutos Federais confirmaram adesão ao sistema, porém, com variações segundo cada instituição. Em algumas, todos os estudantes são selecionados via Sisu, outras aderiram ao sistema de modo parcial, a fim de reservar um percentual de vagas para programas, como: o vestibular seriado, o qual ocorre ao longo do Ensino Médio; ingresso via ENEM, de forma direta; via instituição, sem utilização do Sisu; ou mesmo para a manutenção do vestibular tradicional. Por meio do Sisu, os candidatos conseguem, antes do resultado final, mensurar, com certa segurança, suas chances de ingresso, ou não, em um determinado curso. As atualizações diárias do sistema, por meio das quais o candidato é informado a cada dia sobre qual a nota de corte dos cursos e sua classificação entre os interessados em determinada vaga, tornam o cálculo dos candidatos, em relação às suas chances reais, particularmente preciso. Tal situação é algo totalmente novo no contexto brasileiro e, por isso, merece ser investigada. Acreditamos que essa alteração no processo gere mudanças nas escolhas feitas e interfira nos projetos de vida dos estudantes. A escolha por meio do Sisu, tendo como base a nota do ENEM, recoloca a questão de se saber em que medida o sujeito escolhe, ou em que medida é “escolhido” por determinado curso.

O Sisu, segundo o discurso governamental, apresenta pelo menos três benefícios em relação aos vestibulares, os quais mencionaremos aqui. Em primeiro lugar, o Sisu traria um ganho institucional, ao tornar o processo de ocupação das vagas mais barato e mais eficiente. A redução dos custos estaria associada à eliminação dos gastos de cada instituição com a

¹⁰ Desde que contemplada a demanda da Lei de Cotas, as instituições têm autonomia para definir outras políticas de ações afirmativas específicas.

¹¹ Consulta feita em 20/05/2016

realização de seu próprio vestibular. A maior eficiência na ocupação das vagas decorreria, por sua vez, da facilitação do acesso por parte de estudantes de todo o país. Por meio da plataforma *on-line* do Sisu, os estudantes tomariam conhecimento e poderiam se candidatar a qualquer vaga disponível, em qualquer instituição participante, sem a necessidade de se prepararem para vestibulares específicos e sem os custos envolvidos na participação nesses diferentes processos seletivos, incluindo o deslocamento para a realização de provas. Essa facilitação do acesso poderia minimizar um problema tradicional do sistema de Ensino Superior brasileiro: a existência de um número significativo de vagas ociosas em certos cursos e instituições.

Em segundo lugar, e diretamente relacionado ao ponto anterior, o Sisu teria a vantagem de propiciar maior mobilidade geográfica aos estudantes, ampliando as trocas acadêmicas e culturais e a própria integração do país. A oportunidade de se candidatar a vagas em todo o território nacional, sem a necessidade de realização de diferentes vestibulares, estimularia um número maior de indivíduos a se deslocar para estudo, mesmo fora da sua região de origem.

Em terceiro lugar, é preciso destacar o possível efeito de inclusão social do Sisu. Em relação a esse ponto, vale registrar a possibilidade aberta aos mais pobres de se candidatarem a cursos e instituições que seriam inacessíveis, pelos custos decorrentes da participação em diferentes vestibulares. Tem-se, ainda, a articulação do Sisu com a Lei de Cotas (Lei 12711/2012).

Como apresentado anteriormente, a Lei de Cotas teve sua implementação finalizada em 2015, sendo colocada em vigor, no Sisu, para o ingresso em 2016. Ou seja, no que se refere ao ingresso de 2016, é possível afirmar que, pelo menos cinquenta por cento das vagas oferecidas pelo Sisu, para cada curso, em cada instituição, foram destinadas a alunos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas¹².

Não existe consenso sobre a escolha do “ser estudante proveniente de escola pública”, enquanto variável adequada como critério de ação afirmativa que vise oferecer inclusão social e racial. Há uma grande heterogeneidade de qualidade de ensino dos diferentes estabelecimentos escolares, assim como de seu público.

Acreditamos ser importante apresentar as diferentes perspectivas sobre as quais o Sisu tem sido analisado, assim como as possíveis mudanças que ele proporciona no processo de

¹² Observa-se que a Lei prevê um percentual mínimo de reserva de vagas. Nada impede que as instituições adotem políticas de ação afirmativa mais amplas, nas quais se amplie esse percentual.

escolha dos cursos superiores. Isto porque a hipótese fundamental desta tese é que o Sisu, assim como a Lei de Cotas, afetou o processo de escolha dos cursos superiores e, indiretamente, o perfil do alunado. Para compreender a inovação introduzida no contexto brasileiro pelo Sisu, é necessário analisar com detalhes as próprias regras de funcionamento do sistema e o modo como os indivíduos reagem a essas regras. Como observam Abreu e Carvalho (2014), o Sisu funciona, basicamente, como um mecanismo de *matching*, ou seja, de pareamento, ou ajustamento- que se realiza em diferentes etapas- entre vagas ofertadas por instituições de todo o país e indivíduos, também situados em todo o território nacional, interessados em ocupá-las.

E, partindo da tese de que esse ajustamento se realiza em diferentes etapas, convém descrevê-las brevemente aqui: na primeira, chamada pelos autores de etapa “pré-jogo”, os indivíduos sinalizam quais são seus dois cursos preferidos e o sistema faz e divulga simulações sobre as probabilidades de serem aprovados. A segunda, denominada “jogo de *matching*”, é aquela na qual são feitas as escolhas definitivas e os indivíduos são aprovados, ou não. E a terceira, o “ajuste de *matching*”, é aquela que contempla os indivíduos aprovados em primeira chamada, apenas para sua segunda opção, e aqueles não aprovados em nenhuma das duas opções, os quais decidem se entrarão ou não na lista de espera para as próximas chamadas de suas primeiras opções. Detalhamos o funcionamento de cada uma dessas etapas nos parágrafos a seguir.

As instituições divulgam, numa plataforma *on-line*, as vagas que estão disponíveis para os diferentes cursos, contemplando cada uma das cinco modalidades estabelecidas pela lei de reserva de vagas. Aqueles que fizeram o ENEM no ano imediatamente anterior têm a oportunidade de, nessa plataforma, assim que inscritos, já no 1º dia, de manifestarem sua opção por uma das modalidades de concorrência e seu interesse por dois cursos (sendo os dois da mesma instituição, ou o 1º de uma instituição e o 2º de outra), por ordem de preferência. A partir do número de inscritos para as vagas disponíveis nos cursos de cada instituição, em cada modalidade de concorrência, tendo como base as notas deles no ENEM do ano anterior, o sistema calcula aquela que seria a nota mínima necessária para aprovação. Na madrugada do segundo dia de inscrições, o sistema divulga, então, a nota de corte prevista e cada um dos candidatos têm acesso à sua classificação provisória nos cursos por eles indicados. As notas mínimas e a classificação divulgadas funcionam apenas como simulação, não havendo qualquer garantia de que se manterão estáveis ao final do período das inscrições (4 dias). De qualquer forma, com base nessas informações, os indivíduos podem redefinir suas opções, ao longo desse período, em função da probabilidade menor ou maior que vislumbram de seleção para os cursos

e instituições que inicialmente indicaram. A partir dessas redefinições, o sistema calcula, mais uma vez, a nota de corte prevista para cada curso e indica a classificação de cada um dos candidatos. Esse processo se repete ao longo dos dias de inscrição, dando aos candidatos novas oportunidades de ajustamento das escolhas feitas por eles às reais possibilidades de aprovação. Essa etapa é chamada por Abreu e Carvalho (2014) de “pré-jogo”.

Ao final desse período, os interessados são obrigados a indicar, de maneira definitiva, a primeira e a segunda opções de curso. É com base nessas últimas indicações que o sistema calcula a nota de corte efetiva para os cursos de cada instituição, em cada modalidade de concorrência, e define a lista de aprovados. Esse seria o “jogo de *matching*” propriamente dito (ABREU & CARVALHO, 2014).

Divulgados os resultados, os candidatos aprovados, seja para os cursos que indicaram como 1ª, ou como 2ª opção, são chamados para se matricularem nas instituições de Ensino Superior. Aqueles aprovados para a 1ª opção de curso e que não se matricularem no período previsto perdem, automaticamente, o direito de ocuparem qualquer vaga. Aqueles que não foram aprovados em nenhuma de suas opções de curso, ou que o foram apenas para a 2ª opção, podem participar de uma lista de espera, organizada pelas próprias instituições, a qual contempla a 1ª opção de curso deles¹³. Assim, as vagas não ocupadas pelos candidatos aprovados na 1ª opção e convocados pelo próprio sistema são redirecionadas para aqueles que manifestaram interesse em participar das listas de espera. Com base nessas listas, as instituições realizam sucessivas chamadas, visando o preenchimento da totalidade das vagas ofertadas. Essa é a etapa de “ajuste de *matching*”.

Para se entender o comportamento dos candidatos diante do Sisu, é preciso considerar, em primeiro lugar, que eles já entram no sistema com uma nota, definida pelo seu desempenho no ENEM. No vestibular, o indivíduo se candidata a um curso e, em seguida, realiza um exame no qual precisa alcançar nota suficiente para ser aprovado. O Sisu inverte essa dinâmica: o indivíduo já tem uma nota e se candidata a dois cursos, em relação aos quais ele pode saber as possibilidades reais de ser aprovado, com muito mais segurança que no vestibular, dadas as simulações feitas na etapa inicial do Sisu.

¹³ Os candidatos aprovados para a 2ª opção de curso mantêm o direito de participar da lista de espera para a 1ª opção, mesmo que se matriculem no curso para o qual foram inicialmente convocados.

Essa diminuição do nível de incerteza tende a estimular uma escolha estratégica pelo curso possível. O candidato não tem como se iludir que será aprovado num determinado curso, caso as simulações da primeira etapa do Sisu sugiram sistematicamente o contrário. Além disso, ao mesmo tempo em que sonhos impossíveis são desfeitos, opções mais viáveis são apresentadas. O candidato não precisa, assim, sair do processo com o “peso” de ter sido, simplesmente, reprovado. Ao contrário, o sistema, indiretamente, estimula o candidato, por meio das simulações, a ajustar suas preferências originais ao que é objetivamente possível, de modo a possibilitar a aprovação, mesmo que não no curso ou na instituição mais desejados por ele. Vale notar que o Sisu abre também a possibilidade de ajustamentos em direção contrária. Um indivíduo que, pela nota de corte dos anos anteriores e por suas expectativas de desempenho no vestibular, poderia abrir mão de sua opção por um curso mais seletivo, pode se surpreender, descobrindo, na primeira fase do Sisu, que possui condições de ser aprovado. Nesse aspecto, o sistema pode favorecer especialmente candidatos com uma origem social mais baixa e que, nos termos de Bourdieu (2013), aprenderam, em função de seu *habitus* de classe, a terem aspirações escolares mais modestas.

Cabe, ainda, salientar que, embora o Sisu reduza, por meio das simulações iniciais, o grau de incerteza das decisões individuais, os candidatos continuam operando num ambiente de informação limitada e, portanto, de risco. Como já dissemos, as simulações inicialmente feitas não garantem que o candidato será aprovado num curso em que ele estava bem classificado e nem asseguram que ele não poderia ser aprovado em determinado curso que parecia inacessível. Como todos os indivíduos estão revendo suas apostas, continuamente, até os últimos minutos da etapa inicial, a nota de corte definitiva e a classificação efetiva dos candidatos são, até determinado ponto, incertas. Além disso, os candidatos não sabem o que ocorrerá na fase de ajuste de *matching*, ou seja, quantos candidatos aprovados para o curso de sua preferência realizarão efetivamente as matrículas, e, portanto, não conhecem quais seriam as chances reais de serem convocados a partir da lista de espera.

É sabido que o caminho para uma democratização efetiva e completa será longo, mas é preciso reconhecer que o Sisu e as cotas alteraram um contexto que se impunha há décadas na Educação Superior brasileira: o contexto de flagrante desigualdade em que se realizava o vestibular no Brasil foi tornando cada vez mais clara a necessidade de fazer avançar a discussão sobre a Universidade como um espaço que, se não tem necessariamente que acolher a todos, deve ser ao menos uma opção a qual todos têm o direito de aspirar (CAMPOS *et al.*, 2014, p. 3).

Concordamos com a afirmação de Campos, mas questionamos, também, em que medida a centralização do acesso tem mudado, ou não, a forma como os indivíduos escolhem, ou são “escolhidos” por determinados cursos. A já mencionada analogia do Sisu a um leilão reforça a hipótese que os estudantes possam ser levados a fazer o “lance final” em cursos possíveis de serem “arrematados”. Isso significa concorrer a cursos em relação aos quais não possuíam interesse inicial, o que coloca em xeque algumas das promessas apresentadas.

É diante dessas constatações que consideramos importante investigar, de forma mais sistemática, a influência do Sisu e, junto a ele, do sistema de cotas sobre os processos de escolha dos cursos superiores e sobre a democratização do acesso à Universidade.

Como buscamos discutir nesse capítulo, as trajetórias tendem a estar articuladas e a ser definidas a partir da origem social dos sujeitos. A escolha do curso superior é o momento da trajetória em que os condicionantes sociais se apresentam de modo mais evidente e, para minimizar isso, uma série de políticas com viés de inclusão social têm se desenvolvido no contexto educacional. Diante desse cenário, a UFMG, enquanto Universidade Pública, estável e de tradição acadêmica, é um caso privilegiado para a análise de mudanças e permanências.

3.3 Ampliação do número de vagas, política de bônus, Lei de Cotas e Sisu: mudanças nas oportunidades de acesso à UFMG.

A Universidade Federal de Minas Gerais que, em 2017, completou 90 anos de existência foi a primeira Universidade do estado de Minas Gerais e, atualmente, é reconhecida como uma das melhores do País. A seletividade no acesso e o prestígio da instituição sempre estiveram presentes em sua história. Provavelmente, com o objetivo de manter a distinção dessa Universidade, os gestores tenham aderido ao Sisu de modo tardio e implementado a reserva de vagas somente após a imposição de lei.

Diferentemente de muitas instituições públicas de Ensino Superior que já apresentavam programas de ações afirmativas desde o início dos anos 2000, na UFMG, tais programas, voltados para o acesso de estudantes pobres e/ou negros, mesmo sendo demandados por boa parcela dos professores e, também, estudantes universitários ligados a movimentos sociais, somente começaram a ser implementados no ano de 2008, com a adoção do bônus. Antes disso, os processos nomeados como de inclusão se deram especialmente por meio da ampliação de vagas no período noturno e por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Peixoto (2006) sustenta que a adoção de ações afirmativas “visando à inclusão de população negra e da escolarizada em escolas públicas” era uma cobrança social para com a Universidade, desde a década de 1990, período no qual houve uma expansão de concluintes do Ensino Médio. A partir dessa demanda, o Conselho Universitário decidiu “em 20 de fevereiro de 2003, que o mecanismo prioritário da política acadêmica da Universidade seria a criação e ampliação de vagas nos cursos noturnos, decisão que foi tomada com base em análises que ressaltavam o potencial desse mecanismo como promotor da inclusão social” (PEIXOTO, 2006, p. 112). Buscando mostrar que os cursos noturnos apresentariam a mesma qualidade que os cursos diurnos, foi realizado um estudo comparativo, coordenado pela Diretoria de Avaliação Institucional da Universidade, no qual se apontou como resultado que:

A comparação do desempenho dos alunos dos cursos noturnos com os dos diurnos evidenciou médias de rendimento semestral global muito próximas, não permitindo distinguir diferenças significativas entre os turnos. Há casos, inclusive, em que as pequenas diferenças são favoráveis aos cursos noturnos. É preciso analisar, ainda, os métodos pedagógicos utilizados nesses cursos, para adequá-los às necessidades da clientela diferenciada que eles contemplam (PEIXOTO, 2004, p. 26).

Em relação ao REUNI, de acordo com Aranha (2012), houve a criação de 1.886 vagas entre os anos de 2009 e 2010. De fato, como a pesquisadora afirma, a partir da adesão da Universidade a esse programa, houve maior inclusão de alunos da rede pública na UFMG. No entanto, é importante salientarmos que a inclusão nos dois momentos citados se produziu, em sua maior parte, por meio do ensino noturno e/ou em cursos de licenciatura, reconhecidamente, de menor prestígio social.

Além desses modos de expansão, os quais podemos caracterizar como universalistas, pois não preveem o acesso de um público específico, por algum tipo de ação afirmativa focalizada, após longa cobrança, a UFMG, por meio do Conselho Universitário, instituiu, no ano de 2008, a política de bônus.

Em artigo publicado no XXVIII Congresso Internacional da Alas, Peixoto (2011) analisa os resultados da aplicação do bônus nos vestibulares de 2009 e 2010. Antes de iniciar a análise, a autora argumenta que a implementação de políticas universalistas é insuficiente para promover a inclusão e que a universalização para determinados grupos tende a possibilitar a reparação de sequelas do passado (MOEHLECKE, 2004 *apud* PEIXOTO, 2011).

Ao realizar um exercício de análise qualitativa¹⁴ e de exemplificação, Peixoto (2011, p. 3) observa que dos 410 mil estudantes matriculados no primeiro ano do Ensino Médio no estado de Minas Gerais, no ano de 2004, 45 mil estavam em instituições particulares e os demais, em escolas públicas. Três anos depois, 65% dos estudantes de instituições particulares e 47% dos estudantes de escola pública haviam concluído o Ensino Médio. No que se refere à demanda de candidatos ao vestibular, de modo comparativo, seria possível dizer que, no ano de 2007, aproximadamente 44% dos estudantes de escolas privadas se inscreveram ao vestibular da UFMG, já entre o (possível) percentual de egressos de escolas públicas, essa proporção foi de 6%. No que se refere às taxas de aprovação, foram registradas 10% para os estudantes de escola privada e 2,5% para os estudantes de escola pública. Significa dizer que 1/35 estudantes matriculados no setor privado, no ano de 2004, foi aprovado na UFMG no vestibular de 2007, enquanto, para o setor público, a proporção seria de 1/1.400. Ou seja, o estudante de escola pública se candidatava menos e passava em quantidade expressivamente menor que os candidatos de escolas particulares.

Utilizado pela primeira vez no ano de 2009, o bônus consistiu em um acréscimo de 10% na nota das provas dos candidatos que cursaram os sete últimos anos da Educação Básica em escola pública e mais 5% para aqueles que, na mesma condição, se autodeclararam negros (pretos e pardos). Assim, no caso de autodeclarado negro e de escola pública, o acréscimo era de 15% (UFMG, s/d). Durante o período de vigência, o bônus era aplicado à nota dos candidatos provenientes de escola pública, desde que os candidatos optassem por ele¹⁵ e estivessem aptos a recebê-lo. Porém, no ato da matrícula, os candidatos precisavam comprovar ter cursado, em escolas públicas, os quatro últimos anos do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio. No caso do bônus racial, como se tratava de autodeclaração, não era exigida nenhuma comprovação de raça ou cor.

¹⁴ Para fins analíticos, a autora considerou que todos os concluintes de Ensino Médio de MG de 2006 eram alunos regulares, ou seja, haviam iniciado o Ensino Médio em 2004, o que não corresponde, evidentemente, aos fatos (PEIXOTO, 2011, p. 3).

¹⁵ Conforme constava no edital do concurso do Vestibular 2012, no ato da inscrição, alternativamente, o candidato que atendesse aos requisitos para fazer jus ao bônus de 10% ou 15%, em sua nota final, em cada uma das etapas do Concurso Vestibular UFMG 2012, deveria preencher, imprimir, datar, assinar e enviar cópia à COPEVE, da declaração que estava disponível na página www.ufmg.br/copeve, durante o processo de inscrição, juntamente com a documentação especificada que comprovasse escolaridade em escola pública. À nota final do candidato, em cada etapa, seria aplicado um multiplicador de 1,15 (um vírgula quinze). (UFMG, 2012)

Em sua análise, Peixoto (2011) busca realizar o mesmo exercício reflexivo para o período de aplicação do bônus, a fim de verificar se houve mudança no perfil dos candidatos e, também, no perfil dos aprovados. Tendo estimando que 72% dos estudantes de escolas particulares e 49% de estudantes de escolas públicas que ingressaram no Ensino Médio no ano de 2007 concluíram esse nível de ensino em 2009, a autora adverte que, entre os estudantes das escolas particulares, mais da metade se candidatou ao vestibular, enquanto, na rede pública, esse percentual foi de 6%. Isso só reforça a ideia da causalidade do provável, discutida no primeiro capítulo. Esse grande contingente de estudantes que não procurava (e ainda não procura) a UFMG a ignora ou a considera fora de seu campo de possibilidades.

Em relação às taxas de aprovação, Peixoto (2011) demonstra que, do conjunto dos candidatos do ano de 2010, 12% daqueles provenientes de instituições particulares e 7% daqueles provenientes de instituições públicas ingressaram na Universidade. Logo, tem-se a seguinte proporção de aprovação: 1/23 estudantes do setor privado e 1/1430 estudantes de escolas públicas, que, teoricamente, estavam no primeiro ano do Ensino Médio em 2007. No que se refere à identificação étnico-racial, a autora não se arrisca a fazer hipóteses, mas ressalta que houve uma elevação significativa na proporção de candidatos de escolas públicas autodeclarados pardos, após a aplicação do bônus (PEIXOTO, 2011).

Não se pode deixar de considerar que, ao longo das últimas décadas, o modo como o indivíduo se enxerga racialmente tem mudado. Pensando que a identificação racial seja uma construção, a mudança de identificação de branco para pardo pode, sim, se relacionar a uma tentativa de ingresso via bônus, mas não é somente isso, o acesso de novos perfis de indivíduos ao Ensino Superior, assim como o aumento do pertencimento racial enquanto negro, precisam ser considerados.

Ainda no que se refere à identificação racial, Peixoto (2011), mesmo fazendo ressalvas, aponta que o bônus teve efeito expressivo para mudar o perfil racial de algumas carreiras de maior prestígio. Além disso, relata que a aprovação de estudantes de escolas públicas foi superior ao aumento que se esperava por meio das vagas do REUNI. Como já apontado, a implementação do bônus, aprovado em caráter experimental, por quatro anos, teve sua aplicação concomitantemente com a expansão de vagas, via REUNI, e ambas as propostas teriam potencial de alteração na composição no perfil dos estudantes (PEIXOTO, 2011).

Conforme discutido inicialmente, no ano de 2012, houve a aprovação de Lei de Cotas e, com isso, a UFMG deixou de aplicar o bônus e passou a implementar essa nova política, ainda que de modo gradual. No último ano de aplicação do bônus (2012), conforme tabela a

seguir, dentre os estudantes aprovados, aproximadamente 35% fizeram parte do grupo que utilizou algum tipo de acréscimo na pontuação final. Nota-se, como discutimos adiante, que o percentual de ingressantes do Ensino Médio público foi de 48,8% do alunado da UFMG, no ano de 2012, mas, como mostrado na Tabela 1, aproximadamente 65% dos aprovados não utilizaram o bônus. Cabe a reflexão sobre por que boa parte dos estudantes provenientes de escolas públicas não fez uso do bônus. Uma hipótese é de que esses sujeitos não estariam dentro dos critérios exigidos por essa política, ou seja, não teriam sete anos de escolarização na Educação Básica pública.

Tabela 1 – Bônus utilizados pelos ingressantes no Vestibular 2012

Bônus	Frequência	%
Não utilizou	4274	65,4
10%	675	10,3
15%	1586	24,3
Total	6535	100

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Na UFMG, a implementação da Lei de Cotas e a adesão ao Sisu, assim como ocorreu com o Reuni e com o bônus, deu-se de modo concomitante. Assim, por mais que, em alguns aspectos, seja fácil distinguir as repercussões das duas políticas, em outros, essa atribuição é difícil. Em relação ao Sisu, no primeiro ano de adesão, a UFMG ofereceu, por meio desse sistema, 6.249 vagas, sendo 3.295 para Belo Horizonte e 240 para Montes Claros, no primeiro semestre, e 2.714 vagas, exclusivamente para Belo Horizonte, no segundo semestre. Quase todas as vagas antes oferecidas por meio do vestibular passaram a ser vinculadas ao novo sistema. As exceções foram para os cursos que exigiam habilidades específicas¹⁶, aqueles oferecidos por meio da UAB e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Formação Intercultural para Educadores Indígenas. A partir da adesão ao Sisu, a Universidade realizou, durante os anos de 2014 e 2015, dois processos seletivos anuais, diferentemente do que ocorria antes, quando havia apenas um vestibular com duas entradas ao ano. Já em 2016, a UFMG voltou a realizar apenas um processo seletivo para os dois semestres, servindo-se da 1ª edição

¹⁶São eles: Artes Visuais, Cinema de Animação e Artes Digitais, Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, Dança, *Design*, *Design* de Moda, Música (Bacharelado e Licenciatura) e Teatro.

do Sisu. Essa mudança esteve associada a uma percepção da gestão universitária de que boa parte da evasão dos cursos, observada logo após a implementação do Sisu na UFMG, era interna, ou seja, o estudante que havia ingressado, via Sisu, no primeiro semestre, em um determinado curso, estando insatisfeito, posteriormente, se inscrevia na 2ª edição do Sisu e, sendo aprovado, evadida de um curso e ingressava em outro. No quadro a seguir, buscamos sintetizar as principais mudanças ocorridas no acesso à UFMG, no período de 2010 a 2017. Nele, além da transição do vestibular para o Sisu, observa-se a passagem de uma ação afirmativa baseada no bônus para uma baseada em cotas.

Quadro 2 – Formas de processos seletivos utilizados pela UFMG entre 2010 e 2016

	Vestibular 2010	Vestibular 2011	Vestibular 2012	Vestibular 2013	SISU 2014	SISU 2015	SISU 2016
1ª Etapa	Provas UFMG (64 pontos)	Média das 5 Provas ENEM (64 pontos)	Média das 4 Provas do ENEM (64 pontos)	Média das 4 Provas do ENEM (100 pontos)	Fim da 1ª Etapa (exceto nos cursos de Habilidades)	Fim da 1ª Etapa (exceto nos cursos de Habilidades)	Fim da 1ª Etapa (exceto nos cursos de Habilidades)
2ª Etapa	Provas específicas da UFMG (96 pontos)	Provas específicas da UFMG (96 pontos)	Provas da UFMG + Redação ENEM (80 pontos +16 pontos)	Provas da UFMG + Redação ENEM (125 pontos +25 pontos)	Média das 5 Provas ENEM (em torno de 1000 pontos)	Média das 5 Provas ENEM (em torno de 1000 pontos)	Média das 5 Provas ENEM (em torno de 1000 pontos)
Total	100% Provas UFMG	40% Provas ENEM + 60% Provas UFMG	50% Provas ENEM + 50% Provas UFMG	50% Provas ENEM + 50% Provas UFMG	100% Provas ENEM	100% Provas ENEM	100% Provas ENEM
Política de ação afirmativa	Bônus: 10% e 15%	Bônus: 10% e 15%	Bônus: 10% e 15%	Cotas: 12,5%	Cotas: 25%	Cotas: 37,5%	Cotas: 50%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

A partir de 2013, com a aprovação da Lei Federal 12.711/2012, a UFMG encerrou a política de bônus e começou a implementar, de modo gradual, a reserva de vagas por curso (cotas). Destacamos que a diferença fundamental entre o bônus e as cotas é que o bônus era um acréscimo na nota final do candidato, já as cotas trabalham no âmbito da reserva, separam-se vagas para um determinado perfil de estudante, em cada um dos cursos da UFMG.

No processo seletivo de 2013, 12,5% das vagas foram destinadas a candidatos que fizeram o Ensino Médio em escolas públicas, oriundos de famílias de baixa renda, pretos,

pardos e indígenas. Em 2015, esse percentual subiu para 37,5% e, em 2016, com a finalização do processo de implementação da política de cotas, a reserva de vagas chegou a 50%, e, com a obrigatoriedade dessa reserva mínima, no ano de 2016, ao final do processo, houve um percentual de 51,8% de ingressantes, por meio de uma das modalidades de cotas. Ou seja, o alcance do percentual acima de 50% foi possível porque, como discutido no capítulo inicial, as cotas devem servir como piso e não como teto para o ingresso de estudantes de escolas públicas, além disso, o valor total da UFMG diz do somatório de todos os cursos e, em alguns deles, o percentual de estudantes provenientes de escolas públicas é mais alto que de estudantes de escolas privadas. Na tabela a seguir, apresentamos o percentual de estudantes que ingressou na UFMG em 2016, em cada modalidade de concorrência¹⁷.

Tabela 2 – Modalidade de ingresso Sisu 2016

Modalidade	Frequência	%
Cotas 1	839	14,3
Cotas 2	668	11,4
Cotas 3	856	14,6
Cotas 4	687	11,7
A.C	2833	48,2
Total	5883	100

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Ainda sobre o processo de implementação do sistema de cotas na UFMG, cabe relatar uma mudança importantíssima que ocorreu durante tal processo. No período de 2013 a 2015, no Sisu, o candidato concorria apenas para a modalidade a qual havia se inscrito. Assim, em diversos cursos, devido à elevada quantidade de concorrentes e de notas, algumas modalidades de cotas se apresentavam mais seletivas, até mesmo que a ampla concorrência (A.C). O quadro a seguir, fornecido pela ProGrad, referente ao 1º semestre de 2015, mostra o que ocorria nesse período.

¹⁷ **Cotas 1:** Candidatos provenientes do Ensino Médio público, com renda mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, necessariamente pardos, pretos ou indígenas. **Cotas 2:** Candidatos provenientes do Ensino Médio público (cotistas), com renda mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. **Cotas 3:** Candidatos provenientes do Ensino Médio público (cotistas), com renda mensal per capita superior a 1,5 salário mínimo, necessariamente pardos, pretos ou indígenas. **Cotas 4:** Candidatos provenientes do Ensino Médio público (cotistas) com renda mensal per capita superior a 1,5 salário mínimo. **Ampla concorrência:** Qualquer candidato que tenha concluído o Ensino Médio.

Tabela 3 – Notas mínimas para aprovação por modalidade de ingresso – Sisu 1º/2015

Curso	Modalidade de Cotas				Ampla Concorrência
	1	2	3	4	
Biblioteconomia diurno	612,24	561,12	637,82	641,96	600,76
Ciência da Computação	681,92	735,72	712,36	742,7	735,4
Eng. Controle e Automação	699,68	701,44	728,34	747,86	728,76
Eng. Mecânica noturno	715,8	717,74	748,08	748	735,9
Farmácia diurno	658,9	639,58	680,18	696,24	680,7
Física noturno	655,16	687,94	708,14	670,88	686,1
Geografia diurno	605,5	645,56	685,48	680,18	675,34
Odontologia	686,56	654,76	712,3	708,76	700,08

Fonte: ProGrad/ UFMG, 2015

Esperava-se que a Lei de Cotas contemplasse estudantes que não obtivessem nota para aprovação na AC, isso porque se pressupunha um desempenho mais baixo dos cotistas. Entretanto, de um total de 78 cursos ofertados no Sisu 2015/1, 46 tiveram a nota de corte de pelo menos uma das modalidades superior a da AC.

Foi a partir do diagnóstico dessa situação, que estava na contramão de uma perspectiva inclusiva, que a UFMG efetuou mudanças para o ingresso referente à entrada de 2016. Assim, ao contrário do que ocorreu durante o processo de implementação da Lei de Cotas (2013 a 2015), passou-se a preencher, primeiramente e independentemente da opção de concorrência escolhida, as vagas destinadas à AC, para, em seguida, realizar o preenchimento das vagas destinadas às cotas. Estas começaram, então, a ser ocupadas por candidatos que optaram pelo sistema de cotas e que não obtiveram nota suficiente para aprovação na AC, isso, de certa forma, corrigiu uma grande distorção que vinha se configurando ao longo dos anos e que, certamente, influenciava o processo de escolha.

4 CAMPO, ESCOLHAS METODOLÓGICAS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Nesse capítulo realizamos uma breve exposição do campo empírico onde foi desenvolvida a pesquisa e, em sequência, apresentamos o modo como esta investigação se desenvolveu. Para isso, buscamos discutir a natureza da pesquisa, o modo como realizamos a escolha do objeto de estudo, as técnicas de coleta, o tratamento dos dados e a maneira como eles foram analisados.

4.1 A UFMG e os cursos analisados

Para além da maior facilidade para a realização da pesquisa na UFMG, a escolha desta instituição esteve associada à distinção e ao prestígio que ela possui no cenário brasileiro. A UFMG foi fundada em 1927, a partir da união de quatro escolas existentes em Belo Horizonte: uma Universidade privada, subsidiada pelo estado, foi federalizada em 1949 e, atualmente, esta Universidade se caracteriza como uma das referências nacionais no ensino, extensão e pesquisa.

Assim como a escolha pela UFMG, aquela voltada para os cursos de Direito (diurno e noturno), Enfermagem, Medicina e Pedagogia (diurno e noturno) não se realizou de forma aleatória. Todos esses cursos, independentemente de seu prestígio ou seletividade, apresentam uma sólida e consolidada história no Ensino Superior. Além disso, no que concerne às hierarquias horizontais presentes no Ensino Superior e, principalmente, àquelas internas à UFMG, esses cursos possuem posições bem diferenciadas. Desse modo, acreditávamos que os cursos escolhidos possibilitariam analisar em que medida o Sisu e as cotas afetam, de forma diferente, os cursos de maior e menor prestígio.

A Faculdade de Direito foi criada em 1892. Inicialmente sediada em Ouro Preto, foi fundada por jovens advogados e juristas que estudaram na Europa. O curso foi transferido para Belo Horizonte em 1898 e passou a integrar a Universidade de Minas Gerais, em 1927, a qual se federalizou em 1949. O curso de Direito, até a década de 1940, era subdividido em Ciências Jurídicas e Ciências Sociais. Atualmente, a Faculdade de Direito é sediada em um prédio na Avenida João Pinheiro, localizada na região central de Belo Horizonte. O curso tem duração de 5 anos e possui oferta de vagas no período diurno e noturno. No período analisado por esta investigação, foram ofertadas, por ano, 400 vagas para ingresso no curso: 200 no período diurno e 200 no período noturno, sendo 100 vagas, por turno, a cada semestre (UFMG, 2018a). Dentre os setores de atuação do bacharel em Direito, temos o público que pode prestar concurso para atuar em promotorias, procuradorias e defensorias, nas instâncias federal, estadual e municipal,

e no setor privado, no qual é possível trabalhar como advogado, de forma autônoma, ou prestando assessorias jurídicas a empresas desse setor. (UFMG, 2018a, f)

Criada em 1933, a Escola de Enfermagem foi incorporada à UFMG na década de 1950. O curso de graduação em Enfermagem é sediado no Campus Saúde da UFMG, localizado na região hospitalar de Belo Horizonte. O curso é diurno e apresenta disciplinas nos turnos da manhã e da tarde, tem duração de 5 anos e são disponibilizadas 96 vagas por ano, sendo metade delas a cada semestre. Dentre as áreas de atuação do enfermeiro, podemos citar a assistência de enfermagem em clínicas, hospitais e empresas, gestão de serviços de saúde em espaços como Prontos Socorros e demais unidades dos hospitais e em espaços outros, como dos Centros e Unidades Básicas de Saúde e das Equipes da ESF – Estratégia Saúde da Família. O enfermeiro pode atuar, também, na docência, em cursos técnicos de Enfermagem.

Assim como o curso de Direito, o curso de Medicina da UFMG data de antes da constituição da Universidade. Foi fundado em 1911, pela a Sociedade Médico-Cirúrgica de Minas Gerais, e passou a integrar a UFMG em 1927. O curso de Medicina da UFMG é o que oferta maior número de vagas no País. Por semestre, ingressam nesse curso 160 estudantes, totalizando 320 ao ano. O curso de Medicina acontece em período integral, com aulas pela manhã e à tarde, e tem duração de 6 anos. Assim como a Faculdade de Enfermagem, a Faculdade de Medicina também está localizada no Campus Saúde. As áreas possíveis de atuação do médico generalista são os centros de saúde, clínicas e hospitais. Nesses espaços, ele irá atuar na promoção da saúde, na prevenção das doenças, na recuperação e na reabilitação dos doentes. Normalmente, a maior parte dos formados em Medicina tende a realizar especialização ou residência Médica para uma das áreas de especialidades médicas.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMG, voltado para formação de profissionais para atuar na Educação Básica, teve início em 1943. Em 1968, com a reestruturação da Universidade, passou a ser sediado na então criada Faculdade de Educação, localizada no Campus Pampulha. O curso de Pedagogia presencial tem duração de 4 anos e 6 meses, sendo ofertadas 66 vagas, no 1º semestre, para o período noturno, e 66, no 2º semestre, para o período diurno (UFMG, 2018e). Dentre as principais áreas de atuação do pedagogo, temos professor e coordenador pedagógico da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos; professor das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação docente, em nível médio, na modalidade normal; gestor e coordenador de sistemas de ensino; educador social, coordenador pedagógico em instituições ou órgãos das áreas de saúde, assistência social; pesquisador em educação. (FAE/UFMG, 2018)

Um ponto interessante a ser considerado é que esses são quatro cursos em termos de carreiras, mas os cursos de Direito e de Pedagogia são oferecidos nos períodos diurno e noturno, ou seja, na verdade, trabalhamos aqui com seis cursos e não com quatro.

4.2 Escolhas metodológicas

Duas fontes de dados foram utilizadas nesta pesquisa: a primeira delas foi o banco de dados de matrículas da UFMG e a segunda, os questionários aplicados aos estudantes dos quatro cursos, incluindo, no caso de dois deles, o diurno e o noturno. O banco de dados compreende toda a população de estudantes ingressantes na UFMG nos anos de 2012 e 2016, dentro da qual selecionamos os pertencentes aos cursos aqui investigados. Já os questionários não contemplam todo o universo de estudantes desses cursos. São respondentes aqueles estudantes dos mesmos anos (2012 e 2016) que, de forma espontânea, aceitaram participar da pesquisa. Com o objetivo de distinguir, em nossas análises, se os dados em discussão se referem a uma ou a outra fonte, utilizamos, na fonte das tabelas, (Banco UFMG), quando estivermos nos referindo a toda população, e (Questionário), ao nos referirmos aos questionários respondidos. Além disso, sempre que possível, apresentaremos os números absolutos e seus respectivos percentuais.

4.2.1 Caracterização da pesquisa

Para realização da pesquisa, foi explorado o banco de dados socioeconômicos dos matriculados da UFMG nos anos de 2012 e 2016, o qual foi cedido a nós pela ProGrad. Os anos de 2012 e 2016 foram estabelecidos por contemplarem dois momentos distintos da Universidade em relação ao ingresso na graduação: até o ano de 2012, a UFMG teve o vestibular como forma tradicional de ingresso. No ano de 2013, houve o início da implementação da Lei de Cotas. Em 2014, houve a adesão ao Sisu e passou-se a utilizar o ENEM para todos os cursos que não exigiam habilidades específicas. Em 2016, a Lei de Cotas, que vinha sendo implementada gradualmente pela Universidade no período 2013-2016, foi integralizada.

Para a execução da pesquisa, foi realizada a aplicação de um questionário, com questões relativas ao processo de escolha dos cursos, trajetória escolar e perfil social dos estudantes. Esse questionário foi aplicado a, aproximadamente, 76% dos estudantes dos períodos iniciais e 46% dos estudantes dos períodos finais dos cursos de Direito (manhã e noite), Enfermagem, Medicina e Pedagogia (manhã e noite). No que se refere aos estudantes dos períodos finais, considerou-se somente aqueles que ingressaram antes da adesão da Universidade ao Sisu e do

início da implementação de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas (Lei nº 12.711/2012), ou seja, estudantes que ingressaram até o ano de 2012. O questionário utilizado foi elaborado de forma conjunta pelo grupo que desenvolveu a pesquisa “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”¹⁸ e contou com a avaliação e colaboração de pesquisadores externos, como professores de Metodologia da FaE UFMG e os pares de Pós-Graduação.

A aplicação ocorreu durante o horário de aula das turmas, nos respectivos cursos, e foi previamente acordada com os colegiados, professores e estudantes. Os dados foram tabulados e analisados com o uso do SPSS¹⁹. A seguir, apresentamos, de forma mais detalhada, como se estabeleceu o desenvolvimento desse processo.

4.3 Dados do questionário da ProGrad

Ao ingressarem na UFMG, todos os estudantes são convocados, no momento da matrícula, a responderem a um questionário (anexo 1). No questionário cedido pela ProGrad/UFMG, além das variáveis demográficas, há os dados relativos ao Sisu e ao ENEM. Temos, então, a “opção no Sisu”, “classificação do estudante na modalidade”, notas por área da prova do ENEM, nota da redação e nota final do ENEM, dentre outros pertinentes. Além disso, são contempladas questões sobre local de nascimento e moradia atual, trajetória escolar do estudante, perfil familiar e sobre a tomada de conhecimento sobre o processo seletivo da UFMG. Esse questionário é utilizado como base para o planejamento de políticas a serem desenvolvidas pela Universidade.

Com o objetivo de ter acesso aos dados desse questionário, nossa equipe realizou diversos contatos com a ProGrad. Na ocasião, foram solicitados os bancos de dados referentes aos períodos de 2010 a 2016. Como tal pedido foi feito no ano de 2015, os bancos referentes a 2015 e 2016 foram entregues em período posterior, sendo o último banco de dados entregue em

18 Pesquisa desenvolvida pelo professor Claudio Nogueira, em conjunto com seus orientandos na Pós-Graduação e na iniciação científica.

19 Programa de computador *Statistical Package for the Social Sciences*.

outubro de 2016, após a finalização da última chamada para a lista de espera. No ano de 2016, a UFMG participou somente da primeira edição do Sisu e foram feitas 11 chamadas, sendo a última realizada no mês de agosto daquele ano.

De posse dos bancos de 2010 a 2016, vários cruzamentos e análises foram feitas e algumas delas serviram como base para publicações do grupo. Para fins desta tese, avaliou-se que seria interessante utilizar somente os bancos de dados referentes aos anos de 2012 e 2016, os quais foram escolhidos seguindo a mesma lógica de aplicação dos questionários²⁰, antes e após a adesão ao Sisu e a implementação da Lei de Cotas. Por meio desse banco, foi traçado o perfil geral dos estudantes da UFMG e o perfil dos estudantes dos cursos escolhidos para análise, a fim de verificação das mudanças que possam ser atribuídas ao Sisu e à Lei de Cotas.

4.4 Uso e elaboração do questionário

A escolha do questionário, enquanto instrumento de coletas de dados, se deu a partir do objetivo da pesquisa que, como já explicitado, busca investigar como esse novo contexto, marcado pelo Sisu e pela Lei de Cotas, influencia no processo de escolha dos cursos superiores e, assim, no perfil do alunado. Essas duas legislações se propõem a se constituírem como instrumentos de democratização do acesso ao Ensino Superior brasileiro, mas ainda sabemos muito pouco sobre seus desdobramentos.

Um ponto a ser ressaltado é que o banco de dados compartilhado conosco pela ProGrad, mesmo sendo muito rico em relação às informações sobre o perfil social dos estudantes, não se prestava a esclarecer certos aspectos que tínhamos como essenciais para esta pesquisa. Era fundamental elaborarmos um instrumento que pudesse esclarecer como havia se dado o processo de escolha do curso, se o estudante já havia escolhido o curso com antecedência e se houve mudança de opção de curso, ou de instituição, devido à visualização de uma impossibilidade de ingresso em determinada opção.

As escolhas sempre foram, são e serão socialmente condicionadas, mas a Sociologia nos mostra que os modos e os elementos desse condicionamento tendem a mudar conforme o contexto. Acreditávamos que, com a elaboração das questões certas, o questionário poderia nos possibilitar compreender as diferentes maneiras por meio das quais a escolha do curso é condicionada socialmente.

²⁰ Desde 2017 não é mais permitido à ProGrad o fornecimento de tais dados.

Como qualquer outro instrumento metodológico, o questionário apresenta vantagens e desvantagens. Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202) buscaram enumerar os principais pontos negativos e positivos desse instrumento e, para esta tese, alguns são especialmente relevantes.

Como vantagens, dentre outros aspectos, estão: possibilidade de se alcançar um maior número de pessoas simultaneamente; a maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; a obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas. Quanto às desvantagens apresentadas por esses autores: o pequeno percentual de questionários que retornam ao pesquisador; a impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; o fato de que a leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode gerar influência no tipo de resposta; o grande número de perguntas sem respostas. Todos esses itens aparecem como problemas relevantes e frequentes (MARCONI & LAKATOS 2003, p. 201-202). No caso desta pesquisa, como o questionário foi aplicado na presença da pesquisadora, alguns desses problemas foram minimizados.

Durante o período de elaboração do questionário, que durou, aproximadamente, quatro meses, boa parte das desvantagens desse instrumento foram colocadas em debate. Exemplo disso é que se chegou a cogitar a formulação de um questionário *on-line* e essa ideia foi descartada, devido a sua informalidade e o baixo retorno diagnosticado em outras pesquisas. O fato do instrumento ter sido desenvolvido por quatro pesquisadores²¹ e o fato de cada questão ter sido profundamente discutida, mesmo demandando um tempo razoável para a finalização do questionário, esses dois movimentos foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Como ponto de partida para a preparação do questionário, duas questões foram tomadas como norteadoras: 1º) o que devemos perguntar para conseguir informações relevantes sobre as mudanças no processo de escolha, após a adesão ao Sisu? 2º) qual tipo de questão nos permitiria verificar em que medida a “Lei de Cotas” influencia na escolha dos cursos? A partir dessas questões-chave, começamos a pesquisar em diferentes estudos que envolviam a temática, para encontrar possíveis exemplos de questões, ou, ao menos, elementos importantes para a elaboração das perguntas.

²¹ O questionário foi elaborado por Bréscia Nonato, Cláudio Nogueira, Gustavo Meirelles e Sandra Dantas, todos integrantes da pesquisa já apresentada.

Na elaboração de cada questão, buscávamos explicitar o objetivo da pergunta e o objetivo proposto em cada alternativa de resposta. Coletivamente, as questões eram analisadas, a fim de observarmos possíveis fragilidades e necessidades de melhorias. De modo geral, priorizamos a formulação de questões fechadas, por serem facilmente respondidas e tabuladas. Em alguns casos, como recomenda Marconi e Lakatos (2003), combinamos questões de múltipla escolha com questões abertas, isso nos possibilitou mais informações sobre a temática pesquisada, sem prejudicar a tabulação.

Entretanto, nos blocos de questões relativos ao Sisu/ vestibular e ao processo de escolha do curso, optamos pela elaboração de questões de escala (Likert), ou abertas, pois esperávamos respostas mais singulares e que nos possibilitassem uma análise mais qualitativa dos diferentes processos de escolha.

Após algumas reuniões de elaboração (aproximadamente 15), chegamos ao número de 45 questões, quantidade que só foi possível com o trabalho em equipe, de avaliação e de reavaliação de cada questão, a fim de se selecionar, no universo de aproximadamente 100 perguntas, quais delas seriam realmente relevantes para se pensar o processo de escolha dos cursos dos aprovados na UFMG.

A ordem e a disposição dos blocos de questões como também de cada uma delas no interior dos blocos foram cuidadosamente planejadas, pois, segundo Marconi e Lakatos, “a disposição das perguntas, dentre outros aspectos, deve permitir que o respondente “seja levado gradativamente de um quadro de referência a outro - facilitando o entendimento e as respostas” (2003, p. 211). Logo, iniciamos com perguntas gerais para, aos poucos, chegarmos às perguntas mais específicas sobre o processo de escolha do curso. Somente a partir da metade do questionário apresentamos questões que julgamos que pudessem gerar algum constrangimento no respondente. Assim, questões relativas ao modo de ingresso (AC ou cotas) e renda familiar tiveram atenção especial em sua elaboração e em sua disposição. Houve, ainda, o cuidado para que uma questão precedente não exercesse influência na resposta da seguinte.

O questionário se constituiu de 45 questões, divididas em sete blocos temáticos, a saber:

Identificação: foram solicitadas informações básicas, como sexo, estado civil, idade, cor/raça, período de ingresso e turno do curso.

Trajetória escolar: foram elaboradas questões relativas ao tipo de escola cursada na Educação Básica, percurso escolar e acesso a línguas estrangeiras.

Escolha do curso: foram contempladas questões relativas ao capital informacional sobre os cursos e à importância de diferentes fatores no processo de escolha. No bloco referente ao

processo de escolha, priorizamos a realização de perguntas com respostas em formato de escala, o que possibilitava ao respondente uma amplitude maior nas respostas, algo além do “sim”, “não” ou “talvez”. Esse tipo de questão é nomeado como “escala de Likert” e, normalmente, é composto de cinco alternativas, mas não existe um consenso sobre a quantidade correta de alternativas. Para esta pesquisa, estrategicamente, nas questões de escala, utilizamos quatro alternativas: nada importante; pouco importante; importante; e muito importante. Nosso objetivo, com esse modelo de resposta, foi instigar o respondente à escolha por uma alternativa, para “não ser neutro na resposta”, “não ficar em cima do muro”, o que poderia facilmente ocorrer, caso houvesse cinco alternativas.

Sobre o vestibular/ Sisu: esse bloco de perguntas foi o único que se diferenciou nos questionários pré e pós- Sisu. Tratou-se de uma série de questões (abertas e fechadas), referentes ao processo de escolha e de entrada no curso. No questionário pré- Sisu, foram abordadas questões relacionadas ao vestibular. No questionário pós- Sisu, foram elencadas questões sobre a decisão de ingressar no curso, a forma de ingresso, o grupo de entrada via Sisu, a opção do Sisu na qual foi contemplado, os desejos de ingresso anterior ao Sisu e sobre os motivos da mudança de curso/ instituição.

Perspectivas profissionais: trataram-se de questões relativas ao término da graduação e às perspectivas profissionais; por elas, buscamos avaliar as aspirações e os projetos de futuro.

Mobilidade/ cidade de origem: com as questões presentes neste bloco, tivemos como objetivo compreender as situações referentes à mobilidade geográfica, em função do curso de graduação escolhido.

Nível sócio econômico: foram elencadas questões básicas, relativas ao grupo familiar, tais como renda, escolaridade dos pais e tipo de atividade exercida.

Após essa elaboração, foi realizado um pré-teste com duas turmas do curso de Pedagogia. O pré-teste consiste, como o próprio nome diz, em um teste antes da utilização definitiva do questionário. Ao aplicarmos os questionários em uma população menor, mas similar àquela que desejamos pesquisar, temos a possibilidade de, a partir do que foi percebido no grupo analisado, fazer modificações. O mais comum é observarmos “inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causam embaraço ao informante; se as questões obedecem a uma ordem lógica ou se são muito numerosas etc.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 203). Um aspecto importante na aplicação do pré-teste é a possibilidade de transformar questões abertas em fechadas, tendo como base as respostas dos respondentes, deixando em aberto a opção “Outros”. Além disso,

como observado por Marconi e Lakatos, tivemos a possibilidade de avaliar elementos que são considerados fundamentais na utilização de questionários: “a) Fidedignidade. Qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados; b) Validade. Os dados recolhidos são necessários à pesquisa; c) Operatividade. Vocabulário acessível e significado claro” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 203).

Um ponto interessante sobre a elaboração dos questionários é que a equipe tinha o objetivo de realizar a aplicação somente para os estudantes que ingressaram após a adesão da Universidade ao Sisu. Por sugestão da professora Maria do Carmo Peixoto, parecerista do projeto de pesquisa, e também de colegas da disciplina “Seminário de Pesquisa”, optamos por aplicar os questionários também em turmas que haviam ingressado no último ano, antes da UFMG aderir ao Sisu e ao sistema de cotas. Assim, poderíamos avaliar os diferentes perfis de estudantes e motivações para ingresso nos diferentes contextos. Com essa mudança, foram aplicados dois tipos de questionário, mas que se distinguiam, como já foi dito, em apenas um bloco de questões.

4.5 Escolha dos cursos e dos períodos de aplicação dos questionários

Os cursos superiores são agrupados em áreas de conhecimentos. E percebe-se claramente que existe, em cada uma dessas áreas, uma hierarquia dos cursos. Foi a partir disso que, considerando diferentes áreas, tendo como elementos de análise a nota de corte e a relação de candidatos por vagas da seleção de 2014 (primeiro ano do Sisu na UFMG), que selecionamos quatro cursos, sendo dois da área de Ciências Humanas²², Direito e Pedagogia, e dois cursos da área da Saúde, Medicina e Enfermagem. Os dados referentes à seleção evidenciam uma hierarquia em termos de prestígio social e atratividade dos cursos que vêm se constituído tradicionalmente dentro de cada uma dessas áreas. Medicina e Direito, reconhecidas como “as profissões imperiais no país que não perderam a majestade” (VARGAS, 2010), apresentam notas de corte mais altas e estudantes tradicionalmente de origem social mais elevada, enquanto Enfermagem e Pedagogia apresentam, em sua maior parte, estudantes de origem social e notas mais baixas. A opção por cursos considerados menos seletivos, Pedagogia e Enfermagem, e por

²² A UFMG apresenta os cursos de Pedagogia e de Direito como pertencentes a duas áreas distintas, Humanas e Sociais Aplicadas, mas, para os fins desta pesquisa, e, devido às semelhanças entre essas áreas, ambos serão compreendidos dentro da grande área das Ciências Humanas.

outros considerados de maior prestígio, Direito²³ e Medicina, se estabeleceu com o intuito de se compreender como cursos tradicionalmente escolhidos por estudantes com perfis sociais e escolares muito diferentes têm sido afetados pelo Sisu e pela Lei de Cotas. Essa diferença de seletividade dos cursos fica evidente quando se observa a diferença nas notas de corte dos cursos: Direito e Medicina, com notas de corte mais altas, e Enfermagem e Pedagogia, com notas de corte mais baixa. Discutimos tais elementos nos capítulos analíticos da tese.

Vale mencionar que, inicialmente, havíamos cogitado realizar a pesquisa relacionando, também, cursos mais e menos seletivos de outras áreas do conhecimento, como nas Ciências Exatas. Mas dificuldades práticas e questões relativas ao tempo nos fizeram abrir mão desse desejo.

A opção por aplicar os questionários em turmas de disciplinas obrigatórias se deu por termos como pressuposto que um maior número de alunos regulares estaria presente. Como se tratou de períodos finais, essa seleção tornou a aplicação mais complexa, pois, em todos os cursos investigados, essas disciplinas se tornam escassas e deram lugar a disciplinas optativas, eletivas e estágios, nos períodos finais.

Para o período pós- Sisu, tivemos como opção metodológica esperar o fim de implementação gradual da Lei de Cotas e aplicar os questionários nas turmas que ingressaram na UFMG no primeiro e no segundo semestres de 2016.

Diante de nosso objetivo, avaliamos ser adequado que a aplicação fosse feita para estudantes que ingressaram em 2012. Assim, os questionários foram aplicados, durante o segundo semestre de 2015, para turmas de 7º e 8º períodos. Com isso, contemplamos estudantes que ingressaram por meio do vestibular, durante o período de vigência do bônus.

4.6 O processo de aplicação dos questionários

Nos cursos de Enfermagem, Direito e Pedagogia, a aplicação dos questionários ficou sob minha responsabilidade, por ser eu a principal interessada nos dados. Já no curso de Medicina, os questionários foram aplicados por meu colega de doutorado, Gustavo Meirelles, que, realizou estudo comparativo sobre o processo de escolha entre estudantes de Medicina da UFMG e da UFOP (MEIRELLES, 2018).

²³ Durante a defesa desta tese, um dos membros da banca pontuou que seria importante deixar ainda mais explícito, no tratamento analítico referente ao curso de Direito, que, na conjuntura atual, o mesmo adquire esse patamar apenas nas IFES e nas IES de maior prestígio.

Para aplicação dos questionários, além do parecer favorável de cada colegiado de curso, foi necessário entrar em contato com os professores das disciplinas dos períodos nos quais se desenvolveria a pesquisa. Todos os contatos foram feitos, primeiramente via *e-mail*, e, caso o docente de uma dada disciplina percebesse necessidade de outros esclarecimentos, era agendada uma reunião prévia, para melhor explicação da pesquisa. No curso de Enfermagem, de modo geral, esse agendamento se deu de forma tranquila, pois o próprio colegiado forneceu os *e-mails* das professoras de referência de cada disciplina e, ao entrar em contato com elas, sempre havia alguma que se disponibilizava a colaborar com a pesquisa. A maior dificuldade encontrada para a aplicação dos questionários nesse curso foi a retenção dos estudantes no Ciclo Básico, ou seja, por não estarem cursando as disciplinas nas quais o questionário foi aplicado, assim, muitos estudantes não fizeram parte da nossa amostra. No caso da Pedagogia, “por estarmos em casa”, o acesso aos professores também foi, de certa forma, tranquilo. No Direito, o processo foi mais difícil. Inicialmente, após autorização, o colegiado havia se incumbido de entrar em contato com os professores, por via institucional. Como não houve retorno após dois meses da autorização, tomamos a decisão de entrar em contato pessoalmente. No Direito, os *e-mails* dos docentes não ficam expostos na página da Faculdade, o que dificultou muito nosso trabalho. Assim, os endereços eletrônicos foram sendo conseguidos por meio de ex-alunos, alunos, ou pessoas de meu círculo de amizade que tinham acesso a alunos e ex-alunos. Após conseguir o *e-mail* de diferentes professores, foi enviado a eles uma mensagem padrão, de apresentação da pesquisa (apêndice). Poucos docentes respondiam disponibilizando-se a colaborar, mas, aos poucos, foi possível finalizar a aplicação dos questionários.

Mesmo realizando a pesquisa em uma Universidade Federal, várias foram as adversidades enfrentadas durante a realização da pesquisa empírica. Tomo a liberdade de explicitar um dos acontecimentos, a fim de ilustrar percalços pelos quais acredito que, em maior ou menor grau, todos os pesquisadores passam.

Para além das não respostas ou da ausência de colaboração de vários docentes (isso não somente no Direito), senti algum incômodo com a ausência daqueles docentes que se comprometeram a ceder um pequeno tempo de sua disciplina e, quando chegava o dia e a hora agendados, haviam cancelado a aula e/ou se ausentado, sem justificativa prévia.

Na aplicação dos questionários, nos primeiros períodos, houve a grata surpresa de uma ampla colaboração dos estudantes presentes. Era aguardada certa resistência, assim como houve entre os estudantes dos períodos finais. Pouquíssimos foram os casos em que houve a opção

por não responder o questionário (somente no Direito/ noite houve maior resistência). Assim, de modo geral, a maioria dos presentes responderam ao questionário.

O processo de aplicação dos questionários foi dividido em três etapas: a primeira etapa foi a aplicação para os 7º e 8º períodos dos quatro cursos envolvidos, o que ocorreu durante o segundo semestre de 2015 e envolveu 8 turmas²⁴. A segunda etapa referiu-se à aplicação realizada no primeiro semestre de 2016, em disciplinas do primeiro período, para as turmas que ingressaram nos cursos do 1º semestre. A terceira etapa foi desenvolvida durante o segundo semestre de 2016, momento em que foram aplicados os questionários aos ingressantes do 2º semestre. Em resumo, no período de agosto de 2015 a outubro de 2016, foram aplicados e validados 1.277 questionários, em 31 turmas, sendo 15 turmas de 7º e 8º períodos e 16 turmas de 1º período.

4.7 Sistematização dos dados dos questionários

Os dados foram sistematizados por meio do *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 22, tal *software* é amplamente utilizado nas Ciências Sociais, para fins de análises estatísticas. Como apresentado por Bruni (2012, p.10), mesmo que aparentemente tal programa tenha uma aparência semelhante ao Excel, seu funcionamento é muito diferente. No SPSS, a área de dados é dividida em duas guias, uma relacionada aos dados e a outra destinada à descrição das variáveis, chamada popularmente de folha de rosto do banco de dados.

Um importante diferencial em relação ao Excel se refere à possibilidade de especificar as variáveis que formarão o banco de dados. Assim, é possível nomeá-las, dizendo o tipo (numérico, data, moeda, sequência) de variável a que se refere.

Outro aspecto interessante do SPSS se refere à importância da estrutura dos dados. O SPSS estabelece que os dados a serem processados tenham uma organização padrão: “As colunas sempre correspondem às variáveis analisadas e os casos são representados nas diferentes linhas” (Bruni; 2012, p.17). Bancos de dados prontos, que porventura tenham estruturas diferentes, precisam ser adaptados.

Na digitação do banco de dados, esse programa se mostra bastante eficiente, ao podermos atribuir valores aos dados contidos nas variáveis. Esse é um recurso simples, mas que

²⁴ No caso do curso de Medicina, muitos estudantes já estavam realizando estágio. Por isso, nesse curso, alguns questionários foram aplicados de modo individualizado.

possibilita ganho de tempo e diminuição dos erros de digitação, uma vez que atribuímos códigos numéricos para diferentes alternativas de uma determinada questão.

O processo de tabulação dos questionários, em sua primeira etapa, na qual foi feita a aplicação para turmas dos 7º e 8º períodos, foi realizado integralmente pelos bolsistas de iniciação científica. Foram descartados todos os questionários em que o semestre de ingresso era posterior a 2012/2 e/ou a questão referente ao período de ingresso se apresentava em branco. Por meio desse procedimento, tivemos a certeza de que nenhum dos respondentes havia ingressado pelo sistema de cotas, ou pelo Sisu

Os questionários aplicados para as turmas do 1º semestre de 2016 também foram tabulados pelos bolsistas de IC. Já os dados referentes à última fase de aplicação foram tabulados em conjunto por toda equipe, em forma de mutirão, havendo, assim, um revezamento entre bolsistas e demais pesquisadores. Devido às manifestações e ocupações ocorridas na Universidade²⁵, as quais contaram com a adesão dos estudantes ao movimento, o trabalho de tabulação foi realizado, em outro momento, apenas pelos doutorandos da pesquisa.

O revezamento havia sido inicialmente pensado para que os bolsistas pudessem se dedicar, também, à análise de dados, não realizando, simplesmente, um trabalho “braçal”. Mesmo sendo um tipo de trabalho maçante e que demandasse tempo, com a tabulação sendo feita pelos próprios pesquisadores, foi possível prever uma série de respostas frequentes e, com isso, antes mesmo do término da tabulação, pensar possíveis cruzamentos e linhas de análise.

A tabulação foi feita em bancos distintos para cada curso. Assim, enquanto parte da equipe estava no trabalho de tabulação, era possível verificar possíveis inconsistências nos dados e consertar os problemas apresentados.

4.7.1 Processo de conferência e validação dos dados

No processo de digitação dos dados, estamos sujeitos a cometer erros e, por isso, conferi-los torna-se importantíssimo para a maior confiabilidade da pesquisa. Para a conferência do banco de dados primário, utilizamos dois procedimentos:

²⁵O processo de tabulação dos dados foi interrompido no dia 24/10, devido à ocupação da Faculdade de Educação, por estudantes, em forma de protesto contra a aprovação da PEC 241 e contra as mudanças relativas ao Ensino Médio. Os trabalhos foram retomados, aproximadamente um mês depois, após permissão dos ocupantes para que o material de pesquisa fosse retirado do OSFE.

1- Extraímos a frequência de cada uma das questões, buscando por respostas que destoavam do padrão, por variáveis inexistentes. Assim, se, ao invés de um nome, aparecesse no quadro um número qualquer, saberíamos que a variável havia sido digitada de forma incorreta. Em relação às questões abertas, esse procedimento também foi bastante útil. Pois, foi por meio da frequência que foram localizados erros de digitação, como a colocação de numeral inexistente para determinada alternativa de variável. Problemas relevantes foram percebidos naquelas questões que tinham como opção marcar mais de uma alternativa. Todos os questionários em que foi verificada uma possível inconsistência foram novamente retomados e, quando tal inconsistência era confirmada, todo o questionário era novamente conferido.

A frequência também contribuiu para verificarmos inconsistências na máscara.

2- Após essa conferência, foi sorteado, por meio de um aplicativo de celular, o percentual de 5% dos questionários de cada curso e reconferimos a digitação dos mesmos. De modo geral, além dos problemas que já haviam sido verificados na primeira conferência, poucos foram os erros encontrados.

No entanto, nos chamou a atenção a despadronização em uma das questões (questão 36.1) e a falta de digitação de resposta aberta em outra (questão 27). Ao verificar essas incompatibilidades, essas questões foram novamente conferidas em todos os questionários.

No que se refere ao processo de validação dos dados, cabe ressaltar que, após conversa entre a equipe, tomou-se a decisão de se padronizar algumas variáveis e/ou completar questionários incompletos. Salientamos, contudo, que se tratou de alterações simples ou óbvias. Tais como padronizar todos os questionários de Medicina e Enfermagem, em relação ao turno do curso. Nas questões sobre mobilidade, quando a pessoa colocava que sempre morou em Belo Horizonte, mas não havia escrito o nome da cidade onde morava antes do Sisu, também realizamos alterações. Datas de aplicação que estavam em branco também foram completadas.

Ainda, em relação à organização dos dados, foram comparados os turnos dos cursos e, por meio da comparação da resposta a essa questão com o turno de aplicação, observamos vários casos em que os respondentes pertenciam a outro turno do curso, nesses casos, houve migração das respostas para o turno de origem. Contudo, não podemos deixar de relatar que a mudança entre os turnos do curso pode ser um elemento relevante para nossas análises. A saber, essa situação ocorreu com frequência tanto no curso de Pedagogia como no curso de Direito.

4.7.2 Quantidade de casos e exclusões tardias

Dezenas de questionários respondidos foram excluídos antes da tabulação, por não se adequarem ao perfil de nossa pesquisa. Mas, em alguns casos, a eliminação dos questionários se deu após a tabulação e pré-análise. No banco de dados Pré-Sisu, foram subtraídos 13 questionários. Nesses casos, ou os estudantes não informaram o semestre de ingresso, ou ingressaram após 2012, ano de corte da pesquisa.

Em relação ao banco pós-Sisu, foi descartado um questionário em que a forma de ingresso constava como reopção dentro da mesma instituição. Outro foi excluído, por tratar-se de um estudante de Medicina que ingressou em 2014. Um terceiro foi preenchido por uma estudante negra de Medicina que não indicou a forma de ingresso (Sisu/ Reopção/ Transferência) e modalidade (cotas ou AC) e que, por meio de contato telefônico, informou ser estudante de outro país e fazer o curso por meio de um convênio. Outro questionário foi descartado, por ter sido preenchido por um estudante de Direito que deixou em branco perguntas que, para nossa pesquisa, eram consideradas fundamentais, como idade, se já havia concluído outro curso, a escolaridade de seus pais, renda, dentre outras; situação semelhante a de outro indivíduo que não respondeu a nenhuma das questões relativas à identificação. Ao final do que podemos chamar de “limpeza do banco de dados”, chegamos ao total de 1271 casos válidos, como apresentado a seguir.

Tabela 4 – Questionários válidos aplicados na UFMG

Curso	Até 2012- Pré SiSU e Lei de Cotas		2016- Pós SiSU e Lei de Cotas	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Medicina	224	40,4	277	38,6
Enfermagem	62	11,2	71	9,9
Pedagogia Matutino	33	6,0	45	6,3
Pedagogia Noturno	43	7,8	47	6,6
Direito Matutino	110	19,9	164	22,9
Direito Noturno	82	14,8	113	15,8
Total	554	100,0	717	100,0

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Tivemos, assim, um total de 554 respondentes que ingressaram antes da adesão ao Sisu e esses compreenderam estudantes que ingressaram no período de 2006 a 2012, sendo que, aproximadamente, 80% dos respondentes ingressaram em 2012. Para a pesquisa mais ampla,

na qual se insere esta tese, optou-se pela manutenção de todos os questionários pré- Sisu. Já para a tese, em consonância com os dados censitários cedidos pela UFMG, considerou-se somente os ingressantes de 2012. O número final de questionários utilizados na tese está indicado na tabela a seguir:

Tabela 5 – Questionários validados para tese

Curso	2012- Pré SiSU e Lei de Cotas		2016- Pós SiSU e Lei de Cotas	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Medicina	173	39,4	277	38,6
Enfermagem	32	7,3	71	9,9
Pedagogia Matutino	30	6,8	45	6,3
Pedagogia Noturno	37	8,4	47	6,6
Direito Matutino	96	21,9	164	22,9
Direito Noturno	71	16,2	113	15,8
Total	439	100,0	717	100,0

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

A relação entre o número de questionários respondidos e o número de ingressantes em 2012 e em 2016 é indicada nas tabelas a seguir:

Tabela 6 – Percentual de aplicação, por curso, relativo à quantidade de ingressantes no ano de 2012

Curso	2012- Pré SiSU e Lei de Cotas		
	Ingressantes	Respondentes	Percentual de respondentes
Medicina	320	173	54%
Enfermagem	96	32	33%
Pedagogia Matutino	66	30	45%
Pedagogia Noturno	66	37	56%
Direito Matutino	200	96	48%
Direito Noturno	200	71	36%
Total	948	439	46%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Tabela 7 – Percentual de aplicação, por curso, relativo à quantidade de ingressantes no ano de 2016

2016- Pós SiSU e Lei de Cotas			
Curso	Ingressantes	Respondentes	Percentual de respondentes
Medicina	320	277	87%
Enfermagem	96	71	74%
Pedagogia Matutino	66	45	68%
Pedagogia Noturno	66	47	71%
Direito Matutino	200	164	82%
Direito Noturno	200	113	57%
Total	948	717	76%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Em relação às tabelas, vale dizer que não buscamos estabelecer uma simples amostra em relação a nenhum dos dois períodos pesquisados. Nosso objetivo foi abarcar a maior parte de estudantes possível, senão todos, mas, como pesquisadores, sabemos que, na maior parte das vezes, isso não é possível. Como pode ser observado, a aplicação dos questionários entre os estudantes que estavam no final dos cursos de graduação, se analisada de modo superficial e considerando apenas a quantidade de ingressantes de 2012, pode ser vista como de menor êxito. Contudo, é preciso considerar o espaço temporal de ingresso na Universidade até a aplicação, que ocorreu em 2015. Assim, temos, nesse percurso, as evasões, trancamentos, reprovações intercâmbios, dentre outros aspectos que fazem com que alguns estudantes não seguissem, linearmente, a grade curricular de seu curso. Entre os estudantes do curso de Enfermagem, por exemplo, as turmas, à época, no 7º período, estavam relativamente esvaziadas, devido ao fato dos estudantes terem sido reprovados em disciplinas obrigatórias no Instituto de Ciências Biológicas da UFMG (ICB) e, infelizmente, não conseguimos realizar contato com a coordenação e com os professores desse instituto, para uma possível aplicação de questionários.

4.7.3 Consistência da amostra

Não foi possível aplicar o questionário a todos os estudantes que ingressaram em 2012 e em 2016. Diante disso, optamos por já explicitar a quantidade de respondentes, por curso, levando em conta, o sexo e a raça dos estudantes, em relação ao ano de 2012 e 2016, o tipo de escola frequentada e, também, a modalidade de ingresso em relação ao ano de 2016. A exposição de tais dados tem como objetivo principal checar a consistência do perfil entre os respondentes dos questionários e o total de ingressantes, por modalidade, via SisU.

Tabela 8 – Respondente por curso segundo sexo em 2012 e 2016

Curso	2012			2016		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
Medicina	83	90	173	164	113	277
	48,0%	52,0%	100,0%	59,2%	40,8%	100,0%
Enfermagem	3	29	32	12	59	71
	9,4%	90,6%	100,0%	16,9%	83,1%	100,0%
Pedagogia Matutino	0	30	30	7	38	45
	0,0%	100,0%	100,0%	15,6%	84,4%	100,0%
Pedagogia Noturno	1	36	37	10	37	47
	2,7%	97,3%	100,0%	21,3%	78,7%	100,0%
Direito Matutino	36	60	96	84	80	164
	37,5%	62,5%	100,0%	51,2%	48,8%	100,0%
Direito Noturno	34	37	71	65	48	113
	47,9%	52,1%	100,0%	57,5%	42,5%	100,0%
Total	157	282	439	342	375	717
	35,8%	64,2%	100,0%	47,7%	52,3%	100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Tabela 9 – Respondentes por curso segundo raça em 2012 e 2016

Curso	2012							2016						
	Branca	Parda	Amarela	Preta	NDD	NR	Total	Branca	Parda	Amarela	Preta	NDD	NR	Total
Medicina	99	54	2	6	12	0	173	152	100	2	13	9	1	277
	57,2%	31,2%	1,2%	3,5%	6,9%	0,0%	100,0%	54,9%	36,1%	,7%	4,7%	3,2%	,4%	100,0%
Enfermagem	9	21	0	1	1	0	32	32	27	0	9	2	1	71
	28,1%	65,6%	0,0%	3,1%	3,1%	0,0%	100,0%	45,1%	38,0%	0,0%	12,7%	2,8%	1,4%	100,0%
Pedagogia Matutino	14	11	0	5	0	0	30	16	19	1	4	5	0	45
	46,7%	36,7%	0,0%	16,7%	0,0%	0,0%	100,0%	35,6%	42,2%	2,2%	8,9%	11,1%	0,0%	100,0%
Pedagogia Noturno	16	14	0	4	2	1	37	19	20	1	7	0	0	47
	43,2%	37,8%	0,0%	10,8%	5,4%	2,7%	100,0%	40,4%	42,6%	2,1%	14,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Direito Matutino	63	18	3	4	8	0	96	87	49	2	17	9	0	164
	65,6%	18,8%	3,1%	4,2%	8,3%	0,0%	100,0%	53,0%	29,9%	1,2%	10,4%	5,5%	0,0%	100,0%
Direito Noturno	35	26	1	7	2	0	71	70	35	0	4	4	0	113
	49,3%	36,6%	1,4%	9,9%	2,8%	0,0%	100,0%	61,9%	31,0%	0,0%	3,5%	3,5%	0,0%	100,0%
Total	236	144	6	27	25	1	439	376	250	6	54	29	2	717
	53,8%	32,8%	1,4%	6,2%	5,7%	,2%	100,0%	52,4%	34,9%	,8%	7,5%	4,0%	,3%	100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Em relação ao tipo de escola frequentada antes do ingresso na UFMG, percebe-se que há uma semelhança entre as características dos nossos respondentes e as características daqueles do questionário de matrícula, salvo uma pequena exceção, no curso de Direito noturno. Neste, 57,3% dos respondentes do questionário são provenientes de escolas particulares, percentual que proporcionalmente é superior a quantidade real de estudantes provenientes desse tipo escola.

Tabela 10 – Respondente por curso segundo tipo de escola²⁶ em 2016

Curso	Tipo de escola			Outros(s)	Total
	Escola particular	Escola pública federal	Escola pública estadual ou municipal		
Medicina	134 48,4%	93 33,6%	49 17,7%	1 .4%	277 100,0%
Enfermagem	34 47,9%	7 9,9%	30 42,3%	0 0,0%	71 100,0%
Pedagogia Matutino	19 42,2%	1 2,2%	25 55,6%	0 0,0%	45 100,0%
Pedagogia Noturno	13 27,7%	2 4,3%	31 66,0%	1 2,1%	47 100,0%
Direito Matutino	83 50,6%	42 25,6%	39 23,8%	0 0,0%	164 100,0%
Direito Noturno	65 57,5%	17 15,0%	31 27,4%	0 0,0%	113 100,0%
Total	348 48,5%	162 22,6%	205 28,6%	2 .3%	717 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Com o objetivo de reforçar a validação dos dados, comparamos a amostra que temos, por curso, com a que temos entre as diferentes modalidades de ingresso e verificamos que há uma amostra representativa dos diferentes perfis de ingressantes.

Diferentemente do que aconteceu no curso de Direito, nos cursos de Medicina e Pedagogia, diagnosticamos que havia menos de 50% de respondentes que ingressaram pela AC. Para que as respostas coletadas nos questionários estivessem em proporção adequada à Lei de Cotas, não poderia haver percentuais de AC inferiores a 50%. Acreditamos que isso não seja um problema e que não invalide as análises desse capítulo, cujo foco é a compreensão dos processos de escolha. Além disso, a análise de mudança de perfil é realizada nesta pesquisa, a partir dos dados censitários presentes no questionário da matrícula da UFMG.

²⁶ Neste capítulo agregamos os casos de escolas públicas municipais e estaduais, pois, além do número de escola municipais ser muito pequeno, os perfis dos estudantes provenientes dessas escolas se apresentaram muito semelhantes.

Tabela 11 – Respondentes por curso, segundo modalidade de ingresso em 2016

Curso	Modalidade de ingresso					Total
	A.C	Cota 1	Cota 2	Cota 3	Cota 4	
Medicina	133 48,0%	38 13,7%	32 11,6%	37 13,4%	37 13,4%	277 100,0%
Enfermagem	36 50,7%	5 7,0%	8 11,3%	10 14,1%	12 16,9%	71 100,0%
Pedagogia Matutino	22 48,9%	8 17,8%	3 6,7%	7 15,6%	5 11,1%	45 100,0%
Pedagogia Noturno	20 42,6%	3 6,4%	6 12,8%	10 21,3%	8 17,0%	47 100,0%
Direito Matutino	83 50,6%	12 7,3%	19 11,6%	24 14,6%	26 15,9%	164 100,0%
Direito Noturno	67 59,3%	11 9,7%	8 7,1%	7 6,2%	20 17,7%	113 100,0%
Total	361 50,3%	77 10,7%	76 10,6%	95 13,2%	108 15,1%	717 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

4.8 Análise dos dados provenientes do banco de dados da ProGrad e dos questionários aplicados

Para análise dos bancos de dados cedidos pela ProGrad/UFGM, assim como dos dados obtidos por meio da aplicação dos questionários, lançamos mão dos recursos presentes no SPSS. Para conseguirmos manipular as variáveis do banco de dados da ProGrad, foi preciso fazer a importação para o SPSS e declarar todas as variáveis, já que os dados estavam no formato CSV.

O SPSS nos permite inúmeras possibilidades de análise, por meio dele, podemos analisar tanto variáveis quantitativas quanto variáveis qualitativas. Como apresentado por Bruni (2012), para as variáveis quantitativas, podemos fazer uso de diferentes medidas, como média, ou o desvio padrão, já, para as variáveis qualitativas, o mais comum é o uso de tabelas de frequência.

Como indicado por Bruni (2012, p.30), “o objetivo maior da construção de tabelas de frequência envolve facilitar a extração de informações” e, como percebemos durante o processo de análise, essa ferramenta permite visualizar possibilidades de cruzamento para as análises que se fizerem pertinentes.

De modo geral, daremos ênfase à apresentação de frequências e tabulações cruzadas de frequência. Na frequência, temos a análise de uma variável. Por meio das tabelas cruzadas, é

possível fazer uma análise conjunta de duas ou mais variáveis. Assim, utilizamos essa ferramenta para verificar as frequências de modo conjunto nos cursos de Direito, Enfermagem, Medicina e Pedagogia.

Considerando o grande volume de informações de que dispúnhamos, um passo importante para que não nos perdêssemos na exploração dos dados foi a criação do documento “Relatório descritivo dos dados de Pesquisa”. O relatório, dividido em três partes, engloba todas as frequências e tabelas cruzadas, sendo essas questões separadas por blocos, conforme evidenciado por meio da cópia do sumário do relatório.

Parte I: Análise do Banco de Dados da UFMG – Pesquisa Sisu UFMG

- 1 Caracterização Geral dos Estudantes da UFMG referente aos anos de 2012 e 2016
 - 1.1 Identificação UFMG
 - 1.2 Trajetória Escolar
 - 1.3 Escolha do Curso
 - 1.4 Variáveis sócio-demográficas

- 2 Caracterização dos Estudantes dos cursos de Direito, Medicina, Pedagogia, Enfermagem da UFMG, referente aos anos de 2012 e 2016
 - 2.1 Identificação UFMG por curso
 - 2.2 Trajetória Escolar
 - 2.3 Escolha do Curso
 - 2.4 Variáveis sociodemográficas

Parte II: Questionários de Pesquisa

- 3 Questões Questionário da Pesquisa: Ingresso em 2012, ou antes
 - 3.1 Identificação
 - 3.2 Trajetória Escolar
 - 3.3 Escolha do Curso
 - 3.4 Sobre o Vestibular
 - 3.5 Perspectivas Profissionais
 - 3.6 Mobilidade/ Cidade de Origem
 - 3.7 Nível Socioeconômico

- 4 Questões Questionário da Pesquisa Ingresso em 2016
 - 4.1 Identificação
 - 4.2 Trajetória Escolar
 - 4.3 Escolha do Curso
 - 4.4 Sobre o Sisu
 - 4.5 Perspectivas Profissionais
 - 4.6 Mobilidade/ Cidade de Origem
 - 4.7 Nível Socioeconômico

Parte III: Cruzamentos e medidas estatísticas

Esse documento foi elaborado para que o grupo de pesquisa pudesse visualizar melhor de qual material dispúnhamos. Em conjunto com a tabela de frequência de cada questão, fizemos uma breve descrição dos dados apresentados, sendo o relatório o primeiro exercício de análise do material coletado. Os dados dos quais dispúnhamos nos possibilitou múltiplos arranjos de análise. Contudo, para este texto que tem como objetivo investigar como o Sisu articulado à Lei de Cotas influencia no processo de escolha dos cursos superiores, evidenciando suas implicações no que tange ao processo de democratização da Universidade, fizemos uso da estatística descritiva e de uma análise quantitativa dos dados, por meio de análise de frequências e de tabelas cruzadas (análise bivariadas).

Acreditamos que as frequências e cruzamentos nos permitem uma boa compreensão dos diferentes perfis de estudantes e processos de escolhas dos cursos.

Em dado momento da pesquisa, houve investimento na tentativa de realização de regressões (análise multinomial), inclusive para que houvesse a diminuição de elementos gráficos no texto, porém, mesmo o modelo estando em consonância (mesmo sentido) com os dados das frequências e análises bivariadas, ele não nos pareceu estatisticamente adequado devido à quantidade de células vazias e grande simplificação dos dados.

Nos capítulos 3, 5, 6, que se referem ao perfil dos estudantes, apresentamos as frequências de diferentes variáveis, de modo agrupado, no início de cada capítulo, para, em seguida, realizarmos os cruzamentos e as análises. Assim, apresentamos o perfil sociodemográfico dos cursos e, em seguida, analisamos os cruzamentos sobre a dimensão racial, da escolarização, dos aspectos familiares e, também, daqueles relativos à renda e à origem geográfica.

Normalmente, nas pesquisas em Ciências Sociais, o uso de aspectos relativos à ocupação da família é considerado como mais eficiente que a renda. No caso desta pesquisa, o uso a renda, atrelado ao nível de escolaridade dos pais, foi considerado mais interessante, por termos como pano de fundo um programa que classifica os estudantes, segundo critérios de renda. Dando início às análises, no capítulo seguinte, buscamos discutir e contextualizar o perfil dos estudantes da UFMG, antes e após a adoção do Sisu e das cotas.

5 PERFIL DOS ESTUDANTES QUE INGRESSAM NA UFMG: UMA COMPARAÇÃO ENTRE AS ENTRADAS EM 2012 E 2016

Este capítulo é dedicado à discussão sobre as mudanças no perfil global dos estudantes da UFMG, após a adoção do Sisu e da Lei de cotas. Apresentaremos nele os dados da Universidade e evidenciaremos que, no contexto geral da UFMG, as mudanças foram menos significativas que o esperado. Uma hipótese para isso é que a política do bônus que já vinha sendo implementada tenha cumprido um papel inicial no sentido da inclusão, ao possibilitar o bônus nas notas finais de determinados perfis de candidatos. Contudo, como pode ser visualizado na Tabela 12, ingressaram na UFMG, em 2012, com a ajuda do bônus, uma quantidade menor de estudantes que a quantidade dos que fizeram uso das cotas no ano de 2016, evidenciando a abrangência mais restrita do bônus. Mesmo existindo um discurso por parte dos adeptos do bônus sobre sua maior eficiência (ARANHA, 2012; PEIXOTO, 2012), essa simples comparação já nos mostra que é preciso análises mais profundas, antes de uma conclusão final sobre qual seria a política mais eficiente e inclusiva. Se, por um lado, como já explicitado, as cotas têm como vantagem a reserva de vagas por curso para jovens provenientes da rede pública, por outro, o bônus tinha o mérito de exigir mais tempo no ensino público.

Tabela 12 – Modalidade de ingresso segundo políticas de ação afirmativa em 2012 e 2016

Vestibular 2012			Sisu 2016		
Percentual de Bônus	Frequência	%	Modalidades Sisu	Frequência	%
0	4041	65,6	A.C	2833	48,2
10% de acréscimo	619	10,1	Cotas 1	839	14,3
			Cotas 2	668	11,4
15 % de acréscimo	1499	24,3	Cotas 3	856	14,6
			Cotas 4	687	11,7
Total	6159	100,0	Total	5883	100,0

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Neste capítulo, sempre que foi possível, articulamos os dados da UFMG, cedidos pela ProGrad, às informações do último Censo Demográfico (2010), mas não utilizamos aqueles coletados por meio do questionário próprio, elaborado para esta pesquisa. Acreditamos que isso possibilitará ao leitor uma melhor compreensão do perfil dos indivíduos que ingressam na Universidade em questão.

Como já afirmamos, nesta tese, nos dedicamos à análise dos dados relativos aos anos 2012 e 2016. Nosso objetivo é verificar os efeitos do Sisu e das cotas sobre o perfil geral dos alunos da UFMG, assim como sobre os quatro cursos que serão analisados. Esses recortes temporais (2012; 2016) foram selecionados por marcarem o antes e o depois da implementação da Lei de Cotas e do Sisu. Salientamos, porém, que, em alguns momentos, são realizadas referências ao período de 2010 a 2016, como forma de esclarecer pontos específicos.

Quando se analisa o perfil do alunado da UFMG, no ano de 2012, antes da adesão ao Sisu e da implementação da Lei de Cotas, e, no ano de 2016, após a adesão e a finalização do processo de implementação de reserva de vagas, não são observadas grandes mudanças.

Na UFMG, mesmo quando se analisa a origem escolar do conjunto de alunos, durante um período maior, matriculados entre 2010 e 2016, é possível dizer que não houve alterações radicais na destinação das vagas. No período de 2013 a 2014, as duas mudanças mais significativas foram o aumento do percentual de egressos de escolas particulares e a redução daqueles estudantes provenientes de escolas públicas. Esse efeito esteve associado ao modo brusco de finalização do bônus social e racial e a sua substituição por reserva de vagas, inicialmente muito modestas, 12,5%, em 2013, e 25%, em 2014 (NOGUEIRA et al, 2017). Os dados relativos a 2015 e a 2016 confirmam essa hipótese, já que, ao elevarmos as cotas para 37,5% e, posteriormente, para 50%, voltamos a ter estudantes com origem escolar muito semelhante àquela anterior ao sistema de reserva de vagas.

Com o intuito de realizar uma caracterização dos estudantes, apresentamos a seguir três tabelas de frequência e seus desdobramentos, por meio de análises bivariadas. A primeira compreende aspectos relativos à dimensão pessoal, a segunda versa sobre aspectos que compõem a dimensão escolar e a terceira sobre a dimensão familiar.

Para essa análise, foram utilizados apenas os dados relativos aos cursos que, em 2016, foram ofertados via Sisu. Desse modo, no que se refere ao ano de 2012, optamos por excluir da análise todos os cursos que não tiveram ingressantes via Sisu em 2016.

5.1 Perfil dos estudantes e variáveis demográficas

Na Tabela 13, são apresentados os dados sobre sexo, idade, raça e o estado civil dos estudantes da UFMG, em 2012 e em 2016. Logo após, realizamos alguns cruzamentos, pelos quais buscamos caracterizar melhor a distribuição do alunado de 2012 e de 2016.

Tabela 13 – Perfil dos estudantes da UFMG: variáveis demográficas

Dimensão	Categorias	UFMG			
		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%
Demográfica	Sexo				
	Feminino	3297	53,5	2861	48,6
	Masculino	2862	46,5	3022	51,4
	Total	6159	100,0	5883	100,0
	Idade				
	Acima de 29 anos	432	7,0	502	8,5
	De 25 a 29 anos	387	6,3	424	7,2
	Entre 23 e 24 anos	321	5,2	294	5,0
	Entre 21 e 22 anos	497	8,1	484	8,2
	Entre 19 e 20 anos	1439	23,4	1340	22,8
	Até 18 anos	3083	50,1	2839	48,3
	Total	6159	100,0	5883	100,0
	Cor/ Raça				
	Branco	2721	44,2	2596	44,1
	Pardo	2279	37,0	2341	39,8
	Preto	613	10,0	504	8,6
	amarelo	72	1,2	47	,8
	Indígena	8	0,1	6	,1
	NDD	466	7,6	389	6,6
	Total	6159	100,0	5883	100,0
	Estado cívil				
Solteiro	5778	93,8	5501	93,5	
Casado	274	4,4	279	4,7	
Outros	107	1,7	103	1,8	
Total	6159	100,0	5883	100,0	

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Como pode ser observado na Tabela 13, no ano de 2012, ingressaram na UFMG 6.159 estudantes e, no ano de 2016, 5883 estudantes²⁷. No vestibular de 2012, as mulheres foram maioria entre os ingressantes, preenchendo 53,6%. Em 2016, por meio do Sisu, os homens foram maioria entre os ingressantes, com percentual de 51,4%. É interessante mencionar que, segundo o censo 2010 e suas projeções, as mulheres são maioria, no Brasil (51%), em Minas

²⁷ Como poderá ser observado no Apêndice 4 – “Quadro: Síntese de vagas ofertadas, estudantes matriculados e vagas ociosas por ano”. A diferença na quantidade de ingressantes, em 2012 e em 2016, ocorreu devido à quantidade de vagas não ocupadas, via Sisu. No caso da UFMG, isso sinaliza que, nesta Universidade, uma das principais promessas do Sisu, melhor ocupação das vagas, não está sendo efetivada.

Gerais (50,8%) e em Belo Horizonte (53,1%) (IBGE - Censo Demográfico, 2010), o que nos leva a questionar em que medida essa alteração se relaciona com o Sisu.

Entre os ingressantes da UFMG, a identificação racial, mesmo com a Lei de Cotas, não sofreu grande alteração, se considerado o contexto geral da Universidade. Chama a atenção que o percentual de autodeclarados brancos e indígenas se manteve nos dois anos considerados para análise. Entre os negros, observa-se uma leve diminuição de pretos, em detrimento daqueles que se autodeclararam pardos. Observa-se, ainda, uma diminuição daqueles que optaram por não realizar a declaração racial, marcando a opção não desejaram declarar (NDD).

Ao realizarmos o exercício de comparação do perfil racial dos ingressantes com o perfil racial da população brasileira, segundo o Censo 2010, Tabela 14, observa-se certa proporcionalidade de ingressantes por cor/raça, não sendo possível ignorar, contudo, que a proporção de negros no estado é maior que aquela de ingressantes na UFMG no ano de 2016. Em Minas Gerais, 53,5% da população se autodeclarou negra, em 2010; na UFMG, no ano de 2016, 48,4% dos ingressantes se autodeclararam negros. Mesmo sendo um percentual de menos de 5%, tal valor deve ser explicitado, pois tende a confirmar a importância e a necessidade de políticas de ação afirmativa nas Universidades.

Tabela 14 – Perfil racial dos brasileiros segundo Censo 2010

	Brasil	Minas Gerais	Belo Horizonte
Cor ou raça	%	%	%
Branca	47,73	45,39	46,74
Parda	43,13	44,28	41,9
Preta	7,61	9,22	10,15
Amarela	1,09	0,95	1,06
Indígena	0,43	0,16	0,15
Sem declaração	0*	0*	0*

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

*** Número absoluto percentualmente irrelevante**

O estado civil dos estudantes não sofreu alteração significativa entre os dois períodos investigados: em 2012, as matrículas indicavam que 93,8% deles eram solteiros; em 2016, esse percentual foi de 93,5%. Tais índices têm relação direta com as características relativas ao perfil etário dos estudantes, que, como apresentado na tabela, são, em sua maior parte, jovens. De modo geral, os jovens estão em um momento de experimentação no que se refere à vida afetiva e, também, profissional; trata-se, portanto, de um período da vida em que não é comum a condição de casado.

A idade do estudante, no momento de ingresso na Universidade, também diz muito do perfil social e da trajetória escolar dele. No banco de dados da UFMG, consta a data de nascimento de todos os matriculados e, estando de posse dessa informação, nos foi possibilitado realizar a recodificação da variável para idade. Como pode ser visto, não houve alterações significativas entre os dois períodos analisados. Vale atentar, porém, que, em ambos os períodos, aproximadamente 50% dos estudantes ingressaram na Universidade com a faixa etária de até 18 anos, isso significa que quase metade dos estudantes da UFMG, além de uma trajetória linear e sem reprovações durante a Educação Básica, ingressa nessa instituição no ano seguinte ao término do Ensino Médio.

A análise dos dados da UFMG, assim como das “notas estatísticas do Censo da Educação Superior de 2016” (MEC, 2017), nos evidencia que existe um tipo ideal de estudante de graduação presencial no Brasil. Em alguns aspectos, os estudantes da UFMG se aproximam desse ideal e, em outros, eles se distanciam do perfil de estudante apresentado pelo MEC como “típico”. Segundo o Censo 2016, o discente do Ensino Superior do ano de 2016²⁸ era mulher, estudante do setor privado, cursava bacharelado, estudava no período noturno e tinha como idade mais frequente os 21 anos, sendo que, no ano de 2016, a idade de ingresso mais frequente foi de 18 anos e a idade de conclusão, 23 anos.

São poucos os estudantes que ingressam na UFMG, após a faixa etária considerada “adequada” para a inserção no Ensino Superior, o que nos possibilita inúmeros questionamentos sobre quem escolhe, como e por que escolhe estudar nessa Universidade. Mais interessante, ainda, é ver, como mostrado na Tabela 15, que a idade de ingresso possui correlação com a variável raça/ cor. A maior parte dos estudantes que ingressa com idade de até 18 anos é branca e, dentre os que se matriculam com idade mais avançada, preta e parda, o que mostra a desigualdade racial.

²⁸ Para a construção do perfil, foi considerada a **Moda** de cada atributo separadamente.

Tabela 15 – Raça/ cor por grupo de Idade - Sisu 2016

Raça/ cor	Idade em 2015						Total
	Até 18 anos	Entre 19 e 20 anos	Entre 21 e 22 anos	Entre 23 e 24 anos	Entre 25 a 29 anos	Acima de 29 anos	
Amarela	22 0,8%	11 0,8%	4 0,8%	2 0,7%	3 0,7%	5 1,0%	47 0,8%
Branca	1499 52,8%	529 39,5%	170 35,1%	95 32,3%	135 31,8%	168 33,5%	2596 44,1%
Indígena	0 0,0%	2 0,1%	1 0,2%	0 0,0%	1 0,2%	2 0,4%	6 0,1%
Parda	145 5,1%	80 6,0%	49 10,1%	24 8,2%	40 9,4%	51 10,2%	389 6,6%
Preta	988 34,8%	600 44,8%	201 41,5%	142 48,3%	192 45,3%	218 43,4%	2341 39,8%
NDD	185 6,5%	118 8,8%	59 12,2%	31 10,5%	53 12,5%	58 11,6%	504 8,6%
Total	2839 100,0%	1340 100,0%	484 100,0%	294 100,0%	424 100,0%	502 100,0%	5883 100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Os negros, quando chegam ao Ensino Superior, tendem a ingressar de modo mais tardio, isso acontece, principalmente, pela junção das desigualdades social e racial, vivenciadas por essa parcela da população. É importante mencionar, ainda, que, dentre os negros, são os pretos aqueles que mais sofrem com a desigualdade.

5.2 Perfil dos estudantes e trajetória escolar

A dimensão da trajetória escolar também é de grande relevância para a caracterização do perfil dos estudantes que ingressam na UFMG. Na Tabela 16, com o objetivo de continuar a caracterização desse perfil, apresentamos o tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio, o tempo gasto para sua conclusão, o turno de estudo e o tempo da Educação Básica cursado em escola pública. Na discussão de cada uma dessas categorias, são apresentados alguns cruzamentos de dados.

Tabela 16 – Perfil dos estudantes da UFMG: dimensão escolar

Dimensão	Categorias	UFMG			
		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%
Escolar	Tipo de escola frequentada durante a maior parte do EM				
	Curso Livre	10	0,2	11	,2
	Escola Particular	3153	51,2	2577	43,8
	Escola pública Estadual	2061	33,5	2107	35,8
	Escola pública Federal	609	9,9	990	16,8
	Escola pública Municipal	326	5,3	198	3,4
	Total	6159	100,0	5883	100,0
	Turno EM				
	Diurno	5546	90,0	5478	93,1
	Noturno	613	10,0	405	6,9
	Total	6159	100,0	5883	100,0
	Tempo gasto para conclusão do EM				
	Menos de 3 anos			54	,9
	3 anos	5636	91,5	4921	83,6
	4 anos	430	7,0	778	13,2
	5 anos	47	,8	72	1,2
	Mais de 5 anos	46	,7	58	1,0
	Total	6159	100,0	5883	100,0
	Tempo da educação básica cursado e com aprovação em escola pública				
	Nenhum	2177	35,3	1892	32,2
1 a 4 anos	792	12,9	841	14,3	
5 a 9 anos	749	12,2	667	11,3	
10 a 11 anos*	178	2,9	349	5,9	
11 anos (se 2012)	2263	36,7	*	*	
12 anos (se 2016)	*	*	2134	36,3	
Total	6159	100,0	5883	100,0	

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

O tipo de escola frequentada foi a variável que apresentou maior alteração. Houve uma diminuição significativa no percentual de estudantes advindos de escolas particulares, o que está diretamente relacionado à implementação da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas no interior de cada curso. É interessante perceber, ainda, que as vagas “cedidas” pelos estudantes de escolas particulares foram ocupadas, essencialmente, por aqueles provenientes de escolas públicas federais, os quais ampliaram a aprovação de 9,5%, em 2012, para 16,8%, em 2016. Adiantando, brevemente, a discussão que realizaremos nos capítulos que seguem, na

análise por curso, podemos dizer que os estudantes das escolas federais passaram a ocupar mais vagas em cursos tradicionalmente seletivos, tidos como de maior prestígio. Ou seja, as vagas que eram ocupadas por estudantes de instituições particulares, com a Lei de Cotas, passaram a ser preenchidas por outro grupo que detém uma posição relativamente privilegiada no sistema educacional brasileiro, os estudantes das escolas públicas federais.

A relação do tipo de escola com as tentativas de ingresso traz elementos de análise interessantes. Observa-se, na Tabela 17, que 44,1% dos estudantes que ingressaram na UFMG, no ano de 2016, o fizeram em sua primeira tentativa; percentual que, em 2012, foi de 48,5%. Ao separarmos as tentativas de ingresso, por tipo de escola, fica evidente que esses estudantes são, em sua maioria, de escolas particulares e federais e que os estudantes das redes estadual e municipal demoram um tempo maior para ingressar na Universidade. Percebe-se, ainda, que aumentou o tempo de tentativa de ingresso entre estudante da rede estadual, após a adesão da Universidade às novas políticas de acesso. Nossa hipótese é que isso tenha ocorrido, devido ao aumento da concorrência em todas as modalidades para ingresso na Universidade.

Tabela 17 – Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio, por tempo de tentativa de ingresso

Tipo de escola	2012					2016				
	Primeiro ano	Um ano	Dois anos	Três anos ou mais	Total	Primeiro ano	Um ano	Dois anos	Três anos ou mais	Total
Curso livre	4	3	2	1	10	4	4	0	3	11
	40,0%	30,0%	20,0%	10,0%	100,0%	36,4%	36,4%	0,0%	27,3%	100,0%
Em escola particular	1742	735	334	342	3153	1485	432	375	285	2577
	55,2%	23,3%	10,6%	10,8%	100,0%	57,6%	16,8%	14,6%	11,1%	100,0%
Em escola pública estadual	761	439	369	492	2061	552	341	536	678	2107
	36,9%	21,3%	17,9%	23,9%	100,0%	26,2%	16,2%	25,4%	32,2%	100,0%
Em escola pública federal	340	144	64	61	609	512	221	137	120	990
	55,8%	23,6%	10,5%	10,0%	100,0%	51,7%	22,3%	13,8%	12,1%	100,0%
Em escola pública municipal	125	66	58	77	326	40	27	39	92	198
	38,3%	20,2%	17,8%	23,6%	100,0%	20,2%	13,6%	19,7%	46,5%	100,0%
Total	2972	1387	827	973	6159	2593	1025	1087	1178	5883
	48,3%	22,5%	13,4%	15,8%	100,0%	44,1%	17,4%	18,5%	20,0%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Retomando a Tabela 16, quando se analisa o tempo gasto para a conclusão do Ensino Médio, verifica-se que a maior parte dos estudantes concluiu esse nível de ensino em três anos. Nessa variável, chama a atenção o aumento daqueles graduandos que declararam ter finalizado o Ensino Médio em 4 anos. Para esta situação, duas hipóteses podem ser levantadas: a primeira é que esse aumento pode estar relacionado ao maior índice de participação dos estudantes de escolas federais, onde é comum a feitura do Ensino Médio em 4 anos. A segunda é que possa estar ocorrendo maior acesso de estudantes com trajetórias irregulares na UFMG, antes estatisticamente alijados, devido ao aspecto inclusivo da Lei de Cotas.

Nossa hipótese era de que os estudantes que demoraram mais tempo para a conclusão do Ensino Médio fossem provenientes, em sua maior parte, de escolas públicas. Para testá-la, realizamos dois cruzamentos de dados: o primeiro deles foi o do tempo para conclusão do Ensino Médio e o tipo de escola frequentada, conforme apontado na Tabela 18. O segundo cruzamento de dados foi da modalidade de ingresso na UFMG e o tempo de conclusão do Ensino Médio, como está na Tabela 19.

Tabela 18 – Tipo de escola por tempo gasto para a conclusão do Ensino Médio - Sisu 2016

Tipo de escola	Tempo de conclusão do Ensino Médio					Total
	Menos de 3 anos	3 anos	4 anos	5 anos	Mais de 5 anos	
Curso livre	1 9,1%	4 36,4%	2 18,2%	2 18,2%	2 18,2%	11 100,0%
Em escola particular	15 ,6%	2244 87,1%	304 11,8%	11 ,4%	3 ,1%	2577 100,0%
Em escola pública estadual	30 1,4%	1805 85,7%	208 9,9%	26 1,2%	38 1,8%	2107 100,0%
Em escola pública federal	7 ,7%	717 72,4%	224 22,6%	30 3,0%	12 1,2%	990 100,0%
Em escola pública municipal	1 ,5%	151 76,3%	40 20,2%	3 1,5%	3 1,5%	198 100,0%
Total	54 ,9%	4921 83,6%	778 13,2%	72 1,2%	58 1,0%	5883 100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Em relação ao tipo de escola frequentada, chama a atenção que o maior percentual de estudantes que concluíram o Ensino Médio em quatro anos o fizeram em instituições federais de ensino. Algumas das hipóteses mais aceitáveis são: 1) dentre as modalidades de educação profissional, concomitantes ao Ensino Médio, existem escolas em que o Ensino Médio é de quatro e não de três anos, como acontece na maior parte das escolas convencionais 2) devido ao alto grau de exigência, os estudantes dessas instituições são reprovados com maior frequência, o que pode parecer contraditório, tendo em vista a grande seletividade no acesso, porém, nessas escolas a cultura da seletividade e reprovação ainda costuma ser forte; 3) muitos estudantes ingressam nessas instituições na segunda tentativa de acesso, precisando, assim, repetir o primeiro ano do Ensino Médio.

A Tabela 19 mostra outro dado muito interessante: mesmo entre os cotistas negros e de baixa renda (Cota 1), a conclusão do Ensino Médio se deu em três anos, evidenciando que

houve uma trajetória linear. Como discutido no referencial teórico, poderíamos dizer que esses seriam os estudantes “mais favorecidos dos mais desfavorecidos”. Por outro lado, observa-se que é também nesse grupo que estão alocados a maior parte dos estudantes que levaram mais de cinco anos para concluir o Ensino Médio.

Tabela 19 – Tempo gasto para conclusão do Ensino Médio por modalidade de ingresso - Sisu 2016

Tempo de conclusão do Ensino Médio	Modalidade de ingresso					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C	
Menos de 3 anos	10 1,2%	4 0,6%	11 1,3%	8 1,2%	21 ,7%	54 0,9%
3 anos	682 81,3%	533 79,8%	712 83,2%	559 81,4%	2435 86,0%	4921 83,6%
4 anos	115 13,7%	100 15,0%	112 13,1%	101 14,7%	350 12,4%	778 13,2%
5 anos	9 1,1%	23 3,4%	11 1,3%	10 1,5%	19 0,7%	72 1,2%
Mais de 5 anos	23 2,7%	8 1,2%	10 1,2%	9 1,3%	8 ,3%	58 1,0%
Total	839 100,0%	668 100,0%	856 100,0%	687 100,0%	2833 100,0%	5883 100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

No que se refere à dimensão escolar, a modalidade de ingresso, seja em 2012, via vestibular tradicional, ou em 2016, via Sisu, traz interessantes revelações. Na Tabela 20, conjugamos as modalidades de ingresso em 2012 e em 2016, por tipo de escola. E, como pode ser visto, além da diminuição dos estudantes provenientes de escolas particulares (que, em 2012, correspondiam a 51,2% do total e, em 2016, 43,8% do total), houve um aumento considerável entre os estudantes que fizeram o Ensino Médio em escola pública e que ingressaram na Universidade, por meio de uma política de ação afirmativa. As cotas foram utilizadas pela ampla maioria dos estudantes provenientes de escolas públicas e foram os estudantes provenientes das escolas federais que fizeram maior uso desse recurso.

Tabela 20 – Modalidade de ingresso segundo tipo de escola frequentada no Ensino Médio.

Tipo de escola EM	Percentual de bônus 2012				Modalidade de ingresso Sisu 2016					
	0	10	15	Total	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C	Total
Curso livre	10	0	0	10	4	0	0	2	5	11
	,2%	0,0%	0,0%	,2%	,5%	0,0%	0,0%	,3%	,2%	,2%
Particular	3153	0	0	3153	0	0	0	1*	2576	2577
	78,0%	0,0%	0,0%	51,2%	0,0%	0,0%	0,0%	,1%	90,9%	43,8%
Pública estadual	506	451	1104	2061	604	475	492	376	160	2107
	12,5%	72,9%	73,6%	33,5%	72,0%	71,1%	57,5%	54,7%	5,6%	35,8%
Pública federal	281	98	230	609	178	159	314	266	73	990
	7,0%	15,8%	15,3%	9,9%	21,2%	23,8%	36,7%	38,7%	2,6%	16,8%
Pública municipal	91	70	165	326	53	34	50	42	19	198
	2,3%	11,3%	11,0%	5,3%	6,3%	5,1%	5,8%	6,1%	,7%	3,4%
Total	4041	619	1499	6159	839	668	856	687	2833	5883
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

***Certamente houve algum erro por parte do estudante durante o preenchimento da matrícula, já que não é permitido ao estudante de escola particular ingressar por cotas.**

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

O turno em que cada estudante cursou a maior parte do Ensino Médio também nos fornece elementos para compreendermos melhor as diferentes trajetórias na Educação Básica. Nos dois períodos analisados, a maior parte dos estudantes matriculados estudou no turno diurno. Percebe-se, no ano de 2016, uma elevação dessa característica, o que pode ter sido acarretado pelo encerramento de muitas turmas de Ensino Médio que funcionavam no período noturno, o que se deu, em grande parte, devido ao programa do Governo de Minas Gerais Reinventando o Ensino Médio, que aumentou a carga horária nesse nível de ensino, ao incluir, no currículo, disciplinas integradas ao mercado de trabalho. Esse programa foi implementado em 2011 e suspenso em 2015.

O cruzamento de dados do tipo de escola frequentada e do turno em que se cursou a maior parte do Ensino Médio (Tabela 21) revela, ainda, que os aprovados na UFMG que estudaram à noite no Ensino Médio são, essencialmente, de escola pública municipal e/ou estadual, sendo menor que 1% o percentual de estudantes de instituições privadas que estudaram à noite; o mesmo vale para os estudantes das escolas federais. Esse dado é relevante, pois o ensino noturno tende a atender um perfil de jovem e adulto que, por vezes, precisa conciliar trabalho e estudo.

Tabela 21 – Tipo de escola por turno em que cursou a maior parte do Ensino Médio – Sisu 2016

Tipo de escola	Turno Ensino Médio		Total
	Diurno	Noturno	
Curso livre	3	8	11
	27,3%	72,7%	100,0%
Em escola particular	2558	19	2577
	99,3%	,7%	100,0%
Em escola pública estadual	1789	318	2107
	84,9%	15,1%	100,0%
Em escola pública federal	980	10	990
	99,0%	1,0%	100,0%
Em escola pública municipal	148	50	198
	74,7%	25,3%	100,0%
Total	5478	405	5883
	93,1%	6,9%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Quando buscamos discutir mudanças no perfil do estudante, suas escolhas e sua relação com o processo de democratização da educação superior, é importante analisar não somente o tipo de estabelecimento, ou o setor no qual os ingressantes cursaram o Ensino Médio, mas, de modo mais amplo, analisar em qual segmento se deu a trajetória dos estudantes, na Educação Básica, como um todo. Como apresentado na Tabela 16, um pouco mais de 1/3 (36%) dos estudantes da UFMG cursaram toda sua trajetória em escolas públicas, percentual similar para aqueles que cursaram toda Educação Básica no setor privado. Um terceiro grupo teve um percurso misto. Entre os cotistas, podemos dizer que, no mínimo, 13,7% cursaram somente o Ensino Médio em escola pública, inserindo-se no grupo de trajetória mista.

Ao realizar o cruzamento do tipo de escola frequentada no Ensino Médio com o tempo de escolaridade em escola pública, observa-se que são os estudantes de escola federal que apresentam maior percentual de trajetórias mistas, isso tanto para 2012 quanto para 2016.

No ano de 2012, do total de estudantes provenientes da rede federal, 47,3% deles tiveram toda sua trajetória escolar na rede pública, 24% perpassaram por um percurso escolar misto, ou seja, antes de ir para a rede federal, já haviam estudado em escolas particulares, em algum momento de seu percurso escolar. Daqueles provenientes da rede estadual, 79,5% estudaram em escola pública durante toda a Educação Básica.

Em 2016, do total de estudantes provenientes da rede federal, 42,9% informaram ter cursado os doze anos da Educação Básica no setor público, 27% alegaram ter cursado apenas três anos (o que seria, então, o Ensino médio) na rede pública. Na rede estadual, para a primeira situação, foram verificados 72,4% e para a segunda, 4,3%. Em ambos os períodos analisados,

é possível apurar um descompasso entre os estudantes de Ensino Médio, contemplados pelas cotas para escolas públicas nas diferentes redes, visto que muitos da rede federal haviam anteriormente frequentado instituições privadas.

5.3 Perfil dos estudantes e sua origem familiar

Neste tópico buscamos dar continuidade à caracterização do perfil dos estudantes da UFMG, assim como feito nos dois itens anteriores, tendo como foco a dimensão familiar. Inicialmente fizemos considerações sobre a frequência e sobre o nível de escolaridade dos pais dos ingressantes de 2012 e de 2016, também sobre a renda familiar bruta e a origem geográfica dos estudantes e, em seguida, realizamos cruzamentos pertinentes à compreensão do perfil familiar deles.

Tabela 22 – Perfil dos estudantes da UFMG: dimensão familiar

Dimensão	Categorias	UFMG			
		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%
Familiar	Nível de escolaridade da mãe				
	Ensino Fundamental incompleto	878	14,3	707	12,0
	Ensino Fundamental completo	618	10,0	544	9,2
	Ensino Médio completo	2019	32,8	1997	33,9
	Ensino Superior completo	2563	41,6	2139	36,4
	Pós graduação	**	**	476	8,1
	Desconhece o nível de escolaridade da mãe	81	1,3	20	,3
	Total	6159	100,0	5883	100,0
	Nível de escolaridade do pai				
	Ensino Fundamental incompleto	1093	17,7	928	15,8
	Ensino Fundamental completo	685	11,1	626	10,6
	Ensino Médio completo	1859	30,2	1846	31,4
	Ensino Superior completo	2242	36,4	1844	31,3
	Pós graduação	**	**	493	8,4
	Desconhece o nível de escolaridade do pai	280	4,5	146	2,5
	Total	6159	100,0	5883	100,0
	Renda Bruta familiar				
	Menos 1 SM	53	0,9	110	1,9
	Entre 1 e 2 SM	793	12,9	968	16,5
	Mais de 2 a 5 SM	2125	34,5	2049	34,8
	Mais de 5 a 10 SM	1457	23,7	1397	23,7
	Mais de 10 a 15 SM	784	12,7	662	11,3
	Mais de 15 a 20 SM	392	6,4	323	5,5
	Acima de 20 SM	555	9,0	380	6,4
	Total	6159	100,0	5889	100,0
	Origem geográfica antes do ingresso na Universidade				
	BH	3932	63,8	3374	57,4
Grande BH	1044	17,0	1022	17,4	
Interior de MG	959	15,6	1015	17,3	
Outro Estado	224	3,6	469	8,0	
Outro País	0	0,0	3	0,1	
Total	6159	100,0	5883	100,0	

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

** Opção não estava presente no questionário

O nível de instrução do grupo familiar, especialmente dos pais, é recorrentemente utilizado nas análises sociológicas como um indicador da origem social dos estudantes e, sem dúvida alguma, traz uma influência qualitativa nas escolhas das diferentes carreiras a serem

seguidas por eles. Porém, é importante não analisar essa variável de modo isolado, pois, mesmo que o nível superior indique *status* e prestígio no Brasil, houve mudanças após os anos 2000. Temos experimentado maior expansão do Ensino Superior, que pode ser associada diretamente à democratização, ou maior igualdade nesse nível de ensino. Como será evidenciado, houve pouca alteração no nível de escolaridade materna e paterna, mas, em ambos os casos, no geral, o grau de instrução dos membros genitores das famílias se elevou, se comparados os períodos de 2012 e 2016. Conforme apresentado na Tabela 22, os estudantes que ingressaram em 2016, possuíam pais mais escolarizados que os estudantes que ingressaram em 2012. O nível daqueles com Ensino Superior aumentou de 36,4%, em 2012, para 39,7% em 2016.

A escolarização materna também apresenta percentual de elevação semelhante à escolarização dos pais, porém, as mulheres tendem a manter níveis de instrução relativamente mais elevados. Em 2012, havia 41,6% das mães com Ensino Superior; em 2016, esse percentual se elevou para 44,5%.

Em relação a essas variáveis (escolaridade dos pais), há, por um lado, no ano de 2016, um maior percentual de pais escolarizados entre os ingressantes da UFMG, e, por outro lado, o fato de que a Lei de Cotas prevê reserva de vagas para estudantes negros e de baixa renda, perfil no qual, segundo a *Síntese de Indicadores Sociais* (IBGE, 2016), encontra-se a parcela da população menos escolarizada, o que justificaria uma diminuição, mesmo que tênue, na escolaridade dos pais, situação que não foi encontrada. Provavelmente, uma hipótese para isso seja o aumento do número de estudantes de escola pública federal, pois os pais desses estudantes tendem a apresentar um maior nível de escolaridade. Outra hipótese seria a de que os estudantes negros e de baixa renda, aprovados na UFMG, venham de famílias atípicas em relação ao seu grupo social. De modo geral, os cotistas não parecem ser representantes típicos dos jovens estudantes das camadas menos privilegiadas.

A renda bruta familiar também foi utilizada como indicador de hierarquização social, pois acreditamos que sua comparação com outras variáveis tende a enriquecer a análise dos perfis dos estudantes. A Tabela 22 mostra que, por um lado, houve uma diminuição no percentual de ingressantes que se concentravam na faixa de renda acima de dez salários mínimos, por outro, elevou-se a matrícula daqueles com renda de até dois salários mínimos. Em 2012, 13,8% das famílias dos estudantes tinham renda de até 2 salários mínimos, no ano de 2016, esse percentual foi de 18,4%. Essa elevação está condizente com a proposta de Lei de Cotas, que visa o ingresso de estudantes de baixa renda na Universidade. Se considerarmos a situação de renda da maior parte das famílias brasileiras, 18,4% é um percentual pequeno, mas,

se considerarmos que, no Brasil, mais de 25% das famílias vivem/ sobrevivem com menos que isso, não podemos ignorar que se trata de um indicativo de mudança.

Uma comparação da renda familiar dos estudantes da UFMG com a renda das famílias brasileiras mineiras (MG) e pertencentes à Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), conforme pode ser visto na Tabela 23, mostra que ela é bem mais alta que a da população em geral.

Tabela 23 – Rendimento familiar segundo Censo 2010

Classes de rendimento nominal mensal domiciliar	Brasil %	MG	RMBH %
Até 1/2 salário mínimo	4,22	2,55	1,17
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	10,52	11,27	7,34
Mais de 1 a 2 salários mínimos	21,46	22,84	17,52
Mais de 2 a 5 salários mínimos	34,27	37,39	38,03
Mais de 5 a 10 salários mínimos	15,37	14,69	18,8
Mais de 10 a 20 salários mínimos	6,38	5,46	8,5
Mais de 20 salários mínimos	3,35	2,79	5,38
Sem rendimento	4,42	3,02	3,26
Total	100	100	100

Fonte: IBGE - Censo Demográfico, 2010

Observa-se que, aproximadamente, 15% da população brasileira, 13% da população de Minas Gerais e em torno de 8,5% da população da RMBH possuem renda de até um salário mínimo e que esse percentual não chega a 2% dos estudantes da UFMG. Por outro lado, tivemos, na UFMG, no ano de 2016, um percentual de 6,4% com renda acima de 20 salários, percentual que, no Brasil, é de 3,3%, e, em Minas Gerais, de 2,8%, o que demonstra a exclusão de determinados grupos dentro da Universidade e a aponta para a maior representação de outros grupos, mesmo com as políticas de expansão.

Como já exposto no primeiro capítulo desta tese, há interessantes estudos no campo da estratificação social que buscam explicar dados relativos à expansão do Ensino Superior, tendo como referência a hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida (*Maximally Maintained Inequality*- MMI) e da Desigualdade Efetivamente Mantida e, como já mencionado, no estudo que aqui se apresenta, os pesquisadores concluem que há permanência da desigualdade educacional, mesmo com a expansão educacional (RAFTERY & HOUT, 1993). Podemos dizer que, no Brasil, essa desigualdade permanece, mas tem sido atenuada por políticas de inclusão do Ensino Superior, com as cotas. A tese da MMI preconiza que a ampliação do acesso

educacional dos diferentes grupos acontece de modo fragmentado e que, para que grupos que estão em lugares inferiores acessem níveis educacionais mais elevados, é preciso que grupos que estão acima na hierarquia social tenham saturado seu acesso, ou seja, a ampla maioria daquele grupo já acesse esse nível.

Ao realizar uma síntese das principais referências no campo da estratificação no século XXI, Mont'Alvão (2011) expõe que, segundo essa hipótese, a desigualdade de acesso a um determinado nível de ensino permanecerá, até que haja saturação do nível de ensino em questão, por parte dos estudantes pertencentes a classes sociais privilegiadas, assim, a pressão deslocase para as transições seguintes do sistema escolar. “Somente quando houver uma saturação nas chances de determinados grupos em vantagem completarem uma transição- algo próximo a 100% de acesso- é que os níveis de desigualdade começam a cair” (MONT'ALVÃO, 2011; p.401), ou seja, segundo essa hipótese, grupos privilegiados se aproveitam da expansão para alcançar maior longevidade escolar.

Sabemos que, no Brasil, essa saturação, se é que já ocorre, está restrita a um grupo muito pequeno. Até mesmo a classe média, ainda que tenha iniciado o acesso à Universidade, nos anos 1960, ainda não dispõe desse privilégio. As políticas de inclusão, como a Lei de Cotas, voltadas para o acesso ao Ensino Superior vêm, então, desempenhar um importante papel. Elas permitem que indivíduos de grupos sociais, os quais apresentavam baixa ou nenhuma representação nesse nível de ensino passem a ter vagas reservadas, não sendo necessário, assim, “esperar” uma possível saturação do acesso ao Ensino Superior, por parte de grupos mais privilegiados, para que, somente depois, esse acesso passe a ser cogitado. Apesar disso, não se pode negar a permanência da Desigualdade Efetivamente Mantida (EMI), visto que a desigualdade continua existindo entre cursos e dentro de cada modalidade de cotas.

Ao compararmos a renda das famílias dos estudantes com a modalidade de ingresso, observa-se que as modalidades de cotas 1 e 2 são atreladas à renda dos núcleos familiares menos favorecidos economicamente, o que é confirmado pelo cruzamento dessas variáveis. Na Tabela 24, observa-se que a renda desses grupos se concentra em até dois salários mínimos. O questionário não fazia um recorte de renda compatível com as cotas, mas nos permite várias inferências. Já nas modalidades de cotas 3 e 4, em que não há obrigatoriedade de comprovação de renda, esta tende a ser bem mais elevada, o que dialoga com a premissa de que os pobres estudam em escola pública, mas nem todos os estudantes de escola pública podem ser categorizados como pobres.

Tabela 24 – Renda mensal bruta do núcleo familiar, por modalidade de ingresso, 2016

Renda mensal bruta familiar	Modalidade de ingresso					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C	
Menos de um salário mínimo	42	29	6	3	30	110
	38,2%	26,4%	5,5%	2,7%	27,3%	100,0%
De um a dois salários mínimos	355	266	101	71	175	968
	36,7%	27,5%	10,4%	7,3%	18,1%	100,0%
De dois a cinco salários mínimos	386	332	346	276	709	2049
	18,8%	16,2%	16,9%	13,5%	34,6%	100,0%
De cinco a dez salários mínimos	55	41	267	218	816	1397
	3,9%	2,9%	19,1%	15,6%	58,4%	100,0%
De dez a quinze salários mínimos	1	0	96	74	491	662
	,2%	0,0%	14,5%	11,2%	74,2%	100,0%
De quinze a vinte salários mínimos	0	0	29	28	266	323
	0,0%	0,0%	9,0%	8,7%	82,4%	100,0%
Acima de vinte salários mínimos	0	0	11	17	346	374
	0,0%	0,0%	2,9%	4,5%	92,5%	100,0%
Total	839	668	856	687	2833	5883
	14,3%	11,4%	14,6%	11,7%	48,2%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Outra variável considerada na Tabela 22 foi a origem geográfica dos ingressantes, ou o local de moradia antes do ingresso na UFMG. Esse é um aspecto importante porque, como já foi discutido, uma das promessas do Sisu era de haver, por meio dele, um maior intercâmbio cultural entre a população das diversas regiões do País. No caso da UFMG, houve uma alteração significativa, pois cresceu de 3% para 8% a presença de estudantes vindos de outros estados e foi reduzido o percentual de estudantes provenientes da cidade de Belo Horizonte.

Na Tabela 25, mostramos os estados de origem dos estudantes que ingressaram na UFMG, seja em 2012, seja em 2016. Mesmo que não tenha ocorrido um grande aumento, é possível observar a ampliação dos casos de estudantes vindos de regiões do Brasil mais distantes do estado Minas Gerais e uma maior representação daqueles oriundos de estados mais próximos e que já eram presentes, como é o caso dos provenientes de São Paulo.

Tabela 25 – Estados de origem dos estudantes que ingressaram na UFMG em 2012 e 2016

Vestibular 2012			SiSU 2016		
Estados	Frequência	%	Estados	Frequência	%
BA	25	0,4	AC	1	0
CE	4	0,1	AL	1	0
DF	8	0,1	AM	3	0,1
ES	32	0,5	BA	36	0,6
GO	11	0,2	CE	5	0,1
MA	1	0	DF	21	0,4
MG	6302	96,4	ES	68	1,2
MS	1	0	GO	10	0,2
MT	1	0	MA	10	0,2
PA	3	0	MG	5382	91,5
PB	1	0	MS	7	0,1
PE	3	0	MT	6	0,1
PR	4	0,1	PA	8	0,1
RJ	14	0,2	PB	3	0,1
RO	2	0	PE	2	0
RS	1	0	PI	2	0
SP	122	1,9	PR	8	0,1
			RJ	25	0,4
			RN	3	0,1
			RO	6	0,1
			RS	1	0
			SC	5	0,1
			SE	11	0,2
			SP	257	4,4
			TO	2	0
Total	6535	100	Total	5883	100

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

De toda forma, permanece um predomínio quase absoluto de estudantes residentes e/ou domiciliados em Minas Gerais, especialmente, Belo Horizonte. Vale notar que a participação de estudantes da grande BH, ou RMBH, e do interior do estado não sofreu alteração.

Na

Tabela 26, buscamos relacionar a modalidade de ingresso dos matriculados em 2016 com a origem geográfica. O cruzamento nos mostra elementos importantes: 1) os estudantes de AC são de BH, o que pode nos indicar que estavam mais bem preparados para o ENEM e tiveram melhor condição de escolarização, não precisando, assim, se deslocar, 2) boa parte dos estudantes que vieram do interior do estado são cotistas. Especialmente nas modalidades de

cotas 1 e 2, que possuem restrição de renda, é significativa a quantidade de estudantes que vêm do interior. Isso nos leva à reflexão do quanto a Lei de Cotas, que propicia reserva, e quanto o Sisu, que facilita a participação no processo seletivo, podem estar sendo importantes para ampliar o campo de possibilidades dos estudantes com esse perfil, que podem, ainda, contar com subsídios da Universidade para se manterem em BH²⁹.

Tabela 26 – Modalidade de ingresso, por origem geográfica antes do ingresso na Universidade- Sisu 2016

Modalidade de ingresso	Local de Moradia no momento de ingresso na Universidade					Total
	BH	Grande BH	Interior de MG	Outro Estado	Outro País	
Cotas 1	392 46,7%	230 27,4%	178 21,2%	39 4,6%	0 0,0%	839 100,0%
Cotas 2	295 44,2%	125 18,7%	183 27,4%	65 9,7%	0 0,0%	668 100,0%
Cotas 3	471 55,0%	210 24,5%	134 15,7%	41 4,8%	0 0,0%	856 100,0%
Cotas 4	395 57,5%	125 18,2%	113 16,4%	53 7,7%	1 ,1%	687 100,0%
A.C	1821 64,3%	332 11,7%	407 14,4%	271 9,6%	2 ,1%	2833 100,0%
Total	3374 57,4%	1022 17,4%	1015 17,3%	469 8,0%	3 ,1%	5883 100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Este cruzamento nos mostra que os candidatos que ingressam pela ampla concorrência são, em sua maior parte, provenientes de BH: 64,3%. Isso pode ser um indicativo de que é menor, entre os candidatos com esse perfil, a migração, ou seja, a disponibilidade para mudança. Porém, somente um aprofundamento de cunho qualitativo pode nos dizer o porquê disso. De todo modo, não podemos descartar a hipótese de que, em alguns casos, o custo da permanência na UFMG seria mais alto que o custo de uma mensalidade em instituição privada, ou, ainda, que o custo do ingresso em outra instituição pública, mais próxima de casa. Tomemos

²⁹ A UFMG possui um programa de assistência estudantil voltado para estudantes de baixa condição socioeconômica. Por meio da Fundação Universitária Mendes Pimentel (Fump), a UFMG desenvolve programas que visam facilitar o acesso à alimentação, à saúde, à moradia, ao transporte, à aquisição de material escolar e a outros projetos que auxiliam os estudantes a ter um bom desempenho acadêmico, buscando evitar a evasão.

como exemplo o curso de Direito, pois este apresenta um valor médio de mensalidade³⁰ de R\$ 1.000,00 no Brasil: para se morar próximo à Faculdade de Direito da UFMG, na região central, seja alugando uma quitinete, ou um quarto em república, o gasto já ficaria próximo ao meio valor da mensalidade média de uma faculdade privada, faltando, ainda, agrupar gastos com alimentação e com a manutenção da moradia. Sabemos que o prestígio da Universidade também é algo colocado na balança, mas, grosso modo, pode-se dizer que a análise de custos, riscos e benefícios podem estar fazendo com que muitas famílias, as quais possuam condições de manter os jovens estudantes nas instituições privadas, o façam e em local próximo a suas casas.

5.4 Algumas considerações sobre o capítulo e a importância de se ir além do perfil geral dos estudantes

A caracterização geral do perfil dos estudantes que ingressaram na UFMG, em 2012 e em 2016, mostrou que, mesmo com a ocorrência de algumas variações, não é possível notar grandes modificações, seja pela implementação das Cotas, seja pela adesão ao Sisu. Porém, nas Ciências Sociais, o todo não deve ser visto como um simples somatório das partes. Por meio de uma visão panorâmica, não é possível encontrar grandes mudanças, mas seria no mínimo ingênuo pensar que esse cenário seria o mesmo em todos os cursos da Universidade, tendo em vista que, antes das mudanças nos mecanismos de ingresso, eles já apresentavam grandes diferenças e posições contrastantes nas hierarquias do sistema universitário. Trata-se, então, de questionar em que medida cada curso se distancia do perfil que possuía anteriormente e de avaliar até que ponto isso pode estar afetando as desigualdades no interior da Universidade.

Nos capítulos seguintes focalizamos nossa análise nos cursos de Enfermagem, Medicina, Direito e Pedagogia. Como já explicitado na introdução desta tese, primeiramente abordamos diferentes elementos que contribuíram para a tomada de decisão no que se refere à escolha dos cursos, a seguir, realizaremos um estudo por área, Medicina e Enfermagem, Direito e Pedagogia, articulando, assim, dentro de cada área, cursos de menor e de maior seletividade e prestígio social.

Quando a análise é realizada curso a curso e busca-se compreender nuances pouco claras em um contexto mais geral, como é o caso da UFMG, vê-se que, internamente, o Sisu e a Lei

³⁰ Segundo site mercado mineiro. Consulta realizada em janeiro/2018.
(<http://www.mercadomineiro.com.br/pesquisa/faculdade-mensalidade-precos>)

de Cotas trouxeram importantes mudanças na composição dos cursos, especialmente daqueles considerados mais seletivos.

6 MUDANÇAS NO PROCESSO DE ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR APÓS AS NOVAS FORMAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: LEI DE COTAS E SISU

Neste capítulo, nosso objetivo é discutir como a Lei de Cotas e o Sisu trouxeram implicações diretas para o processo de escolha dos estudantes que ingressaram após a implementação dessas políticas. Para isso, tomaremos como referência os anos 2012 e 2016.

O capítulo está dividido em sete seções: na primeira, é realizada discussão concernente à concorrência e à seletividade nos cursos analisados, buscando-se estabelecer uma comparação entre os dados de 2012 e de 2016. Nas demais seções, a partir dos dados provenientes dos questionários aplicados nos cursos de Direito, Enfermagem, Medicina e Pedagogia,³¹ busca-se compreender as diferenças no processo de escolha, sob a nova lógica de acesso ao Ensino Superior. Assim, na segunda seção, discutiremos os processos de escolha do curso e da instituição nos dois períodos. Na terceira seção, analisaremos aspectos relativos às escolhas não concretizadas, sua relação com a forma de acesso e suas possíveis implicações na permanência no curso. Na quarta seção, discutiremos aspectos concernentes à escolha por uma nova graduação, fundamentados nos dados daqueles estudantes que já haviam se inserido no Ensino Superior. Na quinta seção, debateremos a influência dos fatores sociais e das fontes de informação nos processos de escolha dos cursos. Ao final, retomaremos os pontos mais relevantes, como consequência da construção de uma breve síntese do capítulo.

Por meio das respostas dos estudantes, discutiremos algumas questões apresentadas no início deste texto. Dialogando com o referencial teórico, demonstraremos que as condições objetivas influenciaram os processos de escolha e que, ao realizar a escolha por um curso e não por outro, o estudante considerou, em alguma medida, adaptar as suas possibilidades de sucesso, mesmo que de modo não plenamente consciente, ao que era visto como possível no momento da escolha.

A escolha resulta de uma articulação entre as condições objetivas do candidato (posse de determinados recursos materiais e culturais), o que se traduz por um nível socialmente definido de expectativa e de aspiração escolar, e uma estrutura de oportunidades (configurada, em grande medida, em função das regras de seleção e de acesso às instituições de Ensino

³¹ Esclarecemos que a utilização do gênero masculino para referência aos estudantes se deve unicamente por uma regra gramatical, os cursos de Enfermagem e Pedagogia se mostram essencialmente compostos por mulheres nos dois períodos estudados.

Superior). O que queremos investigar é em que medida essa estrutura de oportunidades que se altera com a Lei de Cotas e o Sistema de Seleção Unificada – Sisu– afeta as escolhas dos candidatos.

Como discutido no primeiro capítulo, por meio da adoção do Sisu e da Lei de Cotas, as tomadas de decisão sobre que curso seguir trilharam outro contorno. Mudou-se a forma de acesso à informação. Diferentemente do vestibular, no Sisu, o estudante passou a conhecer, previamente, seu desempenho. Mudou-se o tempo dedicado à efetivação da escolha, já que o estudante passou a ter pouco menos de uma semana para realizar suas simulações e tomar sua decisão final. Modificou-se, ainda, profundamente, o perfil daqueles que poderiam concorrer: o Sisu alarga o horizonte de possibilidades e amplia a concorrência, ao tornar o processo de seleção unificado e em nível nacional. A Lei de Cotas, por sua vez, aumenta as possibilidades de acesso dos oriundos de escolas públicas, ao mesmo tempo que estabelece um teto ao acesso de estudantes de escolas particulares. Por um lado, estudantes contemplados pela reserva de vagas, a depender de seu desempenho no ENEM, podem acessar cursos antes impensáveis, por outro lado, aqueles que viam como um caminho natural o acesso ao Ensino Superior, ou a determinados cursos, se deparam com a barreira construída pela Lei de Cotas.

Uma das nossas hipóteses básicas é que as alterações na forma de acesso tenham gerado mudanças no processo de escolha, a qual, por sua vez, teria interferência direta na distribuição interna dos diferentes perfis dos estudantes entre os cursos, o que poderia se traduzir em uma ampliação, ou até na redução, das hierarquias internas da Universidade ou, em outros termos, no nível de democratização interna da mesma. No capítulo anterior vimos que as mudanças no perfil geral do alunado da Universidade foram pequenas. Nossa expectativa é que as transformações tenham sido bem maiores no que se refere à distribuição dos alunos entre os cursos.

6.1 Relação entre concorrência e seletividade nos cursos analisados: comparação entre 2012 e 2016

Nesta seção, realizaremos breve reflexão sobre as mudanças observadas no acesso aos cursos analisados tendo como base a relação de candidatos por vagas no vestibular de 2012 e no Sisu de 2016, também as notas mínimas e máximas para acesso a esses sistemas nos dois anos utilizados para recorte da pesquisa. Os dados parecem mostrar que, antes do Sisu, existia uma relação mais direta entre seletividade (nota necessária para ingresso) e concorrência (candidato por vaga). Após o Sisu, essa relação tornou-se mais complexa.

Primeiramente, cabe uma diferenciação entre seletividade e concorrência dos cursos no contexto da nova forma de ingresso no Ensino Superior. Cursos seletivos são aqueles que, para além de um alto prestígio social, apresentam a necessidade de que o estudante, para conseguir ingressar neles, adquira no ENEM uma nota muito acima da média necessária para aprovação nos demais cursos ofertados. Já a concorrência diz da quantidade de candidatos que selecionou determinada opção de curso, até o último dia de inscrição no Sisu, por vaga disponível, independentemente das notas obtidas por esses candidatos no Enem. Dessa forma, não são dois elementos necessariamente articulados. Pode haver: 1) cursos seletivos e pouco concorridos, 2) cursos pouco seletivos e muito concorridos, 3) cursos muito concorridos e pouco seletivos e 4) cursos pouco concorridos e pouco seletivos. E isso pode variar conforme a modalidade de ingresso.

Os processos de escolha de curso e a modalidade pela qual ingressar estão intrinsecamente relacionados com o que é visto como possível pelos indivíduos. Existe um imaginário social de que o ingresso pelas cotas seja mais “fácil” que pela AC. Porém, os dados mostram que essa situação não é observada em todos os cursos da UFMG, pois há diferenças de concorrência e seletividade em cada um deles.

6.1.1 Relação candidatos por vaga: a concorrência nos cursos analisados

Na Tabela 27 e na Tabela 28, buscamos apresentar, respectivamente, a quantidade de candidatos por vaga no vestibular de 2012 e no Sisu de 2016 para os cursos de Direito, Enfermagem, Medicina e Pedagogia. Mesmo que o dado relativo ao Sisu seja proveniente de uma situação de “pós-ajustamento” das preferências sinalizadas no sistema por parte dos candidatos, os dados, em conjunto, nos possibilitam importantes reflexões. Na Tabela 27,

quando comparados cada um dos cursos analisados, observamos que existia uma grande diferença na relação de candidatos por vaga. Além disso, como mostraremos adiante, essa relação de candidatos por vaga seguia no mesmo sentido de seletividade (notas) e prestígio dos cursos. Quanto mais seletivo e prestigioso o curso, maior era quantidade de candidatos por vagas. Quanto menos prestigioso, menor a quantidade de candidatos por vaga. Em relação ao prestígio, cabe pontuar que Direito e Medicina são considerados cursos de maior prestígio que Enfermagem e Pedagogia.

Tabela 27 – Relação candidatos por vaga no Vestibular 2012

Curso	Vagas ofertadas	Qtd. Inscrições	Inscrições/Vaga
DIREITO diurno	200	3290	16,45
DIREITO noturno	200	2760	13,8
ENFERMAGEM	96	501	5,22
MEDICINA	320	16002	50,01
PEDAGOGIA diurno	66	185	2,8
PEDAGOGIA noturno	66	196	2,97

Fonte: COPEVE/UFMG, adaptado pela autora, 2018

Com o Sisu tem-se uma situação muito diferente, como pode ser visualizado na Tabela 28: os cursos considerados de maior prestígio social não foram necessariamente os mais concorridos. Além disso, com a Lei de Cotas, passou a existir, nos quatro cursos aqui tratados, grande variação na comparação entre ingressantes cotistas e de ampla concorrência.

A maior relação de candidatos por vaga, em todos os cursos, à exceção do curso de Medicina, ocorreu entre os cotistas. Os cursos de Direito noturno, Enfermagem e Pedagogia noturno foram os que apresentaram maior relação de quantidade de cotistas por vaga, evidenciando, assim, uma concorrência muito maior. Medicina, mesmo sendo um dos cursos que exige maior nota (alta seletividade), não se configurou como o mais concorrido, seja na categoria das cotas, ou da ampla concorrência.

Em comparação com o vestibular de 2012, é significativo o grande aumento de candidatos por vaga, inscritos nos cursos de Direito noturno, Enfermagem e Pedagogia, no ano de 2016. Somente Medicina apresentou estabilidade na relação de candidatos por vaga, na comparação entre 2012 e 2016. Esse aumento na relação de candidatos por vaga tende a reforçar nossa hipótese de que o Sisu, para além de aumentar a concorrência, torna as escolhas mais estratégicas, ao menos para determinados grupos. Na iminência de não ser aprovado no curso

desejado inicialmente, muitos candidatos tendem a realizar uma adaptação de suas preferências para cursos mais acessíveis.

É interessante observar, ainda, que exista uma grande variação da concorrência entre ampla concorrência e cotistas. O curso de Pedagogia é um exemplo, pois teve 17,7 candidatos por vaga para a ampla concorrência e 37,1 candidatos por vaga entre os cotistas.

Tabela 28 – Inscrições por curso, segundo modalidade de ingresso no Sisu 2016 1º Edição

Curso	Modalidade concorrência	Vagas ofertadas	Qtd. Inscrições	Inscrições/Vaga
DIREITO diurno	Lei de Cotas	100	4194	41,9
	Ampla Concorrência	100	3293	32,9
DIREITO noturno	Lei de Cotas	100	7068	70,7
	Ampla Concorrência	100	4729	47,3
ENFERMAGEM	Lei de Cotas	48	3355	69,9
	Ampla Concorrência	48	1755	36,6
MEDICINA	Lei de Cotas	160	6966	43,5
	Ampla Concorrência	160	7378	46,1
PEDAGOGIA diurno	Lei de Cotas	33	1225	37,1
	Ampla Concorrência	33	584	17,7
PEDAGOGIA noturno	Lei de Cotas	33	1507	45,7
	Ampla Concorrência	33	1046	31,7

Fonte: DRCA/UFMG adaptado pela autora

A diferenciação na relação candidatos por vaga, entre 2012 e 2016, assim como a maior concorrência na modalidade de cotas, reforça a necessidade de não ignorarmos as mudanças provocadas pelo Sisu no processo de escolha do curso. E, para interpretar essas mudanças, o conhecimento de alguns documentos públicos é essencial.

Além das legislações já discutidas nos capítulos iniciais desta tese, há duas portarias que regulamentam a Lei de Cotas e o Sisu: a Portaria nº 18 e a Portaria nº 21. A Portaria Normativa nº18, de outubro de 2012, dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. A Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012, dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Na Portaria 18, é explicitado que a Universidade tem autonomia para legislar sobre a possibilidade de que cotistas possam, também, concorrer à ampla concorrência. Mas tal orientação só é válida para a lista de espera. Somado a isso, na Portaria 21, que trata da regulamentação do Sisu, temos que, na chamada regular, o candidato concorre somente na

modalidade para a qual se inscreveu. Mesmo que possua nota suficiente para uma migração das cotas para a AC, por exemplo, o candidato permanecerá nas cotas.

6.1.2 Notas para acesso aos cursos no vestibular e no Sisu: a seletividade nos cursos analisados

Na Tabela 29 e na Tabela 30, temos as notas mínimas e máximas, relativas a 2012 e a 2016. Ao apresentarmos esses dados, temos dois objetivos: o primeiro se refere à comparação da seletividade dos cursos, com base nas notas mínimas e máximas para acesso. Como será explicado, as notas mínimas e máximas apresentam escalas diferentes no vestibular e no Sisu e, portanto, não podemos realizar uma comparação direta entre 2012 e 2016. O que evidenciaremos é que, mesmo com a mudança, no que tange à concorrência, a seletividade dos cursos se manteve muito parecida nos dois períodos analisados, assim, a ordem de seletividade não se alterou. O segundo objetivo é mostrar algumas disfunções que o Sisu vem apresentando, se comparadas as diferentes modalidades de cotas e a AC. Disfunções estas que, do ponto de vista de inclusão social, podem ser consideradas perversas, à medida que impedem o ingresso de maior quantidade de jovens negros, em sua maioria, de menor renda.

Notas mínimas e máximas no vestibular 2012

No período de realização do vestibular 2012, as notas da primeira etapa já eram provenientes do ENEM, mas passavam por um processo de conversão. Dessa forma, o valor máximo de pontos obtidos na primeira etapa se limitava a 64 (sessenta e quatro) pontos. Além disso, estava eliminado do Concurso Vestibular UFMG 2012 o candidato que não obtivesse, no mínimo, 17 (dezessete) pontos do total daqueles previstos para a primeira etapa. Nesse modelo de vestibular, eram classificados, para a segunda etapa, até três candidatos por vaga.

Na segunda etapa, o valor máximo da nota final era limitado ao total de pontos previstos para o conjunto das Provas Específicas (realizadas pela UFMG) e da Prova de Redação de cada curso ou habilitação – ou seja, 96 (noventa e seis) pontos. Dessa forma, o valor máximo da nota final do vestibular de 2012 foi a soma da nota da primeira etapa, correspondente a 64 pontos, com a soma da nota final da segunda etapa, correspondente a 96 pontos. Totalizando 150 pontos.

Como pode ser visualizado na Tabela 29, a ordem de seletividade, à época do vestibular tradicional, contemplou o curso de Medicina, seguido do Direito diurno, Direito noturno, Enfermagem, Pedagogia diurno e Pedagogia noturno.

Tabela 29 – Vestibular2012: notas mínimas e máximas da 1º convocação

Curso	Mínimo	Máximo
DIREITO diurno	110,6086	148,0075
DIREITO noturno	103,2859	137,3610
ENFERMAGEM	67,1495	117,7871
MEDICINA	122,8060	149,0495
PEDAGOGIA diurno	56,9292	118,9054
PEDAGOGIA noturno	51,8597	109,1592

Fonte: COPEVE/UFMG, adaptado pela autora, 2018

A seletividade nos cursos analisados, à época do vestibular 2012, esteve no mesmo sentido da concorrência.

Notas mínimas e máximas no Sisu no ano de 2016

Na Tabela 30, temos as notas mínimas e máximas, após a chamada regular do Sisu, cuja seleção dos estudantes é realizada pelo MEC, as notas mínimas da 11ª chamada da lista de espera, cuja seleção é realizada pela UFMG, e as notas máximas dos ingressantes, todas essas separadas, conforme modalidade de ingresso. Na mesma tabela, apresentamos, ainda, a diferença entre as notas mínimas de ingresso na primeira chamada dos cursos e a última convocação realizada.

Tabela 30 – Sisu/UFMG 1ª Edição de 2016: notas mínimas e máximas após chamada regular do Sisu e última chamada da lista de espera e diferenças nas pontuações

Modalidade	DIREITO Matutino			DIREITO Noturno			DIREITO	
	Mínimo após chamada regular do Sisu	Mínimo após última convocação (11ª chamada)	Máximo	Mínimo após chamada regular do Sisu	Mínimo após última convocação (11ª chamada)	Máximo	Diferença entre as notas mínimas de ingresso	
							Diurno	Noturno
Cota 1	693,12	664,84	724,78	693,02	673,06	733,3	28,28	19,96
Cota 2	698,7	631,66	735,86	686,76	648,1	729,52	67,04	38,66
Cota 3	712,18	702,18	759,16	712,16	689,96	756,86	10	22,2
Cota 4	724,26	700,78	785,28	727,2	700,64	777,6	23,48	26,56
A.C	<u>770,66</u>	737,78	825,38	<u>756,68</u>	741,32	793,14	32,88	15,36

Modalidade	ENFERMAGEM			MEDICINA			ENFERMAGEM	MEDICINA
	Mínimo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Mínimo	Máximo		
Cota 1	676,22	600,56	735,44	750,02	746,46	783,2	75,66	3,56
Cota 2	671,54	596,08	708,2	754,32	740,02	805,82	75,46	14,3
Cota 3	682,74	598,22	735,96	764	759,46	791,84	84,52	4,54
Cota 4	694,42	612,56	759,22	777,24	753,86	809,1	81,86	23,38
A.C	<u>711,62</u>	634,02	761,3	<u>805,74</u>	795,22	855,04	77,6	10,52

Modalidade	PEDAGOGIA Matutino			PEDAGOGIA Noturno			PEDAGOGIA	
	Mínimo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Mínimo	Máximo	Diurno	Noturno
Cota 1	616,28	551,14	629,12	622,2	609,44	665,86	65,14	12,76
Cota 2	620,66	515,58	672,68	626,3	558,36	638,94	105,08	67,94
Cota 3	624	592,52	658,56	631,64	623,42	653,2	31,48	8,22
Cota 4	636,28	518,16	673,9	638,16	550,5	660,04	118,12	87,66
A.C	<u>669,02</u>	599,44	724,5	<u>654,36</u>	614,32	785,06	69,58	40,04

Fonte: DRCA/UFMG adaptado pela autora, 2018.

Observa-se que se manteve a mesma ordem de seletividade entre os cursos: assim, temos como mais seletivo o curso de Medicina, seguido do Direito, Enfermagem e, por último, Pedagogia. Contudo, chamamos a atenção para um efeito interessante na relação entre turnos nos cursos de Direito e Pedagogia: neles, inicialmente, as notas mínimas do Sisu, assim como vimos no vestibular de 2012, eram maiores no período diurno. Contudo, após a finalização das chamadas da lista de espera, percebe-se que houve uma inversão e as notas mínimas de acesso, na maioria das modalidades, passaram a ser menores para o período diurno dos dois cursos e maiores para o período noturno. A reconfiguração do grau de seletividade entre turnos de um mesmo curso é um efeito importante do Sisu na UFMG e, provavelmente, também esteja presente em outras Universidades.

Nossa hipótese é que essas mudanças aconteçam devido à possibilidade de se pleitear até duas opções de curso no Sisu, ao se utilizar a nota do Enem. Dessa forma, estudantes que concorriam no vestibular somente para um dos turnos em que o curso era oferecido passaram a ter suas possibilidades de concorrência ampliadas. Tal evidência é de grande relevância para a compreensão das escolhas e da alteração do perfil dos estudantes nos diferentes cursos.

Como pode ser percebido, as notas de corte para ingresso não têm uma relação direta com a quantidade de candidatos por vaga, destarte, temos uma situação bem diferente daquela apresentada em 2012. Percebe-se que o Sisu dificulta, ou, até mesmo, impede que se estabeleça uma relação simples entre concorrência e seletividade. Essa percepção é relevante, pois indica importantes mudanças nas lógicas de acesso ao Ensino Superior.

Contudo, excetuando-se a dissertação que vem sendo desenvolvida por uma das integrantes de nosso grupo de pesquisa³², não localizamos nenhum trabalho acadêmico que versasse sobre o distanciamento entre concorrência e seletividade, ou, ainda, sobre as mudanças concernentes a um mesmo curso ofertado em turnos diferentes, antes e depois da implementação do Sisu.

Para além dos aspectos relativos à seletividade na comparação entre 2012 e 2016, há outros elementos, concernentes a 2016, na Tabela 30, que devem ser cuidadosamente analisados. Tratam-se do que podemos nomear como disfunções do Sisu e da Lei de Cotas,

³² Dissertação de Thainara Cristina de Castro Ariovaldo que tem como título “O Sistema de Seleção Unificada e a escolha pelas licenciaturas na Universidade Federal de Viçosa”, com previsão de defesa para o primeiro semestre de 2018.

situações não previstas no momento de elaboração e de implementação das novas formas de acesso ao Ensino Superior.

6.1.3 Efeitos não esperados do Sisu e da Lei de Cotas

Na comparação entre notas mínimas e máximas da chamada regular, há uma divergência entre o que a UFMG regulamenta e o que é visualizado nos dados. Partindo da hipótese de que as cotas deveriam funcionar como piso e não como teto, ou seja, deveriam promover a inclusão e, conseqüentemente, não deveriam funcionar como uma barreira para o ingresso de estudantes que apresentam desvantagens em relação a sua trajetória escolar, nenhuma nota máxima dos estudantes que ingressaram por meio de cotas poderia ser maior que a nota mínima de estudantes que ingressaram por meio da ampla concorrência (AC).

Quando notas máximas de cotistas são maiores que notas mínimas da AC, temos uma clara situação em que houve estudantes que ingressaram por meio das cotas, mas que não precisariam dessa ação afirmativa e, ainda, a situação de estudantes cotistas que não foram aprovados e que, se estivessem na AC, poderiam ter entrado no curso que pleiteavam. A princípio, havíamos compreendido que, se o estudante tivesse nota para ingressar por AC, ele deveria ser transferido para essa modalidade. Porém, como sinalizado em negrito na Tabela 30, há vários casos que fogem a essa regra. Nesses casos, as cotas funcionaram efetivamente como um teto.

Diante dessa constatação, foi realizado contato com a Direção do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG, a fim de solicitar esclarecimentos. Fomos informados de que, conforme as Portarias 18 e 21 acima mencionadas, a Universidade não possui controle sobre as convocações para a chamada regular do Sisu e que, na chamada regular, prevalece a regra geral mencionada na Portaria 21. À vista disso, para a chamada regular, o candidato concorre somente àquela modalidade na qual se inscreveu³³.

A UFMG aplica sua regulamentação somente sobre a lista de espera. Diferentemente do MEC, a UFMG realiza uma classificação geral, resguardadas as modalidades de cotas. Assim, quando há desistência de um estudante que ingressou por AC, é convocado o candidato com maior nota, independente da modalidade de ingresso escolhida, podendo o candidato estar

³³ A direção do DRCA nos informou que a universidade vem realizando questionamentos ao MEC quanto a esse procedimento, porém, sem retorno.

inscrito em alguma modalidade de cotas, ou na AC. Quando há desistência de um candidato cotista, é convocado outro candidato da mesma modalidade de cotas.

Considerando-se essa explicação, conclui-se que as notas mais elevadas em algumas das modalidades de cotas são resultado do modo como é feita a chamada regular, pelo MEC, dos aprovados no Sisu. Os procedimentos adotados, posteriormente, pela Universidade, na gestão da lista de espera, não seriam suficientes para reverter esse efeito, perverso, inicial, logo, tal discussão deve contemplar todas as instâncias envolvidas no processo.

Ocupação das vagas

A discussão até aqui proposta nos leva ao outro ponto: a mudança na lógica de ocupação das vagas que tem se apresentado como resultado da grande quantidade de estudantes convocados e não matriculados, o que, por sua vez, nos induz à reflexão sobre o nível de efetividade da promessa de inclusão prevista tanto pelo Sisu quanto pelas Cotas.

A divisão das cotas em quatro sub-modalidades parte do pressuposto de que, entre os estudantes de escolas públicas, há a existência de desigualdades, segundo características sociais e raciais. Diante disso, pressupõe-se, também, que quanto mais desvantagens agregadas, menor será o desempenho no ENEM.

Seguindo esse raciocínio, a modalidade de cota 1, que agrega o critério socioeconômico ao racial, apresentaria maior probabilidade de agregar notas menores, seguida pela cota 2, que observa o critério socioeconômico, posteriormente, pela 3, que utiliza o critério racial e, por último, a cota 4, que considera somente que o candidato estudou em escola pública, quando cursava o Ensino Médio. Se, para a chamada regular do Sisu, essa sequência tende a ser observada, à medida que são realizadas novas convocações, por meio da lista de espera, a ordem prevista é subvertida.

A análise das notas mínimas, após a última convocação, ou 11ª chamada, mostra que houve um rearranjo das notas, de acordo com cada uma das modalidades de ingresso. Em todos os cursos analisados, as notas mínimas para acesso, via AC, continuam superiores a qualquer uma das modalidades de cotas, mas, na análise entre as diferentes modalidades de cotas, surpreende a diferença no que se refere à queda nas notas de corte dos estudantes, segundo cada uma delas. Assim, concluímos: não necessariamente a cota que pressupomos ser para candidatos em maior desvantagem é a que a apresentará nota de corte mais baixa ao final do processo seletivo. Em alguns casos, pelo contrário, é na cota quatro, que pressupõe menor

desvantagem, que se tem maior queda na pontuação. Isso acontece para os cursos de Enfermagem e Pedagogia. Observa-se, ainda, que, à exceção do curso de Enfermagem, em todos os outros cursos, as cotas 1 e 3, em comparação com as demais modalidades, foram as que apresentaram menor decréscimo nas notas de aprovados entre a primeira e última convocação. Dessa forma, modalidades de cotas que, a princípio, seriam mais seletivas, com a desistência de candidatos convocados, passam a se constituir como menos seletivas.

Na Tabela 31, mostramos a quantidade de convocados para a 1ª chamada da lista de espera no Sisu 2016. Essa tabela se correlaciona a anterior, à medida que possibilita a visualização da quantidade mínima³⁴ de estudantes convocados pela lista de espera, segundo modalidade de ingresso. Como pode ser observado, na Tabela 31, a quantidade de convocados por lista de espera, em todos os cursos, é maior na AC, mesmo quando se realiza a soma de todas as modalidades de cotas que correspondem a 50%, ou mais, das vagas. Podemos afirmar, então, que há maior desistência entre os estudantes aprovados por AC que entre cotistas. Entre as cotas também percebemos importantes variações, uma delas é que, nos cursos menos seletivos, mesmo os cotistas apresentam alta percentual de desistência.

³⁴ Esclarecemos que esta tabela apresenta a quantidade mínima de estudantes convocados para matrícula. Como pode haver casos de estudantes que se matriculam e, posteriormente, cancelam a matrícula, para ingressar em outro curso/Universidade, pelo Sisu, essas quantidades não são estáticas como no vestibular tradicional. Um exemplo disso é que, na modalidade de cota 4 do curso de Medicina, não houve, na primeira chamada, nenhuma convocação de excedentes, mas, na 7ª chamada, realizada em agosto de 2016, foram convocados dois estudantes para essa modalidade.

Tabela 31 – Quantidade de convocados para 1º chamada da lista de espera no Sisu 2016 (1º Edição)

Modalidade de ingresso	Direito diurno			Direito noturno		
	Vagas ofertadas	Lista de espera	Percentual	Vagas ofertadas	Lista de espera	Percentual
Cota 1	27	7	26%	27	8	30%
Cota 2	23	9	39%	23	6	26%
Cota 3	27	1	4%	27	0	0%
Cota 4	23	4	17%	23	4	17%
A.C	100	29	29%	100	22	22%
Total	200	50	25%	200	40	20%

Modalidade de ingresso	Medicina			Enfermagem		
	Vagas ofertadas	Lista de espera	Percentual	Vagas ofertadas	Lista de espera	Percentual
Cota 1	43	2	5%	13	4	31%
Cota 2	37	2	5%	11	4	36%
Cota 3	43	3	7%	13	5	38%
Cota 4	37	0	0%	11	6	55%
A.C	160	15	9%	48	30	63%
Total	320	22	7%	96	49	51%

Modalidade de ingresso	Pedagogia diurno			Pedagogia noturno		
	Vagas ofertadas	Lista de espera	Percentual	Vagas ofertadas	Lista de espera	Percentual
Cota 1	10	5	50%	10	1	10%
Cota 2	7	5	71%	7	3	43%
Cota 3	9	3	33%	9	0	0%
Cota 4	7	2	29%	7	2	29%
A.C	33	22	67%	33	12	36%
Total	66	37	56%	66	18	27%

Fonte: DRCA/UFMG elaborado pela autora, 2018.

Nosso objetivo, ao iniciar o presente capítulo com essas análises sobre concorrência, seletividade, ocupação de vagas e desistências no contexto do Sisu, é tornar mais evidentes os dados sobre escolha dos cursos, os quais são provenientes dos questionários. A compreensão sobre as mudanças relativas à concorrência e seletividade dos cursos analisados permitirá um olhar mais crítico sobre os processos de escolha dos cursos superiores, pelos estudantes que participaram desta pesquisa.

6.2 O processo de escolha do curso e da instituição no contexto do Vestibular tradicional e do Sisu

A análise sobre o processo de escolha dos cursos superiores que aqui propomos realizar se dá sob um ângulo específico: propusemo-nos verificar como se deu a tomada de decisão para o ingresso no curso, mesmo que tal ingresso não tenha se dado no curso desejado.

O Sisu e o vestibular tradicional apresentam, como já discutido no primeiro capítulo, importantes diferenças entre si. O vestibular tradicional possui como característica principal a descentralização, então, nesse modelo de ingresso, os vestibulares são isolados e cada instituição de Ensino Superior pode estabelecer as características e critérios do seu processo seletivo. Sendo assim, os exames são elaborados, de forma individual, por cada instituição. Nesses casos, inclusive, a instituição pode optar por fazer, ou não, uso da nota do ENEM, de modo parcial, ou integral. Sendo importante esclarecer que os vestibulares exigem do indivíduo que ele escolha, com antecedência, um curso em uma instituição em que irá se candidatar. As pesquisas sempre mostraram que essa escolha é marcada pelos processos de adequação das preferências às condições objetivas de escolha e de autosseleção (NOGUEIRA & NONATO, 2017).

O Sisu, por sua vez, é um sistema centralizado em nível nacional. Por meio dele, o candidato tem possibilidade, a partir do acesso à plataforma, de pleitear uma vaga em qualquer curso, ou instituição, que aderiu a essa nova forma de acesso. Nesse caso, o estudante se candidata a qualquer vaga/ instituição utilizando a nota que obteve no ENEM do ano anterior; isso permite que a escolha seja com maior segurança, visto que o candidato, além da nota do ENEM, pode, ainda, simular sua possibilidade de aprovação em diferentes cursos e instituições do País. Assim:

Com base na nota de corte e classificação provisória, alterada diariamente no período em que o sistema está aberto, o estudante pode fazer diferentes simulações buscando uma maior aproximação entre sua nota e um curso em que seja realmente possível sua aprovação. Com isso, podemos dizer que o indivíduo é induzido a adequar sua escolha às condições objetivas de aprovação. (NOGUEIRA & NONATO, 2017).

6.2.1 As tentativas de ingresso via vestibular

Nossa pesquisa mostra que as desigualdades sociais e escolares continuam orientando as escolhas dos cursos superiores, mesmo após a adoção do Sisu. No caso da UFMG, os dados do questionário da matrícula (UFMG 2012 e 2016) e, também, dos questionários desta pesquisa,

têm nos mostrado que o acesso aos cursos permanece muito desigual. A análise dos dados relativos às tentativas via vestibular tradicional evidencia como se dava essa diferença nos quatro cursos investigados³⁵.

Como apresentado na Tabela 32, que retrata os vestibulares prestados pelos estudantes que ingressaram em 2012, existia uma grande diferença no número de tentativas de aprovação no vestibular, conforme o curso escolhido. A resposta dos aprovados sugere que, nos cursos mais seletivos e, também, considerados de maior prestígio social, os estudantes se candidatavam a várias faculdades buscando aumentar suas chances de ingresso no curso desejado, ou seja, o vestibular possibilitava as múltiplas tentativas de ingresso. Contudo, observa-se que, já em 2012, a necessidade pelo noturno era algo que restringia bastante o campo de possibilidades de alguns estudantes. Ao que nos parece, para além da questão de prestígio, tem-se a questão da falta de disponibilidade para se estudar no período diurno. Nesse sentido, cabe observar que os estudantes do curso de Pedagogia matutino tentaram outros processos seletivos, para além da UFMG, e os do Direito noturno só tentaram para a UFMG. Outro ponto importante de ser exposto é que há, em BH e na região metropolitana, outras instituições públicas que ofertam o curso de Pedagogia, o mesmo não acontece com o curso de Direito e essa também pode ter sido uma situação que influenciou as múltiplas tentativas.

³⁵ No questionário aplicado aos estudantes que ingressaram via Sisu, todas as questões se referiram ao Sisu. Na época, não havíamos cogitado realizar pergunta semelhante aos ingressantes de 2016. Ex: “além do Sisu, você prestou outros vestibulares/ processos seletivos?” Entretanto, durante as análises, foi percebido que tal dado teria nos possibilitado tornar nossa análise mais densa.

Tabela 32 – Participação em outros vestibulares, além da UFMG, pelos estudantes que ingressaram no ano de 2012

Curso	2012					Total
	Não, apenas UFMG	Mais um, além da UFMG	Dois ou três além da UFMG	Mais de três	NR	
Medicina	19 11,0%	18 10,4%	44 25,4%	92 53,2%	0 0,0%	173 100,0%
Enfermagem	14 43,8%	7 21,9%	8 25,0%	2 6,3%	1 3,1%	32 100,0%
Pedagogia Matutino	9 30,0%	9 30,0%	10 33,3%	2 6,7%	0 0,0%	30 100,0%
Pedagogia Noturno	20 54,1%	9 24,3%	6 16,2%	2 5,4%	0 0,0%	37 100,0%
Direito Matutino	23 24,0%	20 20,8%	43 44,8%	10 10,4%	0 0,0%	96 100,0%
Direito Noturno	32 45,1%	17 23,9%	12 16,9%	10 14,1%	0 0,0%	71 100,0%
Total	117 26,7%	80 18,2%	123 28,0%	118 26,9%	1 ,2%	439 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

A tabela nos mostra que: 1) 73,3% dos respondentes prestou vestibular para outras instituições, além da UFMG; 2) o número de tentativas foi maior entre os estudantes dos cursos de maior prestígio e seletividade, sobretudo nos cursos de Medicina e Direito diurno.

À época do vestibular tradicional, o número de processos seletivos, para um mesmo curso, em diferentes instituições de Ensino Superior, era um importante indicador do prestígio e da seletividade do curso. Neste ponto, como já explicitado, os dados nos permitem dizer que os cursos de Medicina e Direito diurno apresentam grande diferença em relação aos demais cursos. Aproximadamente 80% dos respondentes de Medicina e 60% dos respondentes de Direito diurno prestaram, além da UFMG, dois ou mais vestibulares no mesmo ano. Possibilidade não contemplada no novo sistema, já que são permitidas, no máximo, duas opções de escolha, a partir da mesma nota prévia.

Ainda em relação ao vestibular de 2012, é interessante ressaltar a análise dos dados referentes às tentativas dos estudantes dos demais cursos. Esses estudantes responderam ter participado de uma quantidade menor de vestibulares. Em relação aos estudantes do noturno, temos como hipótese que a necessidade da articulação da graduação com o trabalho e a pouca quantidade de cursos noturnos existentes no setor público podem contribuir para explicar a diferença. Para Enfermagem, a hipótese se relaciona à reduzida oferta desse curso em BH e na região metropolitana, mesmo em instituições particulares.

Ainda em relação ao processo de escolha, por meio do Vestibular tradicional, é importante observamos os dados referentes às demais tentativas de acesso ao Ensino Superior. Buscamos sintetizar, na Tabela 33, para quais cursos, em outras instituições, além da UFMG, foram realizados vestibulares. O objetivo era saber se os cursos pleiteados em outras instituições foram semelhantes, ou não, ao curso de aprovação na UFMG. Cabe salientar que a maior parte daqueles que não responderam (NR), ou responderam “não se aplica” (NA), o fizeram por terem tentado o concurso somente para a UFMG.

Dentre aqueles estudantes que tentaram outros vestibulares, apenas as estudantes do curso de Enfermagem apresentaram elevado percentual de tentativas de ingresso em áreas diferentes do curso. Ao contrário do que poderíamos imaginar, entre os estudantes de Pedagogia, as outras tentativas, quando realizadas, ocorreram, em sua maior parte, para ingressar no mesmo curso. Nos cursos de Direito e Medicina, essa lógica também foi observada, de modo significativo: exemplo disso é que, em Medicina, a maior parte (82% dos estudantes) tentou o mesmo curso em outras instituições. Como já ponderado, no caso do curso de Enfermagem, temos a hipótese de que a menor quantidade de outros vestibulares prestados para esse mesmo curso estejam relacionadas à ausência de outras instituições públicas que ofertam o curso de Enfermagem em BH e na região metropolitana, ou ainda, ao desejo por outro curso.

Tabela 33 – Tentativas de ingresso em outros vestibulares

Curso	2012					
	Apenas para o curso atual	Para este curso e outros	Apenas para outros cursos	NA	NR	Total
Medicina	142 82,1%	11 6,4%	1 ,6%	11 6,4%	8 4,6%	173 100,0%
Enfermagem	8 25,0%	8 25,0%	2 6,3%	7 21,9%	7 21,9%	32 100,0%
Pedagogia Matutino	15 50,0%	5 16,7%	1 3,3%	2 6,7%	7 23,3%	30 100,0%
Pedagogia Noturno	13 35,1%	3 8,1%	3 8,1%	8 21,6%	10 27,0%	37 100,0%
Direito Matutino	62 64,6%	10 10,4%	2 2,1%	16 16,7%	6 6,3%	96 100,0%
Direito Noturno	27 38,0%	11 15,5%	4 5,6%	17 23,9%	12 16,9%	71 100,0%
Total	267 60,8%	48 10,9%	13 3,0%	61 13,9%	50 11,4%	439 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Os dados do questionário relativos ao número de tentativas parecem sugerir que o vestibular privilegiava quem dispunha de condições para se deslocar pelo País, para realizar exames de seleção e para, se for o caso, viver longe da residência original. Os alunos do noturno, que normalmente trabalham e têm uma condição social mais precária, se concentraram mais na UFMG. Em relação aos cursos para os quais tentaram, três variáveis parecem decisivas, o prestígio e seletividade do curso, o turno e a existência, ou não, da oferta do curso em outra instituição pública da região. A insistência no mesmo curso é significativamente maior em Medicina e Direito diurno, mas também chega a 50% em Pedagogia diurno. Já nos cursos de Pedagogia noturno e Direito noturno, a fidelidade à opção de curso é menor, bem como em Enfermagem, curso que é ofertado em apenas uma instituição pública, a UFMG.

6.2.2 As mudanças de opção e a escolha do curso no vestibular tradicional e no Sisu

As tabelas a seguir mostram as respostas dos estudantes que ingressaram em 2012 e em 2016, em relação ao momento da efetivação da escolha do curso. Já no período do vestibular, é possível verificar que foi entre as estudantes de Pedagogia e Enfermagem que a escolha foi realizada no prazo limite, ou seja, no momento da inscrição para o vestibular. Entre os estudantes de Medicina, a antecipação, se apresentou de modo recorrente. Entre os estudantes de Direito, existe maior heterogeneidade quanto a essa decisão nos dois turnos. Assim, em relação à antecipação, ou não, da escolha do curso de desejo, há aqueles estudantes que apontaram que sempre desejaram ingressar no curso e aqueles que o escolheram poucos meses antes do ingresso na instituição.

Tabela 34 – Tomada de decisão sobre a escolha do curso- Vestibular 2012

Curso	2012							NR	Total
	Sempre pensei	Alguns anos antes da inscrição para o vestibular	Cerca de um ano antes da inscrição para o vestibular	Poucos meses antes da inscrição para o vestibular	Um mês ou menos antes da inscrição para o vestibular	Durante o período de inscrição no vestibular			
Medicina	69 39,9%	52 30,1%	36 20,8%	10 5,8%	0 0,0%	5 2,9%	1 .6%	173 100,0%	
Enfermagem	7 21,9%	10 31,3%	6 18,8%	5 15,6%	0 0,0%	4 12,5%	0 0,0%	32 100,0%	
Pedagogia Matutino	10 33,3%	5 16,7%	8 26,7%	3 10,0%	2 6,7%	2 6,7%	0 0,0%	30 100,0%	
Pedagogia Noturno	8 21,6%	11 29,7%	4 10,8%	10 27,0%	0 0,0%	4 10,8%	0 0,0%	37 100,0%	
Direito Matutino	23 24,0%	26 27,1%	22 22,9%	16 16,7%	5 5,2%	4 4,2%	0 0,0%	96 100,0%	
Direito Noturno	17 23,9%	23 32,4%	21 29,6%	9 12,7%	0 0,0%	1 1,4%	0 0,0%	71 100,0%	
Total	134 30,5%	127 28,9%	97 22,1%	53 12,1%	7 1,6%	20 4,6%	1 .2%	439 100,0%	

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Na análise sobre a decisão pela escolha do curso, em relação ao vestibular, cabe salientar, ainda, que, mesmo que a inscrição tenha ocorrido durante o período destinado a ela, tratava-se de uma inscrição para uma seleção que ainda seria realizada, ou seja, o estudante fazia, primeiro, a inscrição, para, depois, realizar a prova.

Ao observarmos essa mesma questão referente ao Sisu, na Tabela 35, temos uma situação bem diferente. As “escolhas” realizadas durante o período de inscrição são relativamente altas nos dois cursos considerados menos seletivos, ou seja, aqueles em que são necessárias notas menores para o ingresso. Para estes, aqueles estudantes que sempre pensaram em qual curso ingressar apresentam um percentual relativamente baixo, quando comparado com o percentual dos respondentes que ingressaram por meio do vestibular. Isso evidencia uma adequação das preferências, a qual se realiza no momento mesmo da indicação do curso na plataforma do Sisu, o que contraria o desejo inicial do candidato à vaga.

Tabela 35 – Decisão pela escolha do curso- Sisu 2016

Curso	2016						NR	Total
	Sempre pensei	Alguns anos antes da inscrição para o SiSU	Cerca de um ano antes da inscrição para o SiSU	Poucos meses antes da inscrição para o SiSU	Um mês ou menos antes da inscrição para o SiSU	Durante o período de inscrição no SiSU		
Medicina	93 33,6%	98 35,4%	51 18,4%	19 6,9%	5 1,8%	11 4,0%	0 0,0%	277 100,0%
Enfermagem	5 7,0%	3 4,2%	9 12,7%	14 19,7%	6 8,5%	34 47,9%	0 0,0%	71 100,0%
Pedagogia Matutino	7 15,6%	5 11,1%	11 24,4%	12 26,7%	4 8,9%	6 13,3%	0 0,0%	45 100,0%
Pedagogia Noturno	6 12,8%	6 12,8%	12 25,5%	6 12,8%	4 8,5%	12 25,5%	1 2,1%	47 100,0%
Direito Matutino	40 24,4%	38 23,2%	34 20,7%	27 16,5%	9 5,5%	16 9,8%	0 0,0%	164 100,0%
Direito Noturno	25 22,1%	30 26,5%	25 22,1%	17 15,0%	6 5,3%	10 8,8%	0 0,0%	113 100,0%
Total	176 24,5%	180 25,1%	142 19,8%	95 13,2%	34 4,7%	89 12,4%	1 .1%	717 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Entre os estudantes aprovados em Direito e Medicina, parece ter se confirmado uma escolha já planejada. Observa-se que, independente do Sisu, esses estudantes, especialmente os do curso de Medicina, tinham um projeto de longo prazo para se inserirem nesses cursos. No ano de 2012, 70% dos estudantes de Medicina já desejavam tal curso, anos antes do vestibular. Em 2016, compartilhavam dessa aspiração 69% dos aprovados.

Os dados indicam que as estudantes de Enfermagem e de Pedagogia tiveram maior influência do Sisu no processo de escolha dos cursos. Provavelmente a previsibilidade de não aprovação em outro curso fez com que essas estudantes alterassem suas opções de escolha para cursos que, até então, não haviam cogitado.

Sem dúvida, o caso do curso de Enfermagem apresenta um dado, ao mesmo tempo emblemático e problemático: se, antes do Sisu, mais de 50% das estudantes tomavam essa decisão com grande antecedência, após o Sisu, 47,9% optam por esse curso de modo tardio, no ato de inscrição.

6.2.3 Mudança de opção de curso e preferência pela instituição

As notas de corte sempre estiveram presentes no horizonte daqueles que buscavam uma inserção no Ensino Superior. No período que antecedia o vestibular, era comum que os estudantes verificassem as notas mínimas de aprovação dos anos anteriores, a fim de comparar com aquela que consideravam possível alcançar no processo seletivo. Isso era especialmente comum entre os estudantes de cursinhos e escolas particulares, que se dedicavam a realizar simulados para os vestibulares.

A Tabela 36 mostra, no entanto, que poucos dos estudantes da nossa amostra, que entraram até 2012 na UFMG, admitem ter feito uma mudança de opção de curso, em função da nota mínima para aprovação, tendo como referência o vestibular do ano anterior. Os percentuais são especialmente baixos nos cursos de maior prestígio, Medicina e Direito, o que reforça a percepção de que esses cursos são escolhidos de forma mais segura e com maior antecedência.

Tabela 36 – Mudança de opção de curso, em função da nota para aprovação no vestibular do ano anterior

Curso	2012			Total
	Sim	Não	NR	
Medicina	2 1,2%	170 98,3%	1 ,6%	173 100,0%
Enfermagem	2 6,3%	29 90,6%	1 3,1%	32 100,0%
Pedagogia Matutino	2 6,7%	28 93,3%	0 0,0%	30 100,0%
Pedagogia Noturno	0 0,0%	35 94,6%	2 5,4%	37 100,0%
Direito Matutino	4 4,2%	92 95,8%	0 0,0%	96 100,0%
Direito Noturno	2 2,8%	69 97,2%	0 0,0%	71 100,0%
Total	12 2,7%	423 96,4%	4 ,9%	439 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Aos estudantes que ingressaram via Sisu, foi apresentada uma questão similar: perguntou-se a cada respondente se, durante os dias de inscrição, havia mudado de opção de curso, devido à variação da nota de corte, nos dias de simulação. Como mostra a Tabela 37, é possível perceber um importante ponto de diferenciação em relação ao vestibular, pois um grande número de estudantes mudou de opção de curso, devido à variação da nota de corte. Não temos como dizer, se a mudança se deu em função de uma nota maior ou menor do que a esperada, mas pode-se afirmar que essa variável gerou mudanças significativas e bem maiores do que aquelas que ocorriam quando o candidato tinha como recurso apenas as notas do ano anterior. As mudanças foram maiores entre os que entraram nos cursos menos seletivos, Enfermagem e Pedagogia noturno, sugerindo que os respondentes podem ter migrado de outras opções menos acessíveis, ao fazer a decisão final pelo curso que frequentavam no momento da pesquisa. No que tange ao curso de Pedagogia matutino, percebe-se que, embora sendo um curso menos seletivo e de menor prestígio, ele se destaca em relação ao curso de Pedagogia noturno.

Tabela 37 – Mudança de opção de curso, devido à variação da nota de corte no Sisu

Curso	2016			Total
	Sim	Não	NR	
Medicina	22 7,9%	252 91,0%	3 1,1%	277 100,0%
Enfermagem	35 49,3%	36 50,7%	0 0,0%	71 100,0%
Pedagogia Matutino	9 20,0%	36 80,0%	0 0,0%	45 100,0%
Pedagogia Noturno	20 42,6%	26 55,3%	1 2,1%	47 100,0%
Direito Matutino	12 7,3%	152 92,7%	0 0,0%	164 100,0%
Direito Noturno	22 19,5%	90 79,6%	1 ,9%	113 100,0%
Total	120 16,7%	592 82,6%	5 ,7%	717 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

É interessante analisar que o Sisu, quando se propõe a centralizar o processo de seleção, modifica, além do ingresso no curso, o acesso às instituições nele cadastradas. Assim, a mudança pode se dar em relação ao curso, mas também em relação às instituições, por isso, questionou-se aos estudantes, também, se, durante os dias de inscrição, eles haviam alterado a opção de instituição, devido à variação da nota de corte.

Na Tabela 38, temos uma visualização clara das novas mudanças, aproximadamente, 20% dos respondentes declararam ter mudado de instituição escolhida, em função da nota no período de inscrição. E o interessante é observar que essas mudanças se deram, em maior quantidade, entre os estudantes de Medicina e de Enfermagem, cursos que, na UFMG, são ofertados em período integral e que possuem apenas uma forma de acesso. Para os estudantes de Medicina que, como vimos, estavam há muito tempo decididos por esse curso, restou basicamente a escolha pela instituição, escolha que parece ter sido, para muitos, condicionada pela nota de corte. Para os estudantes de Enfermagem, é possível imaginar que sua escolha final pela instituição pode também estar atrelada à impossibilidade de fazer Medicina na UFMG, ou em outra instituição, já que, como veremos adiante, esse era o desejo original de muitos deles. Nos cursos de Direito e de Pedagogia, oferecidos pela UFMG, no diurno e noturno, vários estudantes podem ter alterado apenas o turno, indicando o mesmo curso na instituição.

Tabela 38 – Mudança de opção de Instituição devido à variação da nota de corte no Sisu

Curso	2016			Total
	Sim	Não	NR	
Medicina	76 27,4%	201 72,6%	0 0,0%	277 100,0%
Enfermagem	21 29,6%	50 70,4%	0 0,0%	71 100,0%
Pedagogia Matutino	7 15,6%	38 84,4%	0 0,0%	45 100,0%
Pedagogia Noturno	7 14,9%	40 85,1%	0 0,0%	47 100,0%
Direito Matutino	24 14,6%	139 84,8%	1 ,6%	164 100,0%
Direito Noturno	14 12,4%	99 87,6%	0 0,0%	113 100,0%
Total	149 20,8%	567 79,1%	1 ,1%	717 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

O prestígio da instituição e o prestígio dos cursos são aspectos que precisam ser levados em consideração quando se busca compreender as escolhas dos estudantes por determinadas profissões. Não estar no curso desejado não é sinônimo de não estar na instituição desejada e vice-versa. É importante analisar a escolha dos cursos, em articulação com a escolha da instituição. Será que o estudante estaria disposto a abrir mão do curso desejado, em função de ingresso em uma determinada Universidade? Será que, para determinado estudante, o curso, até certo ponto, seria menos relevante que o desejo de ingressar em uma instituição pré-determinada?

Na Tabela 39, expomos dados sobre a preferência pela instituição entre os que ingressaram, via vestibular e via Sisu. Como pode ser observado, houve poucas mudanças na comparação entre 2012 e 2016. Ao serem questionados se a UFMG era a instituição onde gostariam de estar estudando, a maioria absoluta afirmou que sim, o que demonstra satisfação com a instituição de aprovação.

Tabela 39 – Preferência pela Instituição: comparação entre ingressantes de 2012 e 2016

Curso	2012				2016		
	Sim	Não	NR	Total	Sim	Não	Total
Medicina	152	21	0	173	234	43	277
	87,9%	12,1%	0,0%	100,0%	84,5%	15,5%	100,0%
Enfermagem	32	0	0	32	70	1	71
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	98,6%	1,4%	100,0%
Pedagogia Matutino	29	1	0	30	45	0	45
	96,7%	3,3%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Pedagogia Noturno	36	1	0	37	47	0	47
	97,3%	2,7%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Direito Matutino	88	7	1	96	152	12	164
	91,7%	7,3%	1,0%	100,0%	92,7%	7,3%	100,0%
Direito Noturno	67	4	0	71	104	9	113
	94,4%	5,6%	0,0%	100,0%	92,0%	8,0%	100,0%
Total	404	34	1	439	652	65	717
	92,0%	7,7%	,2%	100,0%	90,9%	9,1%	100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

O nível de satisfação dos alunos com a instituição onde se encontram possa ser, em parte, explicado pela posição da UFMG no *ranking* das melhores Universidades do País³⁶. Também é preciso considerar que as notas de corte, para a maioria dos cursos da instituição, são bastante altas e, portanto, os estudantes que ingressaram nos cursos da UFMG, certamente, teriam notas suficientes para passar nestes mesmos cursos na maior parte das outras instituições de Ensino Superior presentes no País.

Cabe destacar, no entanto, que, nos dois cursos mais prestigiosos e seletivos, Direito diurno e, principalmente, Medicina, há um conjunto de alunos insatisfeitos. No caso de Medicina, este grupo chega, após o Sisu, a 15,5% deles. É possível imaginar que esses alunos almejassem algum curso de Medicina com nota ainda mais elevada dentro do Sisu, ou que queriam estudar em instituições que não aderiram ao Sisu, como USP e UNICAMP, por exemplo.

³⁶ Trata-se de um ranking que a Folha cria das faculdades brasileiras, a partir de indicadores de pesquisa, inovação, internacionalização, ensino e mercado. Em relação aos dados de 2016, a UFMG, enquanto Universidade, ocupa a 4ª colocação. Os cursos de Direito e Enfermagem, na UFMG, aparecem em primeiro lugar, sendo, por esse *ranking*, considerados os melhores do País. O de Pedagogia aparece em 2º lugar e o curso de Medicina, em 4º lugar. (Acessado em 25 de julho de 2017. Fonte: <http://ruf.folha.uol.com.br/2016/>)

6.2.4 Convocação via Sisu e lista de espera: elementos para compreensão das estratégias de acesso

Como pontuado no início deste capítulo, a partir da adesão ao Sisu e da implementação da Lei de Cotas, foi possível verificar o aumento do número de estudantes convocados para a efetivação das matrículas nos cursos da UFMG, nos quais a realização de mais que duas chamadas era algo incomum, mas para os quais passaram a realizar quatro, cinco, ou seis processos de inscrição durante o semestre. Dentre os possíveis motivos para o aumento das chamadas, que é correlato ao aumento das desistências, temos a hipótese de que a preferência formalizada no sistema não corresponde, necessariamente, às escolhas que o indivíduo faria, caso não tivesse acesso às notas de corte apresentadas no Sisu.

Como já ponderado, há inversão no processo, segundo o qual, primeiro, tem-se a nota do Enem e, depois, faz-se a escolha do curso, por um período de simulações, no qual o candidato pode ir adequando sua decisão às suas possibilidades reais, tornam as ações dos indivíduos bem mais pragmáticas. Desse modo, em muitos casos, “escolhe-se” o que é possível escolher. Essa ação pragmática, de escolha por um curso que não estaria no rol de preferências iniciais, nos parece ser um dos maiores motivos para a não efetivação da matrícula.

Havendo desistência, são realizadas novas convocações de estudantes que se encontram na lista de espera para ingressar no curso. Saber se o estudante ingressou pela chamada regular do Sisu, ou por meio da lista de espera, nos dá indícios sobre a quantidade de desistência. E, além disso, nos permite inferir sobre as preferências iniciais dos estudantes. Isso por que, quem ingressou por meio da lista de espera teve, necessariamente, que indicar o curso atual como primeira opção no Sisu. Buscamos contemplar tal questão no questionário aplicado aos ingressantes de 2016.

Em relação ao vestibular de 2012, não foi possível, por meio da aplicação dos questionários, ter acesso ao número de convocados após a 1ª chamada. Dessa forma, chegamos ao número de convocados de 2012, a partir da análise das chamadas da lista de espera do 1º e 2º semestres³⁷. Com isso, foi possível ter uma noção da quantidade de convocados, para além daqueles que ingressaram em primeira chamada.

³⁷ Para 2012, tomamos como base a lista de estudante excedentes convocados no início dos dois semestres, ou seja, foram localizadas e analisadas as primeiras chamadas de cada semestre de entrada, referente ao vestibular de 2012 (2ª chamada, no caso do primeiro semestre, e 5ª e 6ª chamadas, no caso do segundo semestre).

Na Tabela 40, indicamos a quantidade de vagas oferecidas e a quantidade de convocações posteriores à chamada regular. Observa-se que o curso de Medicina foi o que apresentou maior percentual de convocação de excedentes, 15%. Nos demais cursos, esse percentual foi inferior. Os percentuais analisados são indícios de que, no período de vestibular, a desistência após a aprovação no processo seletivo era relativamente baixa. Como discutido no capítulo teórico, essa baixa desistência tem a ver com a lógica do vestibular tradicional. O candidato que realizava o vestibular para determinado curso escolhia, com maior antecedência, um determinado curso e instituição e, durante o processo de escolha, já teria avaliado se teria condições objetivas de estudar em tal instituição, além, é claro, se teria condições de estudo para provas específicas dessa instituição. Desse modo, a desistência após aprovação era menos presente que a que temos visualizado com o Sisu. No que tange ao caso do curso de Medicina, uma hipótese para o percentual de desistência que, mesmo sendo baixo, ainda é bem superior aos demais, se relaciona à quantidade de vestibulares prestados por esses estudantes, uma vez que, sendo aprovados em mais de um curso, precisariam escolher uma instituição e abrir mão das demais, dessa forma, outros candidatos seriam convocados.

Tabela 40 – Quantidade de convocados a partir das listas de chamadas do Vestibular UFMG 2012

Curso	Total de estudantes	Excendentes convocados	Percentual
Medicina	320	48	15%
Enfermagem	98	5	5%
Pedagogia Matutino	66	2	3%
Pedagogia Noturno	66	4	6%
Direito Matutino	200	13	7%
Direito Noturno	200	4	2%
Total	950	76	8%

Fonte: DRCA/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

No contexto do Sisu, como poderá ser visualizado nos dados relativos à convocação, via lista de espera, em 2016, temos uma situação bem diferente da observada no período do vestibular tradicional. De modo geral, conforme aponta a Tabela 41, elevou-se a quantidade de convocados, por meio da lista de espera, em todos os cursos, o que indica que a desistência dos convocados também se elevou. Na Medicina, a quantidade de convocados, por lista de espera, se duplicou, o que significa que, aproximadamente, 1/3 dos convocados anteriormente não se matricularam. Já, nos demais cursos, o número dos convocados, por lista de espera, ampliou-se

ainda mais. Cabe salientar, ainda, que, por estarmos utilizando os questionários aplicados aos estudantes³⁸, não podemos afirmar o número exato de estudantes que ingressou por meio de chamadas da lista de espera, nossa hipótese é que esse número seja ainda maior que os percentuais apresentados. De todo modo, os dados da Tabela 41 não deixam dúvidas sobre a maior convocação de excedentes, devido ao aumento do número das desistências daqueles que foram convocados inicialmente.

Tabela 41 – Ingresso no curso por meio da lista de espera do Sisu

Curso	2016			Total
	Sim	Não	NR	
Medicina	93 33,6%	181 65,3%	3 1,1%	277 100,0%
Enfermagem	40 56,3%	30 42,3%	1 1,4%	71 100,0%
Pedagogia Matutino	22 48,9%	23 51,1%	0 0,0%	45 100,0%
Pedagogia Noturno	20 42,6%	27 57,4%	0 0,0%	47 100,0%
Direito Matutino	77 47,0%	83 50,6%	4 2,4%	164 100,0%
Direito Noturno	50 44,2%	62 54,9%	1 ,9%	113 100,0%
Total	302 42,1%	406 56,6%	9 1,3%	717 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Uma análise que consideramos de extrema relevância se refere à quantidade de convocados, por meio da lista de espera, por modalidade de ingresso desses estudantes. Como poderá ser visualizado na Tabela 42, a maior parte dos convocados, por lista de espera, compõe a lista da AC, o que quer dizer que a maioria das desistências se deu entre os aprovados nessa modalidade. Somente o curso de Pedagogia diurno apresentou um baixo percentual de desistência entre os estudantes de AC.

³⁸ A utilização do procedimento de checar as listas de espera do Sisu não foi realizada, trata-se de um processo que segue uma lógica diferente do vestibular tradicional. A lista do Sisu pode ser considerada mais fluida, à medida que uma nova convocação pode desencadear o aparecimento de nova vaga.

Essa tabela se mostra muito interessante, à medida que, por meio dela, conseguimos ter clara noção de quantos foram os excedentes convocados por modalidade de ingresso, o que, por sua vez, nos indica em quais modalidades houve maior quantidade de desistentes.

Na Enfermagem, a maioria dos estudantes entrou por lista de espera; é surpreendente ver que, dos 36 graduandos que ingressaram via AC, 21 deles o fizeram por meio dessa lista. No curso de Direito, em ambos os turnos, e, no curso de Pedagogia noturno, a situação foi semelhante: houve mais estudantes de AC que ingressaram pela lista de espera que pela 1ª chamada. Entre os cotistas, além de percebermos uma menor quantidade de desistência, observou-se que são os cotistas das modalidades 1 e 2, com restrição de renda, que apresentaram menor percentual de desistência.

Tabela 42 – Quantidade de convocados por lista de espera do Sisu por modalidade de ingresso

	Curso	Lista de espera			Total		Curso	Lista de espera			Total
		Sim	Não	NR				Sim	Não	NR	
Medicina	AC	57	74	2	133	Enfermagem	AC	21	15	0	36
		61,3%	40,9%	66,7%	48,0%			52,5%	50,0%	0,0%	50,7%
	Grupo Sisu						Grupo Sisu				
	Cota 1	6	32	0	38		Cota 1	3	2	0	5
		6,5%	17,7%	0,0%	13,7%			7,5%	6,7%	0,0%	7,0%
	Cota 2	8	24	0	32		Cota 2	4	3	1	8
		8,6%	13,3%	0,0%	11,6%			10,0%	10,0%	100,0%	11,3%
Cota 3	11	26	0	37	Cota 3	5	5	0	10		
	11,8%	14,4%	0,0%	13,4%		12,5%	16,7%	0,0%	14,1%		
Cota 4	11	25	1	37	Cota 4	7	5	0	12		
	11,8%	13,8%	33,3%	13,4%		17,5%	16,7%	0,0%	16,9%		
Total	93	181	3	277	Total	40	30	1	71		
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
Pedagogia Matutino	AC	6	16		22	Direito Matutino	AC	47	34	2	83
		27,3%	69,6%		48,9%			61,0%	41,0%	50,0%	50,6%
	Grupo Sisu						Grupo Sisu				
	Cota 1	6	2		8		Cota 1	3	9	0	12
		27,3%	8,7%		17,8%			3,9%	10,8%	0,0%	7,3%
	Cota 2	3	0		3		Cota 2	10	8	1	19
		13,6%	0,0%		6,7%			13,0%	9,6%	25,0%	11,6%
Cota 3	5	2		7	Cota 3	9	14	1	24		
	22,7%	8,7%		15,6%		11,7%	16,9%	25,0%	14,6%		
Cota 4	2	3		5	Cota 4	8	18	0	26		
	9,1%	13,0%		11,1%		10,4%	21,7%	0,0%	15,9%		
Total	22	23		45	Total	77	83	4	164		
	100,0%	100,0%		100,0%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
Pedagogia Noturno	AC	12	8		20	Direito Noturno	AC	37	30	0	67
		60,0%	29,6%		42,6%			74,0%	48,4%	0,0%	59,3%
	Grupo Sisu						Grupo Sisu				
	Cota 1	1	2		3		Cota 1	2	9	0	11
		5,0%	7,4%		6,4%			4,0%	14,5%	0,0%	9,7%
	Cota 2	3	3		6		Cota 2	2	6	0	8
		15,0%	11,1%		12,8%			4,0%	9,7%	0,0%	7,1%
Cota 4	3	5		8	Cota 3	2	5	0	7		
	15,0%	18,5%		17,0%		4,0%	8,1%	0,0%	6,2%		
Cota 3	1	9		10	Cota 4	7	12	1	20		
	5,0%	33,3%		21,3%		14,0%	19,4%	100,0%	17,7%		
Total	20	27		47	Total	50	62	1	113		
	100,0%	100,0%		100,0%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

E, no caso da Lei de Cotas, a mesma regra percentual vale para a lista de espera. Se há desistência de um cotista, outro do mesmo grupo deve ser convocado. Se a desistência ocorre entre os candidatos que optaram pela ampla concorrência, como já explicitado, é convocado o candidato com maior nota, independente de modalidade para a qual se inscreveu.

No início deste capítulo, pontuamos as diferenças nas notas de corte e chamamos a atenção para a maior quantidade de convocações para ampla concorrência que para as cotas. A Tabela 42 reforça tal argumento, ao evidenciar, entre os respondentes, que a maior parte daqueles que ingressaram por lista de espera o fizeram a partir da AC.

6.3 Outras opções de cursos consideradas

Ao discutirmos sobre o processo de escolha, é preciso considerar, também, as escolhas não concretizadas, aquelas que, por motivos diversos, não foram efetivadas. Na Tabela 37, mostramos que houve mudanças expressivas nas opções de cursos, em função das notas de corte para a aprovação entre os que ingressaram via Sisu. Relacionado a isso, é relevante visualizar, na Tabela 43, que a maior parte dos estudantes aprovados cogitou fazer outro curso, além daqueles indicados no Sisu, neste caso, a única exceção foi a que contempla os estudantes do curso de Medicina que, em sua maior parte, não cogitaram outros cursos, o que tende a reforçar a ideia de que a escolha se tratava de uma decisão mais sólida, a qual havia sido gestada em longo prazo. Em síntese, a Tabela 43 mostra que os estudantes de Medicina se apresentaram como aqueles mais decididos em relação à profissão a ser seguida. Entre os estudantes dos demais cursos, seguindo a mesma lógica dos demais dados apontados, houve uma incerteza maior quanto à escolha pelo curso. É como se “a vida” fosse mostrando para os estudantes quais seriam os cursos mais “adequados” ao perfil escolar e social deles.

Tabela 43 – Cogitação de outros cursos, além daqueles indicados no Sisu

Curso	2016			Total
	Sim	Não	NR	
Medicina	100 36,1%	175 63,2%	2 ,7%	277 100,0%
Enfermagem	43 60,6%	28 39,4%	0 0,0%	71 100,0%
Pedagogia Matutino	28 62,2%	16 35,6%	1 2,2%	45 100,0%
Pedagogia Noturno	32 68,1%	15 31,9%	0 0,0%	47 100,0%
Direito Matutino	98 59,8%	66 40,2%	0 0,0%	164 100,0%
Direito Noturno	61 54,0%	49 43,4%	3 2,7%	113 100,0%
Total	362 50,5%	349 48,7%	6 ,8%	717 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

As opções de ingresso via Sisu são importante indicativo de como se processaram as escolhas e em qual medida elas podem ter sido mais ou menos estratégicas. Mesmo tendo

cogitado outros cursos na decisão final do Sisu, a maior parte dos estudantes marcou o curso no qual ingressou como sua primeira opção. A comparação dos nossos respondentes com os dados provenientes do banco da ProGrad nos mostra, no entanto, divergências consideráveis. Na Tabela 44, tem-se a junção dos dados provenientes dos questionários com os dados de matrícula da UFMG (que, a princípio, seriam os mais confiáveis), nosso objetivo, com isso, foi averiguar, mesmo que de forma limitada, a confiabilidade das respostas apresentadas pelos estudantes. As respostas ao nosso questionário, independentemente de o aluno ter escolhido o curso em que está atualmente matriculado, como primeira ou segunda opção, deveriam ser em número inferior àquelas coletadas nos questionários de matrícula. Contudo, não foi isso que ocorreu. As respostas que apontaram o curso de Enfermagem, Direito diurno e Medicina apresentaram divergências consideráveis em relação ao banco de matrícula. Uma das hipóteses para isso é que alguns estudantes não tenham compreendido que se tratava da primeira opção no Sisu. De todo modo, os dados confirmam que mais de 90% dos ingressantes desses quatro cursos os tiveram como primeira opção formal.

Tabela 44 – Opção de ingresso via Sisu: divergência entre questionário e banco de matrícula da UFMG

Curso	Questionário 2016				Matrícula UFMG 2016		
	Primeira opção	Segunda opção	NR	Total	Primeira opção	Segunda opção	Total
Medicina	268 96,8%	9 3,2%	0 0,0%	277 100,0%	313 98,7%	4 1,3%	317 100,0%
Enfermagem	38 53,5%	33 46,5%	0 0,0%	71 100,0%	75 85,2%	13 14,8%	88 100,0%
Pedagogia Matutino	34 75,6%	11 24,4%	0 0,0%	45 100,0%	53 81,5%	12 18,5%	65 100,0%
Pedagogia Noturno	37 78,7%	10 21,3%	0 0,0%	47 100,0%	48 82,8%	10 17,2%	58 100,0%
Direito Matutino	156 95,1%	8 4,9%	0 0,0%	164 100,0%	194 97,5%	5 2,5%	199 100,0%
Direito Noturno	102 90,3%	10 8,8%	1 ,9%	113 100,0%	177 91,2%	17 8,8%	194 100,0%
Total	635 88,6%	81 11,3%	1 ,1%	717 100,0%	860 93,4%	61 6,6%	921 100,0%

Fonte: Questionários. ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

A opção de ingresso no Sisu foi aquela que permaneceu, após inúmeras simulações de possibilidades de ingresso. Ingressar na primeira ou na segunda opção, como já discutido, tem

significados diferentes, pois, além de existir a possibilidade de nenhuma das duas opções coincidirem com a opção inicialmente desejada, há, ainda, os casos em que o ingresso na segunda opção aparece no horizonte do estudante como algo transitório, tendo em vista a possibilidade de, em algum momento, ser chamado em sua primeira opção. Como pode ser notado, o maior percentual de ocorrência desse tipo de situação é nos cursos com menor nota de corte, ou seja, menos seletivos, como Enfermagem e Pedagogia. Nesses casos, o candidato, provavelmente, não passou na sua primeira opção e se contentou em ingressar no curso de segunda opção, no qual foi aprovado.

Para saber quais opções foram indicadas e a relação entre elas, por meio de questão aberta, perguntou-se aos estudantes qual outra opção, além daquela em que ele havia sido aprovado, foi indicada no Sisu. Entre os estudantes de Enfermagem, a grande maioria indicou cursos da área de saúde, e, em sua maior parte, os cursos indicados foram os de Enfermagem (em outra instituição), ou Medicina. Os graduandos em Direito, em sua maior parte, mantiveram o curso, mudando o turno, mas mantendo a mesma instituição, ou mudando a instituição, mas mantendo o curso. Essa é uma constatação interessante, pois mostra que os estudantes que ingressaram tinham a escolha pelo curso de Direito como algo mais preciso e que não estariam dispostos a abrir mão da escolha deles. Salienta-se, contudo, que, em menor grau, houve alguns estudantes que fizeram a opção por alguma engenharia, ou Medicina, assim como algumas poucas opções por cursos como Farmácia, História, Filosofia, Jornalismo. Na Medicina, a opção pelo curso em outra instituição, ou somente pelo curso de Medicina na UFMG, foi uma resposta recorrente e quase unânime, mas também houve aqueles que indicaram algumas das engenharias e o Direito na UFMG como outra opção de curso. Assim como no caso do curso de Direito, isso tende a sinalizar um processo de escolha elaborado em longo prazo e menos sujeito à influência do sistema. Todavia, é preciso reforçar que esse tipo de comportamento só foi possível, devido às notas adquiridas no ENEM.

Se, nesses três primeiros casos, foi possível perceber certa regularidade nas opções de escolha, o mesmo não pode ser dito sobre aqueles que ingressaram no curso de Pedagogia. Mesmo que, assim como no curso de Direito, na UFMG, exista a indicação para o curso de Pedagogia (diurno e noturno), nessa mesma instituição, e a indicação para Pedagogia, na UEMG, intrigou-nos a falta de regularidade nas opções das pessoas que ingressaram no curso de Pedagogia da UFMG: houve aqueles estudantes que não se recordavam das escolhas realizadas, por não terem sido eles os responsáveis por efetuar a inscrição e realizar a escolha do curso e aqueles que haviam indicado, como outra opção, os cursos de Administração,

Engenharia, Matemática, Odontologia, Farmácia, ou outros que se distanciavam do campo das Ciências Humanas e Sociais. Isso nos levou a uma percepção de que boa parte das estudantes de Pedagogia tem o desejo de ingressar no Ensino Superior como algo mais importante que o ingresso em um curso específico. Ou, ainda, que o ingresso independe do curso a ser escolhido. De certa forma, o perfil social das estudantes contribuía para isso. É importante salientar que uma constatação de grande relevância foi que essas opções variadas tendem a ocorrer nos cursos de menor prestígio, por candidatos que escolhem o que seja possível escolher e não necessariamente o que desejariam escolher.

Esses elementos somente contribuem para reforçar que nem sempre as escolhas apresentadas ao sistema como primeira e segunda opção correspondem àqueles cogitadas, inicialmente, pelos estudantes, pelo contrário, como já discutido, o Sisu induz os candidatos a escolher cursos compatíveis com as notas obtidas no ENEM.

6.3.1 A decisão de indicar outro curso para além daquele no qual o estudante está matriculado

A plataforma do Sisu oferece duas opções de escolha de curso. Como exposto, a Tabela 44, apresentada na seção anterior, evidenciou uma interessante diferenciação por curso entre os estudantes que ingressaram nas diferentes opções. Na Tabela 45, observamos dois aspectos que consideramos ainda mais interessantes: o primeiro deles é que, de modo geral, grande parte dos estudantes escolheu um dos cursos/instituição durante o processo de inscrição no Sisu, o candidato não iniciou suas simulações e permaneceu com as mesmas opções do início ao fim do jogo, ou seja, não foi realizando ajustamentos, influenciado pela lógica do sistema. O segundo aspecto refere-se à observação de que o “outro curso”, em muitos casos, havia sido escolhido há mais tempo que o curso no qual o estudante foi aprovado. O que pode nos dar indicativos de que, em lugar do curso atual, o estudante deseja cursar outra graduação.

Tabela 45 – Período em que o estudante tomou a decisão de indicar o outro curso no Sisu

Curso	2016		NR	Total
	Já havia decidido há mais tempo	Durante o processo de inscrição no SISU		
Medicina	104 37,5%	114 41,2%	59 21,3%	277 100,0%
Enfermagem	36 50,7%	33 46,5%	2 2,8%	71 100,0%
Pedagogia Matutino	29 64,4%	14 31,1%	2 4,4%	45 100,0%
Pedagogia Noturno	27 57,4%	16 34,0%	4 8,5%	47 100,0%
Direito Matutino	70 42,7%	64 39,0%	30 18,3%	164 100,0%
Direito Noturno	58 51,3%	30 26,5%	25 22,1%	113 100,0%
Total	324 45,2%	271 37,8%	122 17,0%	717 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

O Sisu tende a contribuir para que as escolhas se tornem mais estratégicas. De acordo com sua nota, o candidato pode ampliar ou diminuir a variedade de cursos aos quais poderá ingressar. Caso tenha um bom desempenho no Enem, o candidato disporá de uma boa nota e, assim, poderá escolher duas opções entre um maior número de cursos, mas, se tiver um desempenho fraco, terá uma nota baixa e, com isso, terá a sua disposição uma quantidade mais reduzida de cursos. Logo, quanto menor o desempenho, mais restrito o leque de escolhas de cursos passíveis de aprovação por parte do candidato. Quanto maior o desempenho, mais ampliado é o campo de possibilidade para acesso aos diferentes cursos. A Tabela 45 reforça a hipótese de que muitas escolhas tenham sido reconfiguradas em função da nota de corte do curso, seja para um curso com nota mais elevada, em função de um desempenho melhor que o esperado, seja para um curso menos seletivo, em função do desempenho abaixo do esperado. Isso parece ter ocorrido para mais de 1/3 dos estudantes respondentes, o que corrobora nossa hipótese de que a escolhas estejam se constituindo de forma mais estratégica.

6.3.2 Razões pelas quais os estudantes dos cursos investigados desistiram de se candidatar a outros cursos: comparação entre vestibular tradicional e o Sisu

Nos questionários aplicados aos estudantes ingressantes em 2012 e em 2016, havia uma questão que teve como objetivo saber se o estudante havia cogitado realizar outras graduações,

para além do curso em que foi aprovado e estava matriculado, e o motivo da desistência das outras escolhas feitas. Enquanto pesquisadores, acreditamos que as razões apresentadas para a desistência de ingresso nos diferentes cursos também precisavam ser rigorosamente analisadas, pois isso implica compreender os motivos que levaram os estudantes a estar no curso atual.

Buscaremos, a seguir, realizar observações em relação aos estudantes que desistiram de ingressar em outros cursos, antes de entrar no curso atual, buscando analisar, de modo comparativo, as respostas daqueles que ingressaram pelo vestibular tradicional e daqueles que ingressaram por meio do Sisu.

Em relação ao vestibular de 2012, como pode ser analisado na Tabela 46, dentre os quatro cursos aqui apontados, o de Enfermagem se destacou por apresentar estudantes que relataram o ingresso, após a não aprovação em outra área. Entre os estudantes de Medicina e de Pedagogia, a desistência se deu sob a alegação de que o estudante não gostava o suficiente do curso. Já para os estudantes de Direito, ao que parece, o mercado de trabalho exerceu maior influência no processo de desistência.

Tabela 46 – Razões de desistência pelo ingresso em outro curso no Vestibular e no Sisu

2012							
Curso	Já fiz vestibular para esse(s) curso(s) e não fui aprovado/a	Concluí que não gostava tanto desse(s) outro(s) curso(s)	O mercado de trabalho desse(s) outro(s) curso(s) era pior	Outras razões	Não se aplica	NR	Total
Medicina	1 ,6%	31 17,9%	7 4,0%	4 2,3%	93 53,8%	37 21,4%	173 100,0%
Enfermagem	7 21,9%	3 9,4%	1 3,1%	3 9,4%	12 37,5%	6 18,8%	32 100,0%
Pedagogia Matutino	2 6,7%	8 26,7%	1 3,3%	2 6,7%	8 26,7%	9 30,0%	30 100,0%
Pedagogia Noturno	3 8,1%	6 16,2%	1 2,7%	6 16,2%	12 32,4%	9 24,3%	37 100,0%
Direito Matutino	1 1,0%	16 16,7%	26 27,1%	8 8,3%	36 37,5%	9 9,4%	96 100,0%
Direito Noturno	2 2,8%	10 14,1%	16 22,5%	6 8,5%	26 36,6%	11 15,5%	71 100,0%
Total	16 3,6%	74 16,9%	52 11,8%	29 6,6%	187 42,6%	81 18,5%	439 100,0%

2016							
Curso	Não teve nota suficiente no Enem	Concluiu que não gostava tanto desses outros cursos.	O mercado de trabalho desse(s) outro(s) curso(s) era pior	Outras razões.	Não se aplica	NR	Total
Medicina	3 1,1%	41 14,8%	32 11,6%	15 5,4%	122 44,0%	64 23,1%	277 100,0%
Enfermagem	32 45,1%	7 9,9%	5 7,0%	3 4,2%	11 15,5%	13 18,3%	71 100,0%
Pedagogia Matutino	11 24,4%	6 13,3%	1 2,2%	8 17,8%	10 22,2%	9 20,0%	45 100,0%
Pedagogia Noturno	17 36,2%	7 14,9%	2 4,3%	6 12,8%	6 12,8%	9 19,1%	47 100,0%
Direito Matutino	5 3,0%	34 20,7%	24 14,6%	18 11,0%	51 31,1%	32 19,5%	164 100,0%
Direito Noturno	4 3,5%	22 19,5%	19 16,8%	14 12,4%	29 25,7%	25 22,1%	113 100,0%
Total	72 10,0%	117 16,3%	83 11,6%	64 8,9%	229 31,9%	152 21,2%	717 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Com o Sisu, como pode ser visualizado nos dados relativos a 2016, torna-se mais evidente a escolha pelo possível. Do total de respondentes, 10% desistiram de ingressar em outro curso, porque viram, no período de simulação do Sisu, que a nota que haviam alcançado no ENEM seria insuficiente para a aprovação. Observa-se que a maior concentração dessa situação ocorre entre os estudantes do curso de Enfermagem e de Pedagogia.

A desistência do curso se deu em função de nota insuficiente no ENEM para 45% das estudantes de Enfermagem e para mais de 30% das estudantes de Pedagogia. Ao compararmos os períodos de 2012 e 2016, percebemos que, na época do vestibular, o percentual de pessoas que disseram ter desistido do curso em função de reprovação no vestibular foi muito menor. Isso se deve, como já discutido anteriormente, à maior assertividade no que se refere ao acesso. Antes, se havia a reprovação e, posteriormente, o candidato readequava suas preferências com base em seu perfil social, com o Sisu, essa readequação pode ser feita a partir das simulações, antes de uma possível reprovação. Logo, relaciona-se a uma autosseleção.

Consideramos que seria interessante ilustrar as “outras razões” apresentadas pelos estudantes, a partir da transcrição de alguns relatos. Como poderá ser visualizado, tais relatos evidenciam claramente como as influências externas e as condições objetivas atuaram sobre as tomadas de decisão dos jovens.

No curso de Medicina, nos chamaram a atenção as seguintes respostas dadas à questão aberta: “Ainda pretendo fazê-lo, posteriormente, mas a minha vontade era só pelo conhecimento; não queria trabalhar na área”; “Dúvida grande sobre o que cursar/ insistência familiar”; “Gosto pela área médica mais influência familiar”; “Minha mãe não concordou”; “Não fui admitido no ITA”; “Preferi medicina e me realizei dando aula de física”; “Satisfação pessoal e familiar”. De modo geral, a família teve grande influência na decisão final desses estudantes e, certamente, os prestígios do curso e os benefícios propiciados pela profissão contribuíram para isso.

Na Pedagogia, destacaram-se as seguintes respostas: “Pedagogia possui uma área maior”. “Conciliação com o trabalho”; “Curso é diurno, dificultando a empregabilidade”; “Ter que mudar para outra cidade”. A maior parte dessas respostas foi dada por estudantes que ingressaram no noturno e que, de acordo com o que pontuaram em suas respostas, precisariam conciliar trabalho e estudo. Não houve nesse curso nenhuma resposta que nos remetesse à influência familiar.

No caso dos estudantes de Direito diurno, os seguintes discursos foram apresentados: “Dificuldade financeira”; “Distância de casa”; “Período Integral; elitizado”; “Prestígio do curso de Direito”; “Poucas opções de carreira (concursos)”; “Incompatibilidade de horário”; “Não tem curso noturno”; “Influência Familiar”; “Porque optei pela UFMG”. No curso de Direito, especialmente entre os estudantes do noturno, houve várias respostas indicando a necessidade de se ter ingressado em um curso noturno, devido à inevitável conciliação entre trabalho e estudo, assim como aconteceu na Pedagogia noturno. Percebe-se, ainda, que, no Direito, a influência familiar esteve presente na escolha, mas de modo muito mais tênue que no curso de Medicina.

6.3.3 Desejo pela reopção ou nova inscrição no Sisu

Uma das estratégias que os estudantes que ingressaram em cursos diferentes daqueles desejados inicialmente é a reopção de curso, após o ingresso na instituição. “A reopção é destinada ao aluno da UFMG que queira mudar de um curso de graduação para outro e que satisfaça as condições básicas estabelecidas. É concedida uma única vez, durante a permanência

na UFMG” (UFMG, 2016). Para solicitar a reopção, o requerente, além de critérios básicos, como a existência de vaga no curso desejado, precisa ter integralizado entre 35% e 75% dos créditos no curso de origem.

Ao serem questionados sobre o desejo de reopção do curso no momento de ingresso, a ampla maioria afirmou não ter ingressado com esse desejo. Como mostra a Tabela 47, apenas 3,2% dos estudantes que entraram pelo vestibular assumiram esse desejo. Observa-se, ainda, que esse desejo de mudança se concentrava entre os estudantes de Enfermagem: 18,8%. Entre os alunos que ingressaram pelo Sisu, o percentual dos que desejam a reopção chegava a 11,6%, alcançando 25,5% entre os estudantes de Pedagogia noturno e, no caso dos estudantes de Enfermagem, nada menos que 62%.

Tabela 47 – Desejo de reopção de curso na comparação entre 2012 e 2016

Curso	2012				2016			
	Sim	Não	NR	Total	Sim	Não	NR	Total
Medicina	0	173	0	173	3	273	1	277
	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	1,1%	98,6%	,4%	100,0%
Enfermagem	6	26	0	32	44	27	0	71
	18,8%	81,3%	0,0%	100,0%	62,0%	38,0%	0,0%	100,0%
Pedagogia Matutino	2	28	0	30	6	39	0	45
	6,7%	93,3%	0,0%	100,0%	13,3%	86,7%	0,0%	100,0%
Pedagogia Noturno	3	33	1	37	12	33	2	47
	8,1%	89,2%	2,7%	100,0%	25,5%	70,2%	4,3%	100,0%
Direito Matutino	2	94	0	96	11	153	0	164
	2,1%	97,9%	0,0%	100,0%	6,7%	93,3%	0,0%	100,0%
Direito Noturno	1	70	0	71	7	106	0	113
	1,4%	98,6%	0,0%	100,0%	6,2%	93,8%	0,0%	100,0%
Total	14	424	1	439	83	631	3	717
	3,2%	96,6%	,2%	100,0%	11,6%	88,0%	,4%	100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

A comparação entre os respondentes de 2012 com os respondentes de 2016 reforça nossa hipótese de que parte considerável dos alunos está entrando na Universidade, após o Sisu, em cursos que não correspondem às suas verdadeiras preferências. A lógica do Sisu, como já discutimos, estaria induzindo a uma escolha pelo possível e, assim, levando ao aumento do desejo pela reopção, ou à evasão.

A verificação de que mais de 60% dos estudantes de um determinado curso ingressou nele acreditando na possibilidade de mudança, além de indicar uma escolha mais estratégica,

ou, provavelmente, induzida pelo sistema, evidencia um forte problema institucional no que se refere à formação desses profissionais.

Ao realizarmos, em relação aos estudantes do curso de Enfermagem, no qual é maior o desejo pela reopção, o cruzamento entre a modalidade de ingresso e a vontade de fazer reopção, verificou-se, conforme tabela a seguir, que os estudantes cotistas eram os que mais desejavam mudar. Essa foi uma constatação que nos surpreendeu, pois imaginávamos que seriam os estudantes que ingressaram pela AC que apresentariam esse interesse. Isso mostra que os estudantes cotistas veem a entrada por cotas em outro curso como uma possibilidade futura de migração de curso.

Tabela 48 – Enfermagem: desejo de reopção de curso Sisu por modalidade de ingresso

Modalidade de ingresso	Desejo de reopção de curso		Total
	Sim	Não	
A.C	18 50,0%	18 50,0%	36 100,0%
Cota 1	3 60,0%	2 40,0%	5 100,0%
Cota 2	7 87,5%	1 12,5%	8 100,0%
Cota 3	7 70,0%	3 30,0%	10 100,0%
Cota 4	9 75,0%	3 25,0%	12 100,0%
Total	44 62,0%	27 38,0%	71 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

A análise dessa constatação, por tipo de escola, conforme Tabela 49, reforça os dados presentes na Tabela 48, ao mostrar que os alunos oriundos das escolas particulares são os que menos desejam a reopção. Também fica claro que, em relação a esse desejo, os alunos das escolas públicas estaduais e federais estão bastante próximos.

Tabela 49 – Enfermagem: desejo de reopção de curso Sisu por tipo de escola QSisu2016

Modalidade de ingresso	Desejo de reopção		Total
	Sim	Não	
Escola particular	18 52,9%	16 47,1%	34 100,0%
Escola pública federal	5 71,4%	2 28,6%	7 100,0%
Escola pública estadual ou municipal	21 70,0%	9 30,0%	30 100,0%
Total	44 62,0%	27 38,0%	71 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Ao correlacionarmos o desejo pela reopção de curso com a pretensão de se inscrever novamente na 2ª edição do Sisu, ratificou-se a insatisfação de grande parte das estudantes de Enfermagem com o curso. Pois, como mostra a Tabela 50, aproximadamente, 50% pretendiam tentar o Sisu novamente.

Os dados mostraram que a satisfação no curso e a satisfação com a instituição podem se apresentar de formas independentes. O estudante pode estar muito satisfeito com a instituição onde estuda, mas estar em um curso diferente do desejado, ou, ainda, pode estar no curso desejado, mas não estudar na instituição que gostaria. No caso da UFMG, muitos estudantes, pelos dados aqui coletados, mostravam-se insatisfeitos com o curso, mas a maior parte estaria satisfeita com a instituição. Diante disso, os candidatos teriam que, ao mudar de curso, mudar também de instituição, já que a UFMG só participava da primeira edição do Sisu. É interessante notar que há estudos (ALMEIDA et al, 2016) que mostram situação contrária, ou seja, eram candidatos no curso desejado, mas não na instituição que gostariam. Ao fazer uma discussão sobre isso, Almeida et al (2016) argumenta que, diante de opções restritas, os candidatos tendem a optar por escolhas seguras, as quais não necessariamente se coadunam com a preferência original.

Com o objetivo compreender melhor sobre o desejo de mudança, questionamos os estudantes que ingressaram no 1º semestre sobre a intenção de tentar novamente o Sisu na 2ª edição. Na Tabela 50, separamos aqueles que ingressaram no 1º semestre daqueles que ingressaram no 2º semestre. Visto que somente os primeiros poderiam participar, uma 2ª vez, na edição que ocorreria no meio do ano de 2016. Como pode ser visto, 12% do total e 46% dos estudantes de Enfermagem apontaram a pretensão de nova inscrição.

Tabela 50 – Pretensão/ efetivação de nova inscrição no Sisu 2ª edição

Semestre	Curso	Pretensão de nova inscrição no Sisu				Total
		Sim	Não	NA	NR	
1/2016	Medicina	9	125	7	0	141
		6,4%	88,7%	5,0%	0,0%	100,0%
	Enfermagem	15	16	1	0	32
		46,9%	50,0%	3,1%	0,0%	100,0%
	Pedagogia Noturno	5	32	9	1	47
		10,6%	68,1%	19,1%	2,1%	100,0%
	Direito Matutino	7	72	4	1	84
		8,3%	85,7%	4,8%	1,2%	100,0%
	Direito Noturno	9	48	6	0	63
		14,3%	76,2%	9,5%	0,0%	100,0%
Total	45	293	27	2	367	
	12,3%	79,8%	7,4%	,5%	100,0%	

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

O forte desejo pela reopção, ou nova tentativa de ingresso, relaciona-se com uma escolha precipitada, ou induzida, ou frustrada, e isso certamente apresentará consequências futuras tanto para os sujeitos que realizam as escolhas quanto para os cursos e a instituição, os primeiros, em muitos casos, poderão reorientar suas escolhas e a instituição terá que lidar com as consequências da evasão. No próximo tópico, apresentaremos exatamente casos de estudantes provenientes de outros cursos, concluídos ou não, e que resolveram reorientar suas escolhas acadêmicas.

6.4 A escolha por parte de candidatos graduandos ou já graduados em outros cursos

A reinserção no Ensino Superior, seja por meio de prestação de seleção via Sisu, seja pelo pedido de obtenção de novo título, tem se elevado numericamente, após as mudanças na forma de acesso. Aqui trataremos dos casos de estudantes já graduados que ingressaram novamente no Ensino Superior, via vestibular tradicional, ou Sisu.

6.4.1 Estudantes já graduados e a busca por uma nova graduação

Uma das questões apresentadas aos estudantes dos cursos analisados indagava se eles já eram graduados em outro curso. Na Tabela 51, é possível observar que poucos foram esses

casos: apenas 35 estudantes, ou 8% do total. Mesmo sendo um valor pequeno, esses casos atípicos merecem ser analisados, pois dizem de uma grande disposição para reorientação acadêmica, mesmo após o término de outra graduação. Dentre os analisados no ano de 2012, são os cursos de Medicina e de Direito noturno que apresentam o maior percentual de estudantes já graduados. Provavelmente, o prestígio e o retorno material e simbólico que esses cursos oferecem têm influência sobre a decisão de reingresso numa graduação.

Já em 2016, além desses cursos, evidencia-se a quantidade de estudantes que ingressaram no curso de Pedagogia e que já possuem outra graduação. No caso desse curso, em específico, acreditamos que uma boa hipótese para isso seja a facilidade de inserção profissional, na docência, por meio de concursos públicos e a menor necessidade de capital social.

Tabela 51 – Formação em outro curso superior

Curso	2012			2016		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Medicina	11 6,4%	162 93,6%	173 100,0%	14 5,1%	263 94,9%	277 100,0%
Enfermagem	0 0,0%	32 100,0%	32 100,0%	1 1,4%	70 98,6%	71 100,0%
Pedagogia Matutino	1 3,3%	29 96,7%	30 100,0%	9 20,0%	36 80,0%	45 100,0%
Pedagogia Noturno	5 13,5%	32 86,5%	37 100,0%	17 36,2%	30 63,8%	47 100,0%
Direito Matutino	2 2,1%	94 97,9%	96 100,0%	6 3,7%	158 96,3%	164 100,0%
Direito Noturno	16 22,5%	55 77,5%	71 100,0%	20 17,7%	93 82,3%	113 100,0%
Total	35 8,0%	404 92,0%	439 100,0%	67 9,3%	650 90,7%	717 100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

O quadro a seguir sintetiza as diferentes formações que alguns estudantes dos cursos de Direito, Medicina e Pedagogia já possuíam. Como pode ser visto, são formações bem diversas e com prestígio social muito heterogêneo. É evidente a variedade de graduações já concluídas. Como apresentado na tabela anterior, somente um estudante de Enfermagem já era graduado em Medicina Veterinária. Entre os estudantes de Pedagogia, os cursos citados, de modo geral, apresentam menor prestígio social e/ou maior dificuldade de inserção profissional para aqueles que não dispunham de capital social para inserção em determinados campos profissionais. Não conseguimos perceber uma diferenciação de perfil entre 2012 e 2016.

Quadro 3 – Graduações anteriores dos estudantes dos cursos Direito, Medicina e Pedagogia

Direito 2012		Direito 2016	
Administração	Fisioterapia	Administração	Geografia
Belas Artes	Fonoaudiologia	Administração pública	Medicina
Biblioteconomia	Geografia	Ciências Biológicas	Pedagogia
CFO-Bombeiro Militar	História	Ciências Econômicas	Química, ciências contábeis
Ciências Biológicas	Letras	Comunicação Social	Relações econômicas
Ciências Contábeis	Letras	Educação Física	Tecnologia em Segurança
Ciências Militares	Nutrição	Engenharia mecânica	
Economia	Relações Internacionais	Engenharia metalúrgica	
Engenharia Química	Superior incompleto em	Física	
Farmácia	Tecnólogo em Gestão	Fisioterapia	
Filosofia			
Medicina 2012		Medicina 2016	
Biomedicina	Licenciatura em Física	Arquitetura	Farmácia
Ciências Biológicas	Nutrição	Design Gráfico	Psicologia
Engenharia Elétrica	Tecnólogo em Urgências	Direito	Relações Internacionais
Farmácia	Terapia Ocupacional	Engenharia Civil	Veterinária
História	Veterinária	Engenharia de Produção	Zootecnia
Pedagogia 2012		Pedagogia 2016	
Fisioterapia		Administração	História licen. e bach.
Engenharia civil		Ciências Biológicas	Letras
Geografia (licenciatura e bacharelado),		Design	Licen. em Artes Cênicas
Letras		Direito	Psicologia
Processos Gerenciais		Educação Física licen. e bach.	Secretariado Executivo
		Enfermagem	Sistemas de Informação
		Engenharia de Produção Civil	Processos Gerenciais,
		Gestão Comercial	Radiologia
		Gestão de Recursos Humanos	

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

6.4.2 Estudantes que estavam com outra graduação em andamento no período de ingresso no curso da UFMG

Além da questão relativa à existência de graduação anterior, os estudantes foram indagados se cursavam outro curso de graduação quando se candidataram ao curso atual. Conforme apontado na Tabela 52, 12,3% dos respondentes de 2012 e 14,9% dos respondentes de 2016 cursavam outra graduação.

No ano de 2012, foram os cursos de Enfermagem e Pedagogia que tiveram o maior percentual de respondentes que cursavam outro curso. Já em 2016, foi o curso de Direito que ocupou esse lugar.

Tabela 52 – Cursava outro curso de graduação quando se candidatou ao curso atual

Curso	2012				2016			
	Sim	Não	NR	Total	Sim	Não	NR	Total
Medicina	22	151	0	173	38	238	1	277
	12,7%	87,3%	0,0%	100,0%	13,7%	85,9%	0,4%	100,0%
Enfermagem	8	22	2	32	9	61	1	71
	25,0%	68,8%	6,3%	100,0%	12,7%	85,9%	1,4%	100,0%
Pedagogia Matutino	6	24	0	30	6	38	1	45
	20,0%	80,0%	0,0%	100,0%	13,3%	84,4%	2,2%	100,0%
Pedagogia Noturno	5	32	0	37	5	42	0	47
	13,5%	86,5%	0,0%	100,0%	10,6%	89,4%	0,0%	100,0%
Direito Matutino	3	93	0	96	27	134	3	164
	3,1%	96,9%	0,0%	100,0%	16,5%	81,7%	1,8%	100,0%
Direito Noturno	10	61	0	71	22	90	1	113
	14,1%	85,9%	0,0%	100,0%	19,5%	79,6%	0,9%	100,0%
Total	54	383	2	439	107	603	7	717
	12,3%	87,2%	,5%	100,0%	14,9%	84,1%	1,0%	100,0%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Criamos um quadro síntese, Quadro 4, contendo os cursos de graduação em andamento, os quais foram apontados pelos respondentes, antes do ingresso deles na UFMG. Como poderá ser observado, em vários casos, foi feita a opção mudança de instituição, apenas, permanecendo o mesmo curso. Nos dois períodos analisados (2012 e 2016), a maior parte dos estudantes de Medicina estava cursando outra graduação em instituição federal. Nos casos da Pedagogia e da Enfermagem, alguns deles eram provenientes da própria UFMG, outros da UEMG, ou de algumas instituições privadas. É interessante que, dentre os respondes de 2016, alguns quiseram demonstrar que eram bolsistas do ProUni escrevendo isso junto ao nome da instituição na qual estudavam.

A situação dos estudantes do curso de Direito foi, a nosso ver, muito interessante. Para 2012 e 2016, muitos dos respondentes disseram ser provenientes de outras instituições públicas, mas, especialmente entre os respondentes de 2016, a maior parte informou estar estudando na PUC Minas, Newton Paiva e na própria UFMG.

Quadro 4 – Cursos de graduação anteriormente em curso

Medicina		Enfermagem		Direito	
2012	2016	2012	2016	2012	2016
Administração	Administração	Ciências Biológicas	Administração	Direito	Administração
Arquitetura	Bioquímica	Enfermagem	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Enfermagem	Arquitetura
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Letras	Enfermagem	Letras	Ciências do Estado
Engenharia de Computação	Ciências Militares	Pedagogia	Odontologia	Odontologia	Ciências econômicas
Engenharia de Controle e Automação	Enfermagem	Psicologia	Radiologia	Administração	Ciências Sociais
Engenharia Mecânica	Engenharia Aeronáutica			Biologia	Controladoria e Finanças
Engenharia Metalúrgica	Engenharia Civil	Pedagogia		CFO-BM	Direito
Farmácia	Engenharia de Controle e Automação	2012	2016	Ciências Militares	Economia
Fisioterapia	Engenharia de produção	Administração	Educação Física	Direito	Engenharia de Controle e Automação
Geologia	Engenharia Naval	Engenharia civil	Engenharia Mecânica	Engenharia Civil	Engenharia Florestal
Medicina	Engenharia Química	Pedagogia	Física	Letras	Engenharia Mecânica
Medicina Veterinária	Farmácia	Psicologia	Pedagogia	Nutrição	Engenharia Metalúrgica
Odontologia	Fisioterapia	Arquitetura	Relações Internacionais		Engenharia Química
Química Industrial	Medicina	Enfermagem	Ciências Contábeis		Farmácia
Relações Internacionais	Teatro	Fisioterapia	Geografia		Física
		Pedagogia	Gestão Pública		História
			História		Jornalismo
			Química		Medicina
					Medicina Veterinária
					Relações econômicas internacionais
					Sistema de informação

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Questionados sobre o motivo pelo qual se inseriram no curso atual, as respostas foram diversas. No entanto, a maior parte delas teve em comum a referência ao prestígio da instituição, a gratuidade e a insatisfação, em múltiplos aspectos, com o curso anterior. Entre os estudantes de instituições privadas e bolsistas do ProUni, a instabilidade política também foi bastante citada. Os excertos de respostas apresentadas a seguir ilustram nossas afirmações.

Direito:

“Falta de perspectiva e de motivação em seguir a carreira de enfermagem” (Estudante Direito, 2012).

“Porque dar aulas de literatura no Brasil é inviável, por várias razões. Além da perspectiva de carreira” (Estudante Direito, 2012).

“Porque a UFMG é mais prestigiada e as facilidades oferecidas pela instituição, como a FUMP, por exemplo, são muito atrativas” (Estudante Direito, 2012).

“A UFMG oferece oportunidade de crescimento humano e profissional que a destaca em relação às outras Universidades.” (Estudante Direito, 2016).

“Facilidade de moradia, sou natural de BH e morar em Ouro Preto estava inviável diante dos custos” (Estudante Direito, 2016).

“Fazia direito na PUC, mas fiquei sem recursos, então fui para a filosofia na UFMG, depois para farmácia, mas queria direito” (Estudante Direito, 2016).

“Não gostei de arquitetura, e, após teste vocacional, decidi mudar para direito na UFMG, por ser o segundo melhor do país.” (Estudante Direito, 2016).

“Pelo prestígio da Universidade e oportunidade que estar em uma Universidade federal oferece” (Estudante Direito, 2016).

“Eu já havia passado em Direito, no ano em que entrei em veterinária, queria medicina, mas como a nota não foi o suficiente para passar em BH (UFMG), optei pela segunda opção: Direito ” (Estudante Direito, 2016).

“Pontuei bem o ENEM e, como gosto do tema, não vi como perder a oportunidade” (Estudante Direito, 2016).

“Qualidade do ensino e instabilidades das políticas públicas que colocam o ProUni em risco” (Estudante Direito, 2016).

“Resolvi me candidatar ao curso de Direito UFMG por ser uma Universidade reconhecida nacional e internacionalmente por sua qualidade, de maneira que acredito que terei maiores oportunidades de crescimento” (Estudante Direito, 2016).

Enfermagem:

“O curso de enfermagem da UFMG é o mais renomado” (Estudante Enfermagem, 2012).

“Porque não estava conseguindo manter meus estudos financeiramente”. (Estudante Enfermagem, 2012).

“Meu sonho sempre foi vir para a UFMG” (Estudante Enfermagem, 2016).

“Pois na UFMG além de ser mais nomeada é gratuita” (Estudante Enfermagem, 2016).

“Pois quero me aperfeiçoar em mais de uma área da saúde para posteriormente fazer Medicina” (Estudante Enfermagem, 2016).

“Porque Universidades federais tem um peso muito grande no currículo em relação às privadas” (Estudante Enfermagem, 2016).

Medicina:

“Após terminar nutrição, resolvi que queria atuar mais profundamente em oncologia e apenas mestrado seria insuficiente.” (Estudante Medicina, 2012).

“Eu estava prestes a formar e não me interessei pela atuação do biólogo no mercado de trabalho” (Estudante Medicina, 2012).

“Para morar mais perto de casa e porque a UFMG é mais tradicional” (Estudante Medicina, 2012).

“A UFMG possui melhor colocação no *ranking* e é mais próxima da minha família”. (Estudante Medicina, 2016).

“Eu não estava satisfeito com minha carreira profissional anterior por motivo de gosto pessoal pelas atividades que desenvolvia” (Estudante Medicina, 2016).

“Já estive antes na medicina UFMG (2009) e teatro UFMG (2013). Resolvi voltar a cursar medicina” (Estudante Medicina, 2016).

“Medicina era a minha vontade maior e eu estava insatisfeita no outro curso” (Estudante Medicina, 2016).

“Pois trata-se de uma instituição renomada e capaz de colaborar com a minha formação e permanência na instituição” (Estudante Medicina, 2016).

“Porque além de ser meu sonho de infância estudar na UFMG é mais perto de casa” (Estudante Medicina, 2016).

“Porque sempre quis estudar nessa instituição, devido à tradição e a qualidade dela. Além disso, na antiga faculdade eu tinha bolsa ProUni e, devido às instabilidades políticas, tive medo do cancelamento” (Estudante Medicina, 2016).

Pedagogia:

“Pois estou trabalhando em escola e me interessei pela área, sai da fisioterapia, por causa das condições de pagamento” (Estudante Pedagogia, 2012).

“Sempre soube que queria fazer pedagogia, não fiz por pressão da família”. (Estudante Pedagogia, 2012).

“Porque sempre quis estudar na UFMG” (Estudante Pedagogia, 2012).

“Devido à instituição ser uma das melhores do país em ensino gratuito”. (Estudante Pedagogia, 2016).

“Porque estava concluindo o curso e observei que o de pedagogia poderia possibilitar melhor chance de ingressar no mercado de trabalho” (Estudante Pedagogia, 2016).

“Não gostei da química e me interessei pela pedagogia” (Estudante Pedagogia, 2016).

Tendo como referência essa breve coletânea de respostas dos estudantes, buscamos exemplificar como, em alguns casos, as tomadas de decisão podem ser realinhadas. Muitos estudantes estavam insatisfeitos com o curso, ou com a instituição anterior, e, por isso, buscaram sua inserção na UFMG. Entre os estudantes que estavam em outro curso, a maior parte, cancelou/ trancou ou abandonou o curso. Em 2012, dos 54 estudantes que cursavam outra graduação, 43 mantiveram-se na UFMG. Em 2016, dos 107 estudantes que estavam nessa situação, 99 deles se mantiveram no novo curso. Do grupo restante, havia uma pequena parcela que havia concluído o outro curso, ou que o estava cursando concomitantemente. É importante

mencionar que, no caso dos estudantes que ingressaram em 2016, pode haver casos em que eles estivessem em outro curso/faculdade que teria se configurado como sua 2ª opção no Sisu. Eles, assim, teriam sido convocados para a primeira opção, após já terem iniciado os estudos no ano de 2016.

Nossa intenção, ao lançar luz sobre os casos atípicos, é, principalmente, mostrar o quanto a compreensão sobre esse processo é complexa. A escolha precisa ser analisada sob múltiplos aspectos. E, em certa medida, as decisões dos estudantes podem ser repensadas e reorientadas a qualquer tempo. Isso irá depender dos custos e riscos envolvidos e, também, dos benefícios que essa reorientação profissional trará ao indivíduo, o que, por sua vez, tende a dialogar diretamente com os aspectos considerados durante o processo de escolha.

6.5 Aspectos considerados na escolha dos cursos: fatores sociais e fontes de informação

Ao fazerem suas escolhas, os estudantes foram influenciados por pessoas, situações e contextos. Com o objetivo de compreender melhor o alcance dessas influências, foi solicitado aos graduandos que indicassem a importância de diferentes fatores sociais e das diferentes fontes de informação no processo de escolha do curso. Como já apresentado na metodologia, falhamos no modo como a questão foi disponibilizada no questionário, pois a análise nos mostrou que, mesmo se tratando de questões independentes, os estudantes parecem tê-las tratado de modo hierarquizado. Contudo, isso não parece ter comprometido totalmente os dados coletados e, devido à riqueza e à diversidade apresentada nas respostas, optamos por utilizá-las na análise. Além disso, é importante ponderar que, como em qualquer pesquisa, as questões estão sujeitas ao interesse dos entrevistados em transmitirem uma visão positiva sobre si mesmos. Assim, era esperado que eles resistissem a admitir, por exemplo, que foram fortemente influenciados pelas famílias e pelo retorno financeiro previsto com o curso, tendendo a descrever suas escolhas como mais autônomas e motivadas por razões socialmente mais bem vistas, como o gosto pela profissão.

As fontes de informação sobre os cursos também são elementos importantes no processo de escolha. A conversa com diferentes indivíduos, inclusive profissionais da área, a pesquisa na *internet* e a orientação profissional foram elencadas como possíveis respostas a serem dadas pelos estudantes no nosso questionário. A seguir, mostraremos os dados detalhados por curso.

6.5.1 Direito

No processo pela escolha do curso de Direito diurno na UFMG, as múltiplas possibilidades de atuação profissional e o prestígio da instituição ganharam destaque nos dois períodos analisados. Somaram-se a esses aspectos as expectativas de retorno financeiro e a influência familiar. Por outro lado, obteve-se como nada importante o dado sobre a necessidade de conciliar trabalho e estudo, o que evidenciou uma condição privilegiada dos jovens que ingressaram/ ingressam nesse curso.

Tabela 53 – Importância de diferentes fatores sobre o processo de escolha - curso de Direito Diurno

Fatores	2012				2016			
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Influência familiar	9%	25%	40%	26%	17%	24%	33%	26%
Influência dos amigos	23%	54%	21%	1%	27%	43%	27%	3%
Influência de professores	21%	43%	32%	2%	22%	49%	20%	7%
Expectativa de retorno financeiro	1%	4%	65%	30%	3%	19%	51%	27%
Prestígio da profissão	7%	20%	50%	21%	4%	16%	46%	33%
Prestígio da instituição	2%	2%	34%	60%	0%	3%	34%	63%
Gratuidade do curso	6%	13%	31%	50%	3%	8%	38%	49%
Curso que permite conciliar com o trabalho	43%	29%	20%	7%	42%	30%	20%	8%
Contribuição da profissão para a sociedade	3%	13%	43%	42%	3%	10%	32%	54%
Curso oferece múltiplas opções profissionais	1%	3%	26%	69%	1%	1%	19%	79%
Vontade de estudar mais sobre a área do curso	5%	19%	41%	35%	1%	12%	40%	46%
Gosto pela área profissional	3%	13%	49%	35%	1%	7%	42%	49%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Em vários aspectos, a importância atribuída a alguns fatores, pelos estudantes de Direito noturno, se assemelhou aos do curso de Direito diurno. Todavia, chamou a atenção a importância que estudantes de Direito noturno atribuíram à conciliação do trabalho com o estudo. Diferentemente dos primeiros, para eles, esse foi um fator relevante durante o processo de escolha. Cabe observar que, em 2016, as respostas se apresentam mais dispersas.

Tabela 54 – Importância de diferentes fatores sobre o processo de escolha - curso de Direito noturno

Fatores	2012				2016			
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Influência familiar	31%	32%	25%	11%	21%	23%	40%	16%
Influência dos amigos	41%	34%	24%	1%	27%	48%	21%	4%
Influência de professores	39%	31%	24%	6%	30%	46%	19%	4%
Expectativa de retorno financeiro	3%	10%	54%	34%	4%	11%	48%	37%
Prestígio da profissão	7%	30%	42%	21%	10%	19%	42%	28%
Prestígio da instituição	3%	4%	37%	55%	1%	5%	33%	59%
Gratuidade do curso	7%	10%	20%	62%	4%	5%	26%	63%
Curso que permite conciliar com o trabalho	17%	21%	30%	32%	30%	16%	31%	23%
Contribuição da profissão para a sociedade	3%	13%	32%	51%	6%	9%	37%	47%
Curso oferece múltiplas opções profissionais	4%	4%	18%	73%	4%	4%	19%	73%
Vontade de estudar mais sobre a área do curso	6%	17%	44%	34%	4%	16%	36%	44%
Gosto pela área profissional	4%	15%	42%	38%	4%	12%	44%	41%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

As pesquisas no campo da Sociologia da Educação têm mostrado que as famílias mais escolarizadas conseguem ter uma influência mais direta sobre os processos de escolha dos cursos superiores, por conhecerem mais o sistema educacional. Se isso ficou evidente em algumas respostas dadas no questionário aplicado, é preciso pontuar que as famílias de origem social mais baixa também podem influenciar, tanto ou mais, porém de forma mais indireta e, inclusive, negativa, desestimulando escolhas muito ousadas por cursos diurnos e em instituições distantes, por exemplo.

Outra constatação interessante e que dialogou com outros estudos da Sociologia é que ter um exemplo próximo, um profissional da área no ambiente de convívio, parece exercer influência sobre o processo de escolha. Em questão relativa a esse aspecto, entre os ingressantes de 2012, 81,3% dos estudantes do Direito diurno e 66,2% dos estudantes do Direito noturno disseram ter parentes na área do curso. No ano de 2016, mesmo havendo queda no curso de Direito diurno, os percentuais ficaram os seguintes: no Direito diurno, 70,1% dos cursistas tinham parentes que atuavam na mesma área; no Direito noturno, 71,7%. Em sua maior parte, esses parentes são tios e primos, mas pais, avós e irmãos também têm representatividade.

Os dados presentes na tabela mostram uma aproximação do perfil dos estudantes dos dois turnos em relação a essa variável. Além disso, nos permitiram fazer um questionamento sobre a pouca ou nenhuma importância que boa parte dos estudantes do Direito noturno apontaram sobre o fato de que suas famílias poderiam ter influenciado no processo de tomada de decisão para o curso.

Quanto às fontes de informação, no curso de Direito, observa-se que as respostas foram bem distribuídas entre as alternativas disponíveis, com destaque para a conversa com parentes,

que se se apresentou como uma fonte de informação relevante para a maioria dos estudantes. No turno da manhã, 79% dos estudantes de 2012 e 75% dos estudantes de 2016 disseram ser a conversa com parentes uma fonte importante, ou muito importante, de informação. No turno da noite, as respostas, nos dois períodos analisados, também tenderam a sinalizar para a importância da conversa com parentes.

Tabela 55 – Influência de fontes de informação sobre o processo de escolha - curso de Direito

Fontes de Informação - Direito diurno	2012				2016			
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Conversa com amigos	9%	41%	44%	6%	9%	38%	41%	12%
Conversa com parentes	3%	17%	48%	31%	5%	19%	45%	30%
Conversa com profissionais da área	10%	31%	38%	21%	9%	23%	43%	25%
Pesquisa na internet	10%	27%	43%	20%	9%	27%	38%	26%
Realização de orientação profissional	34%	20%	27%	19%	29%	15%	29%	26%

Fontes de Informação - Direito noturno	2012				2016			
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Conversa com amigos	18%	34%	38%	10%	17%	28%	38%	16%
Conversa com parentes	18%	31%	27%	24%	16%	13%	40%	31%
Conversa com profissionais da área	14%	31%	30%	24%	15%	27%	40%	19%
Pesquisa na internet	20%	25%	37%	17%	23%	21%	33%	23%
Realização de orientação profissional	34%	18%	25%	23%	24%	23%	29%	24%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

6.5.2 Enfermagem

Nas respostas dadas nos questionários de 2012, destacava-se o prestígio da instituição, a contribuição da profissão para sociedade e o gosto pela área profissional. E, como fatores pouco relevantes, houve a possibilidade de conciliar com trabalho e a influência de família, professores e amigos. Entre os estudantes que ingressaram em 2016, juntamente com a contribuição da profissão para sociedade, se destacou o prestígio da instituição e a gratuidade do curso. Entre esses estudantes, a família assumia maior importância, mas os amigos e professores continuavam reconhecidos como tendo tido pouca influência sobre a escolha pelo curso, o mesmo valia para a possibilidade de conciliar o curso com trabalho. Essa não preocupação em conciliar estudo e trabalho pareceu-nos surpreendente em um curso que não se configura como elitizado.

Tabela 56 – Importância de diferentes fatores sobre o processo de escolha - curso de Enfermagem

Fatores	2012				2016			
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Influência familiar	31%	38%	25%	6%	24%	31%	28%	17%
Influência dos amigos	38%	53%	9%	0%	37%	37%	23%	4%
Influência de professores	34%	50%	16%	0%	42%	38%	14%	6%
Expectativa de retorno financeiro	22%	47%	28%	0%	28%	39%	28%	3%
Prestígio da profissão	16%	41%	41%	3%	18%	35%	32%	14%
Prestígio da instituição	9%	3%	31%	56%	1%	6%	21%	70%
Gratuidade do curso	3%	16%	28%	53%	6%	7%	20%	63%
Curso que permite conciliar com o trabalho	44%	47%	3%	6%	63%	23%	7%	4%
Contribuição da profissão para a sociedade	0%	3%	28%	63%	0%	1%	25%	70%
Curso oferece múltiplas opções profissionais	0%	9%	56%	34%	10%	11%	32%	45%
Vontade de estudar mais sobre a área do curso	0%	13%	38%	50%	11%	18%	56%	13%
Gosto pela área profissional	0%	0%	25%	75%	0%	3%	31%	66%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Em questão relativa a ter parentes que atuam na área, 62,5% dos estudantes que ingressaram em 2012 relataram não ter nenhum parente atuando na mesma. Esse percentual subiu para 70,4% no ano de 2016. Esses dados contrastaram bastante com os do curso de Direito, os quais foram mostrados anteriormente.

No que se relaciona à influência das fontes de informação, na Enfermagem, conforme mostrado na Tabela 57, chama a atenção o aumento da importância atribuída a amigos e, principalmente, a parentes, enquanto fonte de informação. Além disso, observa-se, também, que a pesquisa na *internet* teve sua influência aumentada e a orientação profissional perdeu parte de sua importância.

Tabela 57 – Influência de fontes de informação sobre o processo de escolha - curso de Enfermagem

Fontes de Informação	2012				2016			
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Conversa com amigos	16%	41%	31%	9%	20%	32%	38%	8%
Conversa com parentes	16%	31%	41%	9%	7%	21%	38%	32%
Conversa com profissionais da área	9%	16%	34%	34%	14%	21%	37%	27%
Pesquisa na internet	3%	16%	41%	38%	7%	21%	49%	21%
Realização de orientação profissional	6%	13%	47%	28%	17%	23%	34%	27%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

6.5.3 Medicina

Entre os estudantes de Medicina, houve um aumento de 15% entre aqueles que consideraram a contribuição da profissão para a sociedade como algo muito importante. Uma

questão colocada aqui é se esse aumento tem relação com o perfil dos novos ingressantes. Em relação ao quesito “possibilidade de conciliar trabalho e estudo”, assim como ocorreu entre os estudantes de Enfermagem, os estudantes de Medicina, também, parecem ter conhecimento da impossibilidade, ou da dificuldade de conciliação das atividades acadêmicas com trabalho, logo, nos dois períodos analisados, essa questão ganhou destaque como fator nada importante. Observa-se que, de modo geral, não houve grande variação dos fatores considerados importantes nas respostas dos estudantes nos dois períodos comparados (2012 e 2016).

Tabela 58 – Importância de diferentes fatores sobre o processo de escolha - curso de Medicina

Fatores	2012				2016			
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Influência familiar	23%	32%	31%	13%	19%	32%	32%	17%
Influência dos amigos	36%	45%	16%	2%	30%	47%	18%	4%
Influência de professores	29%	38%	27%	6%	29%	39%	26%	5%
Expectativa de retorno financeiro	4%	19%	58%	19%	3%	21%	56%	21%
Prestígio da profissão	9%	24%	47%	20%	7%	24%	46%	23%
Prestígio da instituição	3%	6%	44%	46%	2%	4%	39%	54%
Gratuidade do curso	5%	4%	27%	62%	3%	5%	24%	67%
Curso que permite conciliar com o trabalho	79%	12%	5%	2%	80%	12%	6%	3%
Contribuição da profissão para a sociedade	1%	6%	36%	55%	1%	5%	23%	70%
Curso oferece múltiplas opções profissionais	1%	5%	30%	64%	1%	6%	26%	66%
Vontade de estudar mais sobre a área do curso	1%	2%	32%	66%	3%	6%	27%	64%
Gosto pela área profissional	1%	1%	24%	73%	1%	3%	25%	71%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Entre os estudantes de Medicina, 57,2% daqueles que ingressaram no ano de 2012 relataram ter algum parente médico e, em 2016, esse percentual diminuiu para 48,7% das respostas. Essa redução, provavelmente, tem relação com a entrada de estudantes de origem social mais baixa, após a Lei de Cotas. Aqui também nos chama a atenção a aparente contradição entre a baixa importância atribuída à influência familiar e à quantidade de parentes médicos, mesmo fenômeno observado entre os estudantes de Direito.

Na Medicina, em relação às fontes de informação, ao que parece, foi dada uma menor importância à orientação profissional, antes do Sisu que após o Sisu, além disso, a influência de amigos foi considerada pouco ou nada importante no processo de escolha do curso nos dois períodos analisados. Na comparação entre 2012 e 2016, ganham importância a conversa com profissionais da área e, também, a pesquisa na *internet*.

Tabela 59 – Influência de fontes de informação sobre o processo de escolha - curso de Medicina

Fontes de Informação	2012				2016			
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Conversa com amigos	24%	39%	33%	4%	13%	41%	34%	12%
Conversa com parentes	10%	29%	38%	23%	9%	22%	41%	29%
Conversa com profissionais da área	13%	33%	32%	21%	10%	17%	40%	33%
Pesquisa na internet	21%	33%	33%	13%	10%	23%	35%	32%
Realização de orientação profissional	43%	23%	13%	20%	30%	16%	21%	32%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

6.5.4 Pedagogia

De modo geral, os fatores investigados exerceram influências similares entre os estudantes dos dois turnos do curso de Pedagogia. Entre as respostas das estudantes desse curso, ganharam destaque a pouca importância dada ao retorno financeiro e à influência dos amigos. Em contraposição, o gosto pela área profissional apareceu como muito importante para a maior parte das estudantes. O prestígio da instituição e a contribuição da profissão para sociedade também ganharam destaque, enquanto fatores positivos. Chama a atenção, ainda, a influência de professores. Entre os estudantes desse curso, essa influência foi maior que nos demais, o que parece compreensível, visto se tratar de um curso em que os alunos se formarão como professores e, possivelmente, admiram, em alguma medida, a profissão.

Tabela 60 – Importância de diferentes fatores sobre o processo de escolha - curso de Pedagogia Diurno

Fatores	2012				2016			
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Influência familiar	30%	33%	27%	10%	31%	36%	22%	11%
Influência dos amigos	33%	50%	17%	0%	47%	40%	11%	2%
Influência de professores	27%	33%	23%	17%	11%	27%	47%	13%
Expectativa de retorno financeiro	33%	50%	13%	0%	40%	38%	18%	4%
Prestígio da profissão	13%	43%	40%	3%	24%	40%	27%	9%
Prestígio da instituição	10%	7%	57%	27%	9%	9%	44%	38%
Gratuidade do curso	10%	10%	30%	50%	11%	11%	29%	47%
Curso que permite conciliar com o trabalho	17%	30%	27%	27%	18%	29%	33%	20%
Contribuição da profissão para a sociedade	3%	3%	37%	57%	0%	4%	31%	62%
Curso oferece múltiplas opções profissionais	0%	7%	47%	43%	9%	11%	31%	47%
Vontade de estudar mais sobre a área do curso	3%	13%	33%	50%	0%	16%	36%	49%
Gosto pela área profissional	0%	3%	37%	60%	0%	7%	29%	64%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

No curso de Pedagogia há, ainda, uma diferença entre os estudantes do diurno e do noturno. Para os estudantes do noturno, os professores parecem ter influenciado menos a

escolha profissional que para os estudantes do período diurno. Entre os estudantes do noturno, observa-se, ainda, que a expectativa de retorno financeiro se apresenta mais baixa que para os estudantes do diurno, nos dois períodos analisados. Esses dados evidenciam que, de certa forma, os estudantes sabem o que esperar da área profissional e reconhecem o nível de prestígio da profissão. A importância de ser um curso que permite conciliar com trabalho é alta nos dois cursos, mas, compreensivelmente, é maior entre os estudantes do período noturno.

Tabela 61 – Importância de diferentes fatores sobre o processo de escolha - curso de Pedagogia Noturno

Fatores	2012				2016			
	Nada importante	Pouco importante	Muito importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Muito importante	Muito importante
Influência familiar	31%	32%	25%	11%	21%	23%	40%	16%
Influência dos amigos	41%	34%	24%	1%	27%	48%	21%	4%
Influência de professores	39%	31%	24%	6%	30%	46%	19%	4%
Expectativa de retorno financeiro	3%	10%	54%	34%	4%	11%	48%	37%
Prestígio da profissão	7%	30%	42%	21%	10%	19%	42%	28%
Prestígio da instituição	3%	4%	37%	55%	1%	5%	33%	59%
Gratuidade do curso	7%	10%	20%	62%	4%	5%	26%	63%
Curso que permite conciliar com o trabalho	17%	21%	30%	32%	30%	16%	31%	23%
Contribuição da profissão para a sociedade	3%	13%	32%	51%	6%	9%	37%	47%
Curso oferece múltiplas opções profissionais	4%	4%	18%	73%	4%	4%	19%	73%
Vontade de estudar mais sobre a área do curso	6%	17%	44%	34%	4%	16%	36%	44%
Gosto pela área profissional	4%	15%	42%	38%	4%	12%	44%	41%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Em relação aos parentes com a mesma formação, no curso de Pedagogia matutino, no ano de 2012, 66,7% dos estudantes tinham parentes professores. Em 2016, foram 68,9%. Na Pedagogia noturno, em 2012, 56,7% tinham parentes na área. Em 2016, foram 59,6%. Para os dois turnos e períodos analisados, a maior parte dos estudantes relatou que os parentes eram tios e primos deles. Aqui, tem-se como referência os parentes mais distantes, situação diferente daquela visualizada nos cursos de Direito e Medicina.

No curso de Pedagogia, a conversa com profissionais da área foi a fonte de informação considerada mais relevante. Já a orientação profissional foi a fonte de informação que apresentou maior divisão, no que se refere à influência: se, para alguns estudantes, ela se mostrou como muito importante, para outros, não teve importância alguma. Assim como nos demais cursos, a *internet*, enquanto fonte de informação, apresentou-se como um importante mecanismo para os estudantes que ingressaram nos dois turnos do curso, mas a conversa com profissionais da área, no caso professores, apresentou maior relevância.

Tabela 62 – Influência de fontes de informação sobre o processo de escolha - curso de Pedagogia

Fontes de Informação - Pedagogia diurno	2012				2016			
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Conversa com amigos	20%	43%	37%	0%	38%	24%	24%	11%
Conversa com parentes	27%	20%	37%	17%	22%	24%	31%	20%
Conversa com profissionais da área	13%	20%	40%	27%	11%	16%	36%	36%
Pesquisa na internet	27%	30%	30%	13%	18%	22%	38%	18%
Realização de orientação profissional	20%	27%	30%	23%	24%	24%	24%	22%

Fontes de Informação - Pedagogia noturno	2012				2016			
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Conversa com amigos	32%	24%	32%	8%	28%	21%	28%	23%
Conversa com parentes	27%	27%	14%	30%	28%	13%	23%	34%
Conversa com profissionais da área	16%	19%	27%	38%	23%	17%	26%	34%
Pesquisa na internet	22%	22%	22%	30%	26%	21%	30%	19%
Realização de orientação profissional	32%	16%	22%	27%	36%	9%	30%	23%

Fonte: Questionários. Elaborado pela autora, 2018

Em todos os cursos, nos chamou a atenção o lugar incerto ocupado pela conversa com amigos, pois, de modo geral, houve uma parte dos estudantes que considerou importante essa conversa e outra parte que a considerou pouco importante. Nesse caso, seria interessante analisar se há um perfil específico de estudantes para cada grupo de respostas, o mesmo valeria para as outras fontes. Esse tipo de análise nos permitiria perceber se, por exemplo, estudantes com capital cultural familiar mais elevado teriam mais informações de seus pais ou, ainda, se haveria outro tipo de elemento que estaria gerando aproximações ou distanciamentos entre as respostas dos graduandos.

6.6 Algumas considerações sobre o capítulo

Neste capítulo, discutimos as implicações que as novas configurações do acesso ao Ensino Superior e, mais especificamente, o Sisu tiveram sobre os processos de escolha dos cursos superiores.

Iniciamos o capítulo argumentando se, antes da nova configuração do acesso, seletividade e concorrência poderiam ser compreendidas como sinônimos. Contudo, no contexto atual, em que as preferências originais podem ser readequadas a cada atualização do Sisu, em função de uma possível aprovação, esses conceitos tendem a se distanciar. Isso acontece porque o número de estudantes que tiveram notas elevadas no ENEM é muito menor do que o número daqueles que tiveram uma nota mediana ou baixa. E, com notas mediadas ou baixas, a tendência é que os estudantes busquem cursos menos seletivos, o que os torna mais

concorridos, mesmo que, de modo geral, possuam menor prestígio que os cursos tradicionalmente mais seletivos.

No que se relaciona aos diferentes processos de escolha do curso superior, no contexto do vestibular tradicional e do Sisu, nosso objetivo foi evidenciar como o Sisu tornou as escolhas mais estratégicas. À época do vestibular, os estudantes escolhiam o curso com mais antecedência, a escolha, na maior parte dos casos, era planejada com grande antecedência. Já no Sisu, o que se observou foi um número elevado de reorientações das escolhas, a partir da impossibilidade de aprovação no curso desejado inicialmente. Tal reorientação, como discutido, aconteceu de forma mais intensa entre os estudantes dos cursos menos seletivos, para os quais se dirigem parte dos alunos que não conseguem ingressar nos cursos mais seletivos.

Cabe também ratificar a distinção entre o desejo por um curso e o desejo por uma instituição de Ensino Superior. Como sustentado neste capítulo, a maioria dos estudantes expôs estar satisfeita com a UFMG, instituição na qual foi aprovada e estuda. No que se refere à relação de satisfação com o curso *versus* instituição, vimos situações diversas. Discutimos casos em que os estudantes se encontram satisfeitos com o curso, mas não com a instituição, ou casos em que eles se encontram satisfeitos com a instituição, mas não com o curso. De todo modo, em qualquer um dos quatro cursos que analisamos, a insatisfação, quer seja com o curso, quer seja com a instituição, tende a reforçar nossa hipótese sobre o aumento da reorientação em relação às preferências originais na busca por uma aprovação.

O estímulo do Sisu para uma escolha mais estratégica, por meio das simulações realizadas no sistema, influenciou, em muitos casos, tomada de decisão por cursos não cogitados anteriormente. Essa nova dinâmica de escolha teve repercussão direta na elevação do número de convocações, via lista de espera, e, como visto, foram muitos os estudantes que ingressaram por essa modalidade.

Contudo, cabe mais uma vez pontuar que as convocações provenientes das desistências acontecem de modo muito desigual, a depender da modalidade e/ou submodalidade de acesso. Os dados mostraram que os estudantes que ingressaram, por meio da lista de espera, no Sisu, o fizeram, em sua maior parte, por vagas destinadas à AC. Entre as modalidades de cotas, constatamos que foi na cota 4, destinada a estudantes de escolas públicas sem restrição socioeconômica e étnico-racial, que houve a maior quantidade de convocações por lista de espera, ou seja, dentre os cotistas, foi no grupo em que os candidatos teriam menor desvantagem social que se observou maior desistência. Diante do exposto, dentre outros aspectos, é possível argumentar que os aprovados que apresentavam mais vantagens, quando realizam uma escolha

estratégica, no sentido de garantir sua aprovação por meio da adequação de suas preferências ao que é efetivamente possível, têm maiores chances de reorientar suas escolhas, principalmente, por dispor de uma rede de proteção mais sólida.

A alegação das razões da desistência de ingressar em outro curso, na comparação entre os estudantes que ingressaram por meio do vestibular tradicional e por meio do Sisu, corrobora nossa hipótese sobre as transformações que ocorreram, desde a implementação do Sisu. À época do vestibular, grande parte das desistências esteve relacionada com o que pode se configurar como uma autosseleção precoce, muitas vezes, revestida sob o argumento do gosto, da mudança de desejo. Já no Sisu, a reorientação da maior parte dos casos de quem a realizou, se deu pela insuficiência de nota para aprovação, levando à escolha de um curso que não era o preferido. Por esse motivo, dentre os aprovados via Sisu, existe um grupo de estudantes que ainda deseja ingressar no curso almejado inicialmente. Esses estudantes manifestam desejo pela reopção de curso, ou nova inscrição no Sisu.

Uma analogia interessante realizada por nossa equipe de pesquisa e que torna mais factível a explicação desses dados é a comparação das formas de acesso ao Ensino Superior com o casamento em duas situações distintas. No primeiro caso, que seria o vestibular, existiria todo um período de aproximação, conhecimento, planejamento, “namoro”, o estudante se aproximaria do curso aos poucos. Nesse sentido, as preferências seriam construídas em longo prazo, em determinados contextos, e sob avaliações constantes. Por ser uma escolha melhor planejada e, possivelmente, mais segura, as chances de insatisfação seriam menores. O Sisu, por sua vez, ao estimular escolhas quase instantâneas, se assemelha àqueles casamentos que acontecem após um breve encontro. No Sisu, o candidato pode se dar conta da existência de um determinado curso/instituição para o/a qual possui a nota necessária para aprovação no primeiro dia das simulações e, quatro dias após, encontrar-se “casado” com o mesmo. Nestes casos, mesmo que o estudante já esteja no curso, a chance de uma separação precoce, ou melhor, de que haja uma reorientação das escolhas, tende a se ampliar.

Como discutido, as mudanças no processo de escolha também têm gerado outro fenômeno nos cursos investigados, que é a elevação de ingressantes já graduados e graduandos de outros cursos superiores. Nesses casos, especialmente no período noturno, percebemos semelhanças significativas entre os cursos de Direito e Pedagogia.

Por último, gostaríamos de tecer algumas considerações sobre os aspectos considerados na escolha do curso. De modo geral, nos chamou a atenção a compreensão que os estudantes têm da influência da família. Segundo eles, a influência familiar é muito menor que aquela que

a Sociologia da Educação historicamente atribuiu a essa instituição. Como já discutido, foram somente os estudantes do curso de Direito diurno que atribuíram grande influência da família sobre a escolha do curso.

Contrapondo novamente a literatura, especialmente aquela relativa à Sociologia da Juventude, que tende a destacar a importância dos pares/ grupos de amigos nos diferentes processos de escolha e caminhos trilhados pelos jovens, entre os nossos respondentes, a maior parte caracterizou como nada importante ou pouco importante a influência dos amigos no processo de escolha do curso. Provavelmente, esse fato entre aqueles classificados como cotistas seja um indício de um não lugar, visto que muitos de seus pares ainda não veem o Ensino Superior como algo possível de ser alcançado.

Em relação ao prestígio da profissão no processo de escolha do curso, é muito interessante observar as diferenças entre os cursos. Entre os estudantes de Medicina, o prestígio da profissão foi considerado importante, ou muito importante, para a grande maioria dos estudantes de 2012 e, também, para os de 2016. Situação ainda mais marcante entre os estudantes de Direito. Seguindo a lógica imposta pela hierarquização das profissões, entre os estudantes dos cursos de Pedagogia e Enfermagem, o prestígio da profissão não foi sinalizado como um fator relevante para a escolha profissional.

No que tange ao prestígio da instituição, houve uma concordância entre os estudantes dos diferentes cursos que esse é um fator relevante e, por isso, a maioria dos estudantes marcou que esse fator foi importante, ou muito importante, no processo de escolha. Como pode ser visto no material apresentado, após a adoção do Sisu, esse fator parece ter adquirido uma importância ainda maior. São pouquíssimos os estudantes que atribuíram pouca ou nenhuma importância ao prestígio da instituição no processo de escolha do curso, o mesmo pode ser dito sobre o quesito gratuidade do curso, apresentado como muito importante por mais de 60% dos respondentes.

Como já apontado, a conciliação entre trabalho e estudo também foi algo que chamou a atenção. Se para os cursos de período integral (Enfermagem e Medicina), esse fator não apresenta importância, para outros, como Pedagogia, a possibilidade de conciliação entre essas duas atividades aparece como algo necessário e, por vezes, até essencial para a escolha do curso.

A expectativa de retorno financeiro é outro elemento que evidencia a hierarquização das profissões e, junto a isso, o olhar que os estudantes têm sobre a área que pretendem ingressar. De modo geral, o retorno financeiro está relacionado ao prestígio da profissão. Os estudantes dos diferentes cursos compreendem, mesmo que de modo não explícito, o lugar de cada curso. Se entre os estudantes de Direito e Medicina esse retorno foi apresentado como um fator

importante, ou muito importante, entre as estudantes de Pedagogia e Enfermagem, a expectativa de que ele ocorra, com base nos dados levantados, apresenta pouca ou nenhuma relevância no processo de escolha do curso.

Aparentemente, já existe, entre os estudantes do início e do final de cada curso, uma percepção clara sobre o que se esperar de cada área profissional. Isso, de certa forma, reforça a necessidade de se entendermos, enquanto pesquisadores, os processos de escolha a partir dos diferentes cursos que, por sua vez, encontram-se em diferentes patamares na hierarquia social.

Enfim, buscamos mostrar que o Sisu estimula o processo de adequação das preferências e de autosseleção, ao propiciar a possibilidade de ajustamentos da nota a um curso possível. Não podemos ignorar a força que a trajetória escolar pregressa do estudante possui sobre sua tomada de decisão em relação ao curso superior. O desempenho no ENEM, em grande medida, é resultado da formação escolar do indivíduo e é esse desempenho que dirá sobre suas condições de ingressar no curso superior. Como veremos nos capítulos seguintes, a lei de reservas de vagas amplia as oportunidades de acesso aos cursos tradicionalmente mais elitizados, mas nela é capaz de eliminar o peso das desigualdades escolares existentes entre os candidatos. Dessa forma, podemos afirmar que nossos dados revelam que as desigualdades permanecem, mesmo diante da promessa de maior igualdade de oportunidades relacionada ao Sisu e à Lei de Cotas.

7 ENFERMAGEM E MEDICINA: ESCOLHA PELO POSSÍVEL E CONFIGURAÇÃO DE NOVAS HIERARQUIAS

Como exposto na introdução desta tese, neste capítulo, analisamos os dados do questionário de matrícula da UFMG, procurando comparar o perfil dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina nos períodos de 2012 e 2016. Buscamos, assim, observar em que medida as diferenças no acesso aos dois cursos permanecem, após a adoção do Sisu e a implementação da Lei de Cotas. Os dados mostram que, mesmo com importantes avanços, no sentido de maior inclusão social, o acesso aos cursos ainda continua sendo fortemente segregado.

Este capítulo está estruturado em cinco seções e todas têm como eixo central as alterações no perfil dos estudantes: na primeira é discutida a mudança no perfil dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina, a partir das frequências de variáveis relativas aos anos de 2012 e 2016. Na segunda parte, é realizada uma comparação entre as mudanças proporcionadas pelo bônus e pelo Sisu nos dois cursos, em seguida, discutimos sobre as diferenças presentes no processo de escolarização dos estudantes do curso de Enfermagem e Medicina. A terceira parte versa sobre as diferenças de raça, gênero e faixa etária, segundo modalidade de ingresso, cotas ou AC. Na quarta parte, focalizamos a análise nos elementos relativos à dimensão familiar e suas possíveis relações com as escolhas de curso realizadas. Ao final, buscamos retomar os pontos mais relevantes, a partir da construção de uma breve síntese do capítulo.

7.1 Mudanças no perfil dos cursos de Enfermagem e Medicina na comparação entre 2012 e 2016

O curso de Enfermagem da UFMG é ofertado no período diurno, já o curso de Medicina é oferecido em período integral. Tanto no vestibular como no Sisu, como discutido no capítulo anterior, Medicina destaca-se como o curso mais seletivo da Universidade. Já Enfermagem apresenta-se como um curso bem mais acessível, com nota mínima para aprovação bastante inferior àquela necessária para se cursar Medicina. Como pôde ser vislumbrado no capítulo 5, a diferença de notas mínimas, entre um curso e outro, pode chegar a mais de 150 pontos.

Os estudantes que conseguem ingressar nesses dois cursos, só por terem se inserido no Ensino Superior público, podem ser considerados como integrantes de um grupo seletivo.

Contudo, como buscamos discutir nos capítulos iniciais, há uma forte hierarquização entre os cursos, dessa forma, os estudantes que ingressam em um ou em outro curso apresentam características muito distintas. Mostramos isso a partir dos dados de três tabelas que são discutidas nesse ponto da tese. Na primeira tabela, discutimos o perfil demográfico dos estudantes de Enfermagem e Medicina; na segunda tabela, tratamos do processo de escolarização; na terceira tabela, examinamos questões relativas à dimensão, a qual nomeamos como familiar.

Na Tabela 63, temos: sexo, idade, declaração étnico-racial e estado civil declarados pelos estudantes que entraram em 2012 e 2016.

Tabela 63 – Perfil dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina: variáveis demográficas

Dimensão	Categorias	Enfermagem				Medicina			
		2012		2016		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Demográfica	Sexo								
	Feminino	90	91,8	75	85,2	168	52,7	126	39,7
	Masculino	8	8,2	13	14,8	151	47,3	191	60,3
	Total	98	100	88	100	319	100	317	100
	Idade								
	Acima de 29 anos	1	1	3	3,4	7	2,2	8	2,5
	De 25 a 29 anos	3	3,1	4	4,5	12	3,8	11	3,5
	Entre 23 e 24 anos	3	3,1	5	5,7	15	4,7	12	3,8
	Entre 21 e 22 anos	16	16,3	6	6,8	35	11	31	9,7
	Entre 19 e 20 anos	32	32,6	30	34,1	114	35,7	109	34,4
	Até 18 anos	43	43,9	40	45,5	136	42,6	146	46,1
	Total	98	100	88	100	319	100	317	100
	Cor/ Raça								
	Branco	37	37,8	31	35,2	179	56,2	165	52,1
	Pardo	33	33,7	42	47,7	98	30,7	117	36,9
	Preto	22	22,4	10	11,4	9	2,8	16	5
	amarelo	2	2	0	0	1	0,3	2	0,6
	Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0
	NDD	4	4,1	5	5,7	32	10	17	5,4
	Total	98	100	88	100	319	100	317	100
	Estado civil								
Solteiro	96	98	84	95,4	314	98,5	309	97,5	
Casado	2	2	2	2,3	3	0,9	5	1,6	
Outros	0	0	2	2,3	2	0,6	3	0,9	
Total	98	100	88	100	319	100	317	100	

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

No que se refere aos dados sobre o sexo dos estudantes tanto no curso de Enfermagem quanto no curso de Medicina observa-se um aumento do número de homens. No caso de Medicina, por exemplo, é notória a elevação da quantidade de homens cursistas após a implementação do Sisu: em 2012, o percentual de homens era de 47,3%; em 2016, o percentual

aumentou para 60,3%. Essa forte mudança na distribuição por sexo foi algo que nos chamou a atenção em todos os cursos analisados, contudo, não dispomos de uma explicação para isso.

De modo geral, a faixa etária dos estudantes apresentou, nos dois cursos, pouca alteração. A maior parcela deles compõe um grupo de jovens que conseguiu ingressar no Ensino Superior com até 20 anos de idade, sendo que um percentual elevado tem ingressado até os 18 anos. Além disso, os dados se assemelham bastante ao perfil geral da Universidade. Se analisarmos os dados tendo como base a idade considerada adequada ao Ensino Superior, que é dos 18 aos 24 anos, poucos estudantes dos cursos aqui analisados destoam desse perfil.

A análise das mudanças no perfil étnico-racial dos estudantes sinalizou para transições, interessantes nos dois cursos. Em ambos, na comparação entre 2012 e 2016, houve um aumento dos estudantes autodeclarados pardos, em detrimento dos autodeclarados brancos. Na Enfermagem, foram os pretos que apresentaram maior diminuição da sua representatividade. O percentual de pretos no curso de Enfermagem, em 2012, era de 22,4% e diminuiu para 11,4%, em 2016. Mesmo havendo diminuição, trata-se de um percentual representativo, quando comparado à quantidade de autodeclarados pretos em Minas Gerais (9,22%) e, especificamente, em Belo Horizonte (10,15%), ainda mais se considerarmos as condições de escolarização dessa população, de modo geral, menos favoráveis. Na Medicina, houve um leve aumento no percentual de pretos: em 2012, era de 2,8%, passando para 5% em 2016. Diante do total de estudantes no curso, ainda se trata de um percentual pequeno, todavia, o percentual de 2016 caracteriza quase o dobro de estudantes negros que havia em 2012. Mas, diferentemente da Enfermagem, a representatividade negra na Medicina ainda é pequena.

Na Tabela 64, são expostos os dados relativos ao tipo de escola frequentada durante o Ensino Médio, ao turno frequentado e ao tempo gasto para a conclusão do Ensino Médio, bem como a informação relativa ao tempo da Educação Básica cursado e com aprovação em escola pública.

Tabela 64 – Perfil dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina: dimensão escolar

Categorias	Enfermagem				Medicina			
	2012		2016		2012		2016	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Tipo de escola frequentada durante a maior parte do EM								
Curso Livre	1	1	0	0	0	0	0	0
Escola Particular	36	36,7	38	43,2	250	78,4	156	49,2
Escola pública Estadual	48	48,9	40	45,4	24	7,5	53	16,7
Escola pública Federal	6	6,2	7	8	43	13,5	105	33,2
Escola pública Municipal	7	7,2	3	3,4	2	0,6	3	0,9
Total	98	100	88	100	319	100	317	100
Turno								
Diurno	90	91,8	83	94,3	316	99,1	313	98,7
Noturno	8	8,2	5	5,7	3	0,9	4	1,3
Total	98	100	88	100	319	100	317	100
Tempo gasto para conclusão do EM								
Menos de 3 anos	0	0	1	1,1	0	0	1	0,3
3 anos	90	91,8	79	89,8	313	98,1	274	86,5
4 anos	7	7,2	7	8	5	1,6	40	12,6
5 anos	1	1	1	1,1	1	0,3	2	0,6
Mais de 5 anos	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	98	100	88	100	319	100	317	100
Tempo da educação básica cursado e com aprovação em escola pública								
Nenhum	19	19,5	22	25	198	62,1	128	40,4
1 a 4 anos	12	12,2	10	11,4	37	11,6	63	19,9
5 a 9 anos	12	12,2	14	15,9	38	11,9	38	12
10 a 11 anos*	5	5,1	5	5,7	2	0,6	14	4,4
11 anos (se 2012)	50	51	*	*	44	13,8	*	*
12 anos (se 2016)	*	*	37	42	*	*	74	23,3
Total	98	100	88	100	319	100	317	100

* A partir de 2010 houve obrigatoriedade da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

No que se refere ao tipo de escola, há diferenças significativas entre os períodos (2012/2016) e entre os cursos investigados. No curso de Enfermagem, os estudantes advindos da rede Estadual são maioria tanto em 2012 quanto em 2016. Pontua-se, entretanto, que, em 2016, houve um aumento dos estudantes provenientes de escolas particulares no curso. Na Medicina, o tipo de escola frequentada apresenta mudança significativa: em 2012, 78,4% dos alunos desse curso eram originários de escolas particulares, com a Lei de Cotas, esse percentual diminuiu para 49,2%, em 2016. Observa-se que foram os estudantes provenientes das escolas federais de Ensino Médio que preencheram a maior parte dessas vagas, as quais deixaram de ser ocupadas por alunos de escolas particulares.

Com relação ao turno de estudo durante o Ensino Médio, observa-se grande similaridade entre os cursos e os períodos analisados. Mais de 90% dos estudantes dos dois cursos frequentaram o Ensino Médio no período diurno. No curso de Enfermagem, 91,8% dos matriculados, em 2012, e 94,3% dos matriculados, em 2016, concluíram a Educação Básica

estudando no período diurno. No curso de Medicina, nos dois anos analisados, esse percentual foi bem próximo a 100%.

No que tange ao tempo de conclusão do Ensino Médio, chama a atenção a variação entre os períodos e cursos analisados nesta pesquisa. Em 2012 e em 2016, a maior parte dos estudantes de Enfermagem concluiu o Ensino Médio no tempo regular e não houve alteração significativa em relação ao tempo de conclusão entre os dois períodos analisados. Na Medicina, no ano de 2012, 98% dos estudantes concluíram o Ensino Médio em três anos, e em 2016, esse percentual foi de 86,5%. Em contrapartida, o percentual dos alunos desse curso que concluíram o Ensino Médio em quatro anos passou de 1,6% para 12,6%. Tal fato se relaciona com o aumento de alunos provenientes de escolas federais, nestes casos, o tempo do Ensino Médio integrado a educação profissional tende a ser de quatro anos.

Não deixa de chamar a atenção a linearidade de mais de 90% dos estudantes dos cursos que concluíram o Ensino Médio dentro do tempo adequado, o que por si só já nos mostra que não se trata de qualquer jovem estudante. Esses jovens, além de terem realizado uma progressão linear, a fizeram, provavelmente, com bom desempenho escolar. Segundo o Censo Escolar, em 2016, 12% dos alunos matriculados da Educação Básica estava com distorção idade-série, ou seja, apresentavam mais de dois anos de atraso escolar (LEMANN, 2018). Para além da relação idade-série, as pesquisas têm observado, ainda, a distorção série- aprendizagem e têm demonstrado que muitos estudantes, mesmo estando na série adequada a sua idade, não têm o conhecimento adequando a ela (ALVES, SOARES, XAVIER; 2016).

O tempo da Educação Básica cursado em escola pública é um dado que nos permite uma série de inferências, voltadas para o perfil dos estudantes. Para os dois períodos e cursos analisados, observamos dois extremos: quem cursou toda sua trajetória escolar na rede pública e quem não cursou nenhum ano de sua trajetória escolar nessa rede. Assim, temos como evidencia que há uma forte diferença no perfil dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina. Além disso, visualizam-se importantes alterações no sentido de uma democratização do acesso para o curso de Medicina e uma leve “elitização” no curso de Enfermagem, na comparação entre os períodos de 2012 e 2016, isso porque, no caso do primeiro curso, houve um aumento do número de estudantes advindos de escolas públicas e, no caso do segundo, houve diminuição desse número.

No ano de 2012, 51% dos ingressantes do curso de Enfermagem haviam cursado toda a Educação Básica em escolas públicas, percentual que diminuiu para 42%, em 2016. Dos demais estudantes, havia um grupo o qual correspondia a um percentual de 19,5% que nunca havia

estudado em instituições públicas. Em 2016, o percentual daqueles estudantes de Enfermagem que nunca haviam estudado em instituições públicas aumentou para 25%. Na Medicina, em 2012, o percentual de estudantes que nunca haviam estudado em escolas públicas era de 62,1%, em 2012, e diminuiu para 40,4%, em 2016, abrindo, assim, espaço para receber 23,3% de estudantes que tiveram toda sua trajetória em instituições públicas, percentual que, em 2012, foi de apenas 13,8%.

Na Tabela 65, disponibilizamos categorias de análise referentes à dimensão familiar dos estudantes. Nela são expostos os níveis de escolaridade da mãe e do pai dos estudantes, a renda bruta familiar e a origem geográfica deles. Sobre essa última categoria, cabe relatar que ela se refere ao local de moradia do ano anterior ao ingresso.

Tabela 65 – Perfil dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina: dimensão familiar

Categorias	Enfermagem				Medicina			
	2012		2016		2012		2016	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Nível de escolaridade da mãe								
Ensino Fundamental incompleto	11	11,2	10	11,4	7	2,2	15	4,7
Ensino Fundamental completo	17	17,3	8	9,1	12	3,8	23	7,3
Ensino Médio completo	38	38,8	41	46,6	74	23,2	89	28,1
Ensino Superior completo	32	32,7	25	28,4	224	70,2	155	48,9
Pós graduação	**	**	4	4,5	**	**	35	11
Desconhece o nível de escolaridade da mãe	0	0	0	0	2	0,6	0	0
Total	98	100	88	100	319	100	317	100
Nível de escolaridade do pai								
Ensino Fundamental incompleto	18	18,4	15	17	14	4,4	32	10,1
Ensino Fundamental completo	15	15,3	17	19,3	15	4,7	21	6,6
Ensino Médio completo	44	44,9	29	33	82	25,7	101	31,9
Ensino Superior completo	16	16,3	18	20,5	202	63,3	129	40,7
Pós graduação	**	**	6	6,8	**	**	32	10,1
Desconhece o nível de escolaridade do pai	5	5,1	3	3,4	6	1,9	2	0,6
Total	98	100	88	100	319	100	317	100
Renda Bruta familiar								
Menos 1 SM	0	0	2	2,3	2	0,6	0	0
Entre 1 e 2 SM	23	23,4	17	19,3	3	0,9	25	7,9
Mais de 2 a 5 SM	52	53,1	41	46,6	49	15,4	93	29,3
Mais de 5 a 10 SM	15	15,3	19	21,5	94	29,4	81	25,7
Mais de 10 a 15 SM	4	4,1	7	8	72	22,6	48	15,1
Mais de 15 a 20 SM	3	3,1	2	2,3	41	12,9	29	9,1
Acima de 20 SM	1	1	0	0	58	18,2	41	12,9
Total	98	100	88	100	319	100	317	100
Origem geográfica								
BH	63	64,3	46	52,3	189	59,2	107	33,8
Grande BH	17	17,3	27	30,7	21	6,6	34	10,7
Interior de MG	16	16,3	13	14,8	43	13,5	78	24,6
Outro Estado	2	2	2	2,3	66	20,7	98	30,9
Total	98	100	88	100	319	100	317	100

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

O nível de escolaridade do pai e da mãe dos estudantes tende a apresentar semelhanças. Entre os estudantes do curso de Enfermagem, houve um aumento do número de estudantes com

pais e mães com Ensino Médio e Ensino Superior, em detrimento daqueles, cujos pais tinham menor escolaridade. Em 2012, 30,8% das mães e 44,9% dos pais dos estudantes de Enfermagem haviam concluído o Ensino Médio; em 2016, esse percentual foi de 46,6% das mães e 33% dos pais dos estudantes de Enfermagem. Observa-se que houve uma queda do número de estudantes com pais com Ensino Médio, mas essa queda é compensada quando se observa o aumento de pais com Ensino Superior neste curso. Em 2012, 32,7% das mães e 16,3% dos pais dos estudantes haviam concluído o Ensino Superior; em 2016, esse percentual foi de 32,9% das mães e 27,3% dos pais dos estudantes de Enfermagem. Sobre essa diferenciação é interessante observar que a escolarização dos pais e das mães dos estudantes da Enfermagem não aumentou de forma proporcional.

Entre os estudantes do curso de Medicina, observa-se um aumento do número de estudantes com pais com menor escolaridade, em detrimento do número de estudantes com pais que possuíam Ensino Superior. Em 2012, 70,2% das mães e 63,3% dos pais dos estudantes de Medicina haviam concluído o Ensino Superior; em 2016, esse percentual foi de 59,9% das mães e de 50,8% dos pais dos estudantes de Medicina. A maior parte dos pais e mães dos estudantes desse curso, diferentemente do curso de Enfermagem, continua tendo Ensino Superior completo, isso, mesmo com a diminuição no percentual dos estudantes com pais com esse perfil.

Como analisado no decorrer deste capítulo, a diminuição da escolaridade dos pais e das mães de alunos da Medicina se relaciona, em sua maior parte, aos estudantes que ingressaram por meio da Lei de Cotas. Essa diminuição é um efeito indireto da Lei de Cotas, que, ao privilegiar estudantes negros e de baixa renda, acaba por puxar para baixo variáveis que, em certa medida, são dependentes ou se correlacionam a elas, como a escolaridade dos pais. Variáveis como ocupação ou profissão dos pais, junto com a escolaridade destes, são mais comumente usadas nas Ciências Sociais para analisar a condição social do que a renda bruta familiar. Porém, a renda foi tomada nesta tese como elemento de análise por ser um dos critérios definidores da política de cotas³⁹, especialmente nos casos das modalidades 1 e 2, que são

³⁹ O corte de 1,5 salário mínimo de renda per capita para as cotas 1 e 2 foi realizado de modo arbitrário, não existindo nenhum tipo de estudo ou cálculo para que se referendasse esse valor como o mais adequado para uma política de acesso ao Ensino Superior. Não foram localizados estudos que dizem por que ou como se escolheu esse valor.

reservadas para estudantes com renda de até 1,5 salário mínimo. Além disso, foi uma variável de mais fácil manipulação que as demais.

A renda bruta das famílias dos ingressantes nos permite confirmar as diferenças de perfil dos estudantes por período e por curso. Enquanto, na Enfermagem, para os dois períodos analisados, há uma grande concentração nas faixas de renda abaixo de 5 salários mínimos, sendo 76,5%, em 2012, e 68,2%, em 2016, na Medicina, a concentração se deu nas faixas acima de 5 salários mínimos, sendo que, em 2012, o percentual foi de 83,1% e, em 2016, foi de 62,8%.

Temos, portanto, um aumento no percentual de estudantes com renda mais elevada ingressando no curso de Enfermagem, em 2016, e um aumento no percentual de estudantes com renda mais baixa, ingressando no curso de Medicina neste mesmo ano. Essa variável parece indicar a atuação da Lei de Cotas e do Sisu de modo concomitante. No curso de Enfermagem, o Sisu aponta para a compreensão de que atua aumentando a concorrência e, de certo modo, a seletividade do curso, o que se reflete no aumento da renda. Na Medicina, a Lei de Cotas funciona como uma barreira para o ingresso de estudantes de escolas privadas que, como sabemos, tendem a ter um perfil social elevado, o que se reflete na diminuição da renda. Esses movimentos não parecem independentes. Nossa hipótese é justamente que o curso de Enfermagem está recebendo parte dos estudantes de escolas privadas e de maior renda que não estão conseguindo ingressar na Medicina pela barreira das cotas.

A origem geográfica dos estudantes apresentou alteração significativa nos dois cursos analisados neste capítulo. No ano de 2012, a maior parte dos estudantes de Enfermagem (64,3%) e dos estudantes de Medicina (59,2%) era proveniente de Belo Horizonte. No ano de 2016, os estudantes originários de Belo Horizonte, para o curso de Enfermagem, diminuíram para 52,3% e, na Medicina, para 33,8%. Em relação à origem geográfica, observa-se que, na Enfermagem, houve elevação de 17,3%, em 2012, para 30,7%, em 2016, na quantidade de matrículas de estudantes advindos da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Já no curso de Medicina, aumentou-se o número de estudantes vindos do interior e de outros estados. Em 2012, 13,5% dos estudantes de Medicina vieram do interior e 20,7% de outro estado; em 2016, o percentual de estudantes advindos do interior aumentou para 24,6% e os provenientes de outro estado foi aumentado para 30,9%. Tais dados ficam ainda mais interessantes quando realizamos o cruzamento deles com as modalidades de cotas e/ ou outras categorias de análise, o que buscamos realizar nas seções seguintes.

No caso da Medicina, os dados relativos à variável local de moradia indicam claramente que a concorrência por esse curso, após a adoção do Sisu, deixou de ser predominantemente

local, para ser nacional. Os dados sugerem que os estudantes que ingressaram nesse curso estavam dispostos, mesmo que de modo não consciente, a arcar com os custos da migração, em função dos benefícios esperados com o futuro diploma, diferentemente do que ocorre em outros cursos analisados e de forma distinta ao perfil geral do estudante da UFMG.

7.2 Modalidade de ingresso e diferenciação de trajetórias escolares na comparação entre 2012 e 2016

Nesta seção analisamos como os estudantes de Enfermagem e Medicina, originários dos diferentes tipos de escolas, beneficiaram-se do bônus em 2012 e das cotas em 2016. Como já discutimos, no período de 2009 a 2012, a UFMG utilizou o bônus como política de ação afirmativa para o ingresso no Ensino Superior. Na Tabela 66, temos o percentual de estudantes que ingressaram na UFMG, sem e com a bonificação nas notas, por tipo de escola frequentada no Ensino Médio.

Tabela 66 – Percentual de bônus, por tipo de escola e autodeclaração racial, nos cursos de Enfermagem e Medicina- ingresso em 2012

Tipo de escola	Enfermagem				Medicina			
	Percentual de bônus			Total	Percentual de bônus			Total
	0%	10%	15%		0%	10%	15%	
Curso livre	1	0	0	1				
Em escola particular	36	0	0	36	250	0	0	250
Em escola pública estadual	6	9	33	48	2	5	17	24
Em escola pública federal	2	0	4	6	18	6	19	43
Em escola pública municipal	4	2	1	7	0	0	2	2
Total	49	11	38	98	270	11	38	319
	50,0%	11,2%	38,8%	100,0%	84,6%	3,4%	11,9%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Em 2012, à época do bônus, metade dos estudantes do curso de Enfermagem ingressou por meio do uso dessa política. Dentre esses estudantes, a maior parte utilizou o bônus racial junto àquele para escolas públicas; 11,2% fizeram uso do bônus de 10% e 38,8%, uso do bônus de 15%. Dos estudantes aprovados em Medicina no ano de 2012, apenas 15,3% ingressaram com a ajuda do bônus. Os demais, essencialmente estudantes de escolas particulares, não fizeram uso de nenhum percentual de bonificação. Do percentual de estudantes que utilizou

esse mecanismo, 11,9% se autodeclararam negros. Isso mostra que o bônus teve uma eficiência distinta em cada curso e que, mesmo com ele, estudantes de escolas públicas, especialmente negros, não conseguiam ingressar em grande quantidade em cursos mais seletivos, como Medicina.

Quando comparado o bônus ao tipo de escola frequentada no Ensino Médio, evidencia-se que vários estudantes provenientes do Ensino Médio público, especialmente federal, não fizeram uso da bonificação. Isso indica que muitos podem não ter se adequados ao critério previsto nas regras do bônus: o candidato ter cursado os sete últimos anos da Educação Básica no ensino público. Dos 70 estudantes do curso de Medicina provenientes do Ensino Médio público, 70% ingressaram com o auxílio da bonificação. O cruzamento do tipo de escola frequentada durante o Ensino Médio com o percentual de bonificação nos mostra que a maior parte dos estudantes (22%) que fizeram uso do bônus teve sua trajetória na Rede Estadual de Ensino.

A partir do ano de 2013, a Lei de Cotas começou a ser implementada e, em 2016, pelo menos 50% das vagas dos cursos de todas as instituições federais de ensino passaram a ser destinadas para estudantes que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas. Na Tabela 67, temos a distribuição dos ingressantes dos cursos de Enfermagem e Medicina, tendo como referencial o cruzamento da modalidade de ingresso no Sisu em 2016 com o tipo de escola frequentada, durante o Ensino Médio, pelos estudantes desses cursos.

Tabela 67 – Modalidade de ingresso no Sisu, por tipo de escola frequentada no Ensino Médio nos cursos de Enfermagem e Medicina

Modalidade Escola	Enfermagem					Total	Medicina					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C		Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C	
Particular	0	0	0	0	38	38	0	0	0	0	156	156
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Pública Estadual	11	8	7	12	2	40	19	20	6	8	0	53
	27,5%	20,0%	17,5%	30,0%	5,0%	100,0%	35,8%	37,7%	11,3%	15,1%	0,0%	100,0%
Pública Federal	1	2	4	0	0	7	23	17	36	29	0	105
	14,3%	28,6%	57,1%	0,0%	0,0%	100,0%	21,9%	16,2%	34,3%	27,6%	0,0%	100,0%
Pública Municipal	0	1	2	0	0	3	1	0	1	0	1	3
	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%	33,3%	0,0%	33,3%	0,0%	33,3%	100,0%
Total	12	11	13	12	40	88	43	37	43	37	157	317
	13,6%	12,5%	14,8%	13,6%	45,5%	100,0%	13,6%	11,7%	13,6%	11,7%	49,5%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Como mostra a Tabela 67, se, por um lado, na Enfermagem, observa-se pouca alteração, visto que a maioria dos estudantes já era proveniente de escolas públicas, por outro, tem-se na Medicina um percentual de estudantes vindos do Ensino Médio público que nunca antes tinha

sido alcançado na história desse curso na UFMG. Se, em 2012, tinha-se um percentual de 21,6% de estudantes de escolas públicas, sendo a maior parte delas escolas federais, em 2016, esse percentual aumentou para 50,8%, sendo que, deste grupo de 50,8%, 33,1% deles eram estudantes provenientes de escolas públicas federais. Além de elevar o percentual de estudantes provenientes das escolas federais, amplia-se, mesmo que em menor proporção, o percentual daqueles estudantes provenientes das redes estadual e municipal.

Como indicado, há uma proporção maior de estudantes de escolas federais no curso de Medicina (105/317) que no curso de Enfermagem (7/88). Embora fosse possível, de forma pouco aprofundada, aderir ao discurso de que as escolas federais são, em sua maior parte, técnicas e que esses estudantes se encaminhariam com maior frequência para profissões como as engenharias, isso não explica a diferença que ocorre nos cursos de Medicina e Enfermagem, ambos da área da saúde, os quais poderiam receber estudantes provenientes de formação técnica específica. A questão, então, vai além da formação técnica, pois relaciona-se ao prestígio e à seletividade dos cursos e das carreiras, inerentes a cada um deles. Assim, estudantes das escolas federais ingressariam por esse motivo, não necessariamente por familiaridade da área de atuação.

Entre os ingressantes no curso de Enfermagem de 2016, os estudantes cotistas vieram essencialmente de escolas estaduais. Já no curso de Medicina, há diferenças entre as escolas, segundo a modalidade de cotas. Entre aqueles que ingressaram no curso nas modalidades 1 e 2, que são aqueles que preveem restrição de renda, temos mais estudantes da rede estadual, ou municipal. Quando se analisam as cotas 3 e 4, as quais não preveem restrição de renda, os matriculados provenientes das escolas federais passam a agrupar em torno de 80% dos ingressantes. Isso, como já dito anteriormente, corrobora a necessidade de aperfeiçoamento da lei, a fim de incluir os estudantes das diferentes redes, de modo proporcional ao percentual dos públicos oriundos das escolas no País.

Precisamos reconhecer, no entanto, que há a exceção de um estudante de escola técnica federal que conseguiu ingressar por AC, em Medicina. Os dados evidenciam que os demais, teriam poucas possibilidades de o fazer por AC. Podemos afirmar isso com base nas notas mínimas e máximas trabalhadas no capítulo anterior. Tal situação mostra que, para aprovação em determinados cursos, estudar em uma escola federal não seria suficiente para aprovação. Não se pode ignorar que as cotas possibilitaram a ampliação do acesso dos estudantes de escolas estaduais, mesmo que em menor proporcionalidade, a cursos mais seletivos.

A Lei de Cotas tem como um dos seus fundamentos tornar o acesso aos diferentes cursos menos desigual. Na UFMG, isso tem acontecido e alterado muito a configuração dos cursos mais seletivos⁴⁰ como é o caso do curso de Medicina. Mesmo que com um perfil de estudante ainda muito diferente daquele encontrado na Enfermagem, o curso de Medicina encontra-se mais heterogêneo, se analisado pelos critérios sócio-raciais. As cotas têm uma concepção muito diferente do bônus, por meio delas, mesmo que haja competição pela ocupação das vagas, há uma separação dos competidores, assim, estudantes de escolas públicas e particulares não concorrem entre eles.

Essa diferença pode não ter sido tão fortemente notada nos cursos menos seletivos, pois, durante o período do bônus, houve, segundo Peixoto (2011), uma alteração expressiva na quantidade de negros que ingressaram na UFMG. Antes das cotas, o bônus nas notas dos candidatos propiciou algumas mudanças significativas no perfil dos estudantes de alguns cursos, mas parece ter apresentado mais eficiência nos cursos menos seletivos. Hoje podemos dizer, com clareza, que o bônus atuava de modo distinto nos cursos.

Nesse sentido, é válido o argumento de que o bônus já tivesse suprido parte relevante das desigualdades presentes nos cursos menos seletivos. Provavelmente, por isso, mesmo com alterações, na análise comparativa entre os períodos de 2012 e 2016, a mudança não tenha sido tão expressiva em Enfermagem quanto o foi em Medicina.

Na Tabela 68 buscamos articular dois elementos: tipo de escola e tempo para conclusão do Ensino Médio. Assim como acontece no contexto geral da UFMG, o tempo para conclusão do Ensino Médio dos estudantes que ingressaram no curso de Enfermagem e no curso de Medicina foi de 3 anos para a maior parte dos estudantes. Dentre os casos de escola pública que tiveram o Ensino Médio mais prolongado, os estudantes de escolas federais ocupam maior percentual.

⁴⁰ Nesta tese analisamos somente quatro cursos, contudo, diversos cruzamentos feitos a partir do banco de dados da UFMG nos permitem realizar tal generalização.

Tabela 68 – Tipo de escola frequentada, durante a maior parte do Ensino Médio, por tempo para conclusão do Ensino Médio nos cursos de Enfermagem e Medicina- ingresso em 2016

Tempo Escola	Enfermagem					Medicina				
	Menos de 3 anos	3 anos	4 anos	5 anos	Total	Menos de 3 anos	3 anos	4 anos	5 anos	Total
Particular	1 2,6%	34 89,5%	3 7,9%	0 0,0%	38 100,0%	0 0,0%	143 91,7%	13 8,3%	0 0,0%	156 100,0%
Pública Estadual	0 0,0%	38 95,0%	1 2,5%	1 2,5%	40 100,0%	0 0,0%	50 94,3%	3 5,7%	0 0,0%	53 100,0%
Pública Federal	0 0,0%	4 57,1%	3 42,9%	0 0,0%	7 100,0%	1 1,0%	80 76,2%	22 21,0%	2 1,9%	105 100,0%
Pública Municipal	0 0,0%	3 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	3 100,0%	0 0,0%	1 33,3%	2 66,7%	0 0,0%	3 100,0%
Total	1 1,1%	79 89,8%	7 8,0%	1 1,1%	88 100,0%	1 ,3%	274 86,4%	40 12,6%	2 ,6%	317 100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Em relação à progressão escolar na Educação Básica, todos os estudantes da UFMG são muito parecidos e têm um perfil que se difere muito daquele da população brasileira como um todo, mesmo com a progressão automática, adotada por muitas redes na Educação Básica. Em relação à tabela acima, cabe destacar que o aumento dos alunos que fizeram Ensino Médio em 4 anos tem relação com as escolas técnicas. Como o curso de Medicina tem recebido maior quantidade de escolas federais, ele sofreu maior influência da entrada de estudantes com esse perfil.

Com o objetivo de verificar a linearidade das trajetórias escolares em direção ao Ensino Superior, na Tabela 69, relacionamos o tipo de escola frequentada com as tentativas de ingresso no Ensino Superior.

Tabela 69 – Tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio, por tentativas de ingresso no Ensino Superior nos cursos de Enfermagem e Medicina nos anos de 2012 e 2016

Tempo Escola	Enfermagem 2012					Medicina 2012				
	Primeiro ano	Um ano	Dois anos	Três anos ou mais	Total	Primeiro ano	Um ano	Dois anos	Três anos ou mais	Total
Curso livre	1	0	0	0	1					
	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%					
Particular	19	6	4	7	36	65	77	60	48	250
	52,8%	16,7%	11,1%	19,4%	100,0%	26,0%	30,8%	24,0%	19,2%	100,0%
Pública Estadual	16	11	7	14	48	1	4	8	11	24
	33,3%	22,9%	14,6%	29,2%	100,0%	4,2%	16,7%	33,3%	45,8%	100,0%
Pública Federal	2	4	0	0	6	17	11	8	7	43
	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%	39,5%	25,6%	18,6%	16,3%	100,0%
Pública Municipal	2	2	3	0	7	0	1	0	1	2
	28,6%	28,6%	42,9%	0,0%	100,0%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Total	40	23	14	21	98	83	93	76	67	319
	40,8%	23,5%	14,3%	21,4%	100,0%	26,0%	29,2%	23,8%	21,0%	100,0%
Tempo Escola	2016					2016				
	Primeiro ano	Um ano	Dois anos	Três anos ou mais	Total	Primeiro ano	Um ano	Dois anos	Três anos ou mais	Total
Particular	12	7	10	9	38	57	42	28	29	156
	31,6%	18,4%	26,3%	23,7%	100,0%	36,5%	26,9%	17,9%	18,6%	100,0%
Pública Estadual	8	10	11	11	40	6	10	16	21	53
	20,0%	25,0%	27,5%	27,5%	100,0%	11,3%	18,9%	30,2%	39,6%	100,0%
Pública Federal	3	4	0	0	7	33	36	20	16	105
	42,9%	57,1%	0,0%	0,0%	100,0%	31,4%	34,3%	19,0%	15,2%	100,0%
Pública Municipal	0	1	0	2	3	1	0	1	1	3
	0,0%	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%	33,3%	0,0%	33,3%	33,3%	100,0%
Total	23	22	21	22	88	97	88	65	67	317
	26,1%	25,0%	23,9%	25,0%	100,0%	30,6%	27,8%	20,5%	21,1%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Como mostra a tabela, o acesso ao Ensino Superior não se deu de modo direto para boa parte dos estudantes. Quando analisamos as tentativas de ingresso, antes e depois do Sisu, esse dado se torna ainda mais significativo. No curso de Enfermagem, houve diminuição dos aprovados na primeira tentativa, no ano de 2016, já entre os estudantes de Medicina, houve um aumento dos aprovados na primeira tentativa, no ano de 2016, em comparação com o ano de 2012. Nossa hipótese é que isso dialogue diretamente com o pareamento entre candidatos *versus* vagas que o Sisu realiza durante as simulações.

De modo geral, observa-se que, no ano de 2016, 26,1% dos estudantes de Enfermagem e 30,6% dos estudantes de Medicina ingressaram na primeira tentativa. Em 2012, esse percentual havia sido de 40,8% para os estudantes do curso de Enfermagem e de 26% para o curso de Medicina, ou seja, houve uma inversão. Evidencia-se com esses dados uma interessante aproximação dos perfis quanto a essa variável, todavia, reforçamos que, mesmo com as mudanças na forma de acesso ao Ensino Superior, ser aprovado na primeira tentativa é

algo incomum. Até mesmo para uma escolha de curso fora daquilo desejado inicialmente, como foi visualizado em muitos casos da Enfermagem, pois é preciso ter adquirido uma nota razoável na prova o ENEM para acesso a esse curso.

Ser aprovado e se matricular na primeira tentativa de ingresso não são eventos que se configuram como a regra geral e os aprovados e matriculados apresentam algumas características comuns. Como apresentado na tabela, a maior parte dos estudantes, de ambos os cursos, que foram aprovados na 1ª tentativa, são provenientes de escolas particulares. Uma das hipóteses para isso é que esses estudantes, além das notas, tenham melhores condições de deslocamento pelo País e, por isso, quando aprovados, têm condições, efetivamente, de cursar a graduação.

Nos dois anos e cursos analisados, observa-se que, entre os estudantes provenientes de escolas públicas, são aqueles provenientes de escolas estaduais os que mais persistem nas tentativas de acesso ao Ensino Superior. Pontua-se, entretanto, que, em 2016, nos dois cursos, o número de estudantes que tentou ingressar várias vezes, antes de ser aprovado, diminuiu bastante. Em 2016, dentre os estudantes de escolas estaduais, 21 dos 53, ou seja, aproximadamente 40%, demoraram 3 anos, ou mais, para ingressarem, situação muito diferente daquela que se apresentou entre os ingressantes de escola particular. Dentre os estudantes provenientes de escolas particulares, 2/3 foram aprovados na primeira, ou na segunda tentativa de ingresso. Mesmo entre os estudantes das escolas federais, o ingresso no curso de Medicina não foi algo simples. A maior parte dos estudantes aprovados, provenientes dessas escolas, o total de 105 estudantes, ingressou após 1 ou 2 tentativas.

Reforçando a discussão realizada no capítulo 5, evidenciamos que os dados gerais da UFMG estão em consonância com o resultado dos questionários aplicados. Em 2012, houve grande mudança no percentual de aprovados na primeira tentativa, se este período for comparado a 2012: neste último ano, 40,8% foram aprovados na primeira tentativa; em 2016, os aprovados diminuíram para 26,1%. Como já apresentado, muitos desses tentaram, sem sucesso, ingressar em Medicina, isso porque se teve, como consequência da Lei de Cotas, o aumento da concorrência entre os estudantes de escolas particulares, esses casos, que certamente não são poucos, de estudantes que buscaram por cursos mais seletivos e se viram na iminência de reprovação, parecem ter provocado uma reação indireta, ou não prevista, no aumento da demanda e consequente concorrência nos cursos menos seletivos.

7.3 A dimensão racial, de gênero e etária nos cursos de Enfermagem e Medicina e as diferenças por modalidade de ingresso

Na comparação entre os cursos de Enfermagem e Medicina, as dimensões racial, de gênero e, em menor medida, a faixa etária dos estudantes foram elementos que nos chamaram a atenção, por se distinguirem bastante entre si.

Elementos relativos às desigualdades de raça e gênero foram os primeiros a se apresentaram de forma sólida, ao compararmos os cursos analisados. Como a diferença racial e de sexo foi significativa na comparação entre os cursos de Enfermagem e Medicina, buscamos verificar em que medida essas desigualdades se articulavam no perfil dos estudantes, para isso, elaboramos a Tabela 70.

Tabela 70 – Raça/cor, por sexo nos cursos de Enfermagem e Medicina ingresso nos anos de 2012 e 2016

Raça/ cor \ Sexo	Enfermagem						Medicina					
	2012		Total	2016		Total	2012		Total	2016		Total
Feminino	Masculino	Feminino		Masculino	Feminino		Masculino	Feminino		Masculino	Feminino	
Branca	34	3	37	28	3	31	85	94	179	66	99	165
	91,9%	8,1%	100,0%	90,3%	9,7%	100,0%	47,5%	52,5%	100,0%	40,0%	60,0%	100,0%
Parda	31	2	33	34	8	42	57	41	98	46	71	117
	93,9%	6,1%	100,0%	81,0%	19,0%	100,0%	58,2%	41,8%	100,0%	39,3%	60,7%	100,0%
Preta	19	3	22	9	1	10	3	6	9	6	10	16
	86,4%	13,6%	100,0%	90,0%	10,0%	100,0%	33,3%	66,7%	100,0%	37,5%	62,5%	100,0%
Amarela	2	0	2				1	0	1	1	1	2
	100,0%	0,0%	100,0%				100,0%	0,0%	100,0%	50,0%	50,0%	100,0%
NDD	4	0	4	4	1	5	22	10	32	7	10	17
	100,0%	0,0%	100,0%	80,0%	20,0%	100,0%	68,8%	31,3%	100,0%	41,2%	58,8%	100,0%
Total	90	8	98	75	13	88	168	151	319	126	191	317
	91,8%	8,2%	100,0%	85,2%	14,8%	100,0%	52,7%	47,3%	100,0%	39,7%	60,3%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

No curso de Enfermagem, observa-se que, nos períodos de 2012 e 2016, houve pouca variação na relação entre ingressantes brancos, homens e mulheres. Porém, entre os negros, houve mudanças que merecem ser discutidas. Verifica-se que houve, em 2016, se comparado a 2012, um aumento de ingressantes homens pretos e pardos, em detrimentos da entrada das mulheres pretas e pardas.

No curso de Medicina, a comparação entre homens e mulheres também se apresenta interessante. No ano de 2012, mesmo os homens sendo a minoria, representavam 52% dos estudantes brancos; em 2016, eles passaram a representar 60%. Entre os estudantes negros, os homens eram minoria entre os pardos (41,8%) e maioria entre os pretos (66,7%). Em 2016, os homens passaram a ser maioria tanto entre os estudantes pardos (60,7%) quanto entre os

estudantes pretos (62,5%). Isso mostra que o aumento de homens se deu independente do perfil étnico-racial dos ingressantes. Como já pontuado, não temos uma explicação para esse fenômeno, do aumento de homens, e se é algo que diz respeito somente à UFMG, ou se tem sido recorrente em outras instituições, mas, sem dúvida, é algo que merece ser mais bem investigado.

O cruzamento dessas duas variáveis, demograficamente independentes, evidencia como a desigualdade de raça se soma à desigualdade de gênero. Mesmo que a quantidade de homens no curso de Enfermagem tenha sido maior em 2016 que em 2012, é importante chamar a atenção para a pouca representatividade de homens na Enfermagem, em comparação com a Medicina, e relacionar isso com os papéis previamente delegados aos homens e às mulheres e com as diferenças de prestígio social que esses cursos apresentam.

Um dos cruzamentos de dados que buscamos realizar foi o da origem geográfica com a variável sexo. Nenhuma das duas políticas de acesso ao Ensino Superior, Lei de Cotas e o Sisu, tem objetivos ou relações diretas no que se refere ao sexo do ingressante. Contudo, nos chamou a atenção a diminuição do número de mulheres nos dois cursos analisados, de modo especial, na Medicina. Como pode ser observado na Tabela 71, na qual realizamos o cruzamento do dado do local de moradia com do dado sobre o sexo dos estudantes, nos dois cursos, no período de 2016, houve aumento de homens, mas com distintas origens sociais.

Tabela 71 – Local de moradia antes do ingresso na UFMG, por sexo, nos cursos de Enfermagem e Medicina, ingresso em 2012 e 2016

Local de moradia \ Sexo	Enfermagem 2012			Enfermagem 2016			Medicina 2012			Medicina 2016		
	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total
Outro estado	1	1	2	2	0	2	33	33	66	36	62	98
	1,1%	12,5%	2,0%	2,7%	0,0%	2,3%	19,6%	21,9%	20,7%	28,6%	32,5%	30,9%
Interior MG	14	2	16	11	2	13	21	22	43	31	47	78
	15,6%	25,0%	16,3%	14,7%	15,4%	14,8%	12,5%	14,6%	13,5%	24,6%	24,6%	24,6%
RMBH	16	1	17	22	5	27	12	9	21	16	18	34
	17,8%	12,5%	17,3%	29,3%	38,5%	30,7%	7,1%	6,0%	6,6%	12,7%	9,4%	10,7%
BH	59	4	63	40	6	46	102	87	189	43	64	107
	65,6%	50,0%	64,3%	53,3%	46,2%	52,3%	60,7%	57,6%	59,2%	34,1%	33,5%	33,8%
Total	90	8	98	75	13	88	168	151	319	126	191	317
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

No curso de Enfermagem, o aumento de homens foi essencialmente no grupo de BH e RMBH. Já, na Medicina, podemos observar que o aumento de homens em relação às mulheres se deu em todas as origens geográficas. Um ponto surpreendente é que, em relação a 2012, duplicou-se a quantidade de homens vindos de outro estado e ocorreu um grande aumento do

número daqueles originários de BH; em ambos os casos, isso se deu em detrimento do número de mulheres presentes no curso.

Em 2012, as mulheres eram maioria no curso de Medicina e havia uma maior aproximação quantitativa com o número de cursistas homens, contudo, mesmo nesse período, já havia mais migrantes homens que migrantes mulheres para estudar Medicina na UFMG.

Em 2016, com a ampliação da possibilidade de mobilidade geográfica proporcionada pela Sisu, percebe-se que se intensificou ainda mais a migração entre os homens. Dessa forma, no ano de 2016, os homens do interior e de outro estado preencheram 109 vagas do curso de Medicina na UFMG, o que corresponde a 34% do total de vagas.

A ampliação do número de homens nos cursos, especialmente na Medicina, nos instigou a realizar o cruzamento dos dados sexo e local de moradia, isso por acreditarmos que o Sisu havia, dentre outros aspectos, estimulado maior migração de homens.

Como exposto, a migração entre os homens, no curso de Medicina, aumentou de modo exorbitante na comparação entre os períodos de 2012 e 2016. Porém, outro ponto interessante também precisa ser ressaltado: mesmo que em menor medida, houve um aumento da migração entre as mulheres e esse aumento não somente em termos percentuais, mas em números absolutos. Observa-se, na análise dos dados, por exemplo, que o percentual de mulheres que vieram do interior do estado aumentou de 12,5% (21), em 2012, para 24,6% (31), em 2016.

A desigualdade de gênero, frequentemente, soma-se à desigualdade racial, nas várias dimensões da vida social, e juntas influenciam nas trajetórias educacionais. No que tange ao critério raça, algumas questões ainda precisam ser pontuadas e a idade de ingresso no Ensino Superior é uma delas. O cruzamento dessa variável com a identificação étnico-racial nos permite compreender um pouco melhor as diferenças, segundo os diferentes grupos raciais.

Ao articularmos a faixa etária ao perfil racial, é preciso chamar a atenção para o que a literatura tem nos mostrado em relação à diferença de escolarização entre negros e brancos. Os negros, quando ingressam no Ensino Superior, o fazem mais tardiamente que os brancos (MEC, 2017). A UFMG não foge a essa regra. Na

Tabela 72, temos o cruzamento entre raça e idade dos ingressantes nos períodos de 2012 e 2016.

Tabela 72 – Raça/ cor, por idade de ingresso na UFMG, nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2012 e 2016

Idade Raça/cor	Enfermagem 2012							Medicina 2012						
	Até 18 anos	Entre 19 e 20 anos	Entre 21 e 22 anos	Entre 23 e 24 anos	Entre 25 a 29 anos	Acima de 29 anos	Total	Até 18 anos	Entre 19 e 20 anos	Entre 21 e 22 anos	Entre 23 e 24 anos	Entre 25 a 29 anos	Acima de 29 anos	Total
Branca	15	14	5	2	1	0	37	79	63	19	8	7	3	179
	40,5%	37,8%	13,5%	5,4%	2,7%	0,0%	100,0%	44,1%	35,2%	10,6%	4,5%	3,9%	1,7%	100,0%
Parda	14	9	7	1	1	1	33	41	34	11	5	4	3	98
	42,4%	27,3%	21,2%	3,0%	3,0%	3,0%	100,0%	41,8%	34,7%	11,2%	5,1%	4,1%	3,1%	100,0%
Preta	12	6	3	0	1	0	22	3	4	1	0	0	1	9
	54,5%	27,3%	13,6%	0,0%	4,5%	0,0%	100,0%	33,3%	44,4%	11,1%	0,0%	0,0%	11,1%	100,0%
Amarela	1	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1
	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
NDD	1	2	1	0	0	0	4	12	13	4	2	1	0	32
	25,0%	50,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	37,5%	40,6%	12,5%	6,3%	3,1%	0,0%	100,0%
Total	43	32	16	3	3	1	98	136	114	35	15	12	7	319
	43,9%	32,7%	16,3%	3,1%	3,1%	1,0%	100,0%	42,6%	35,7%	11,0%	4,7%	3,8%	2,2%	100,0%

Idade Raça/cor	2016							2016						
	Até 18 anos	Entre 19 e 20 anos	Entre 21 e 22 anos	Entre 23 e 24 anos	Entre 25 a 29 anos	Acima de 29 anos	Total	Até 18 anos	Entre 19 e 20 anos	Entre 21 e 22 anos	Entre 23 e 24 anos	Entre 25 a 29 anos	Acima de 29 anos	Total
Branca	13	12	4	1	1	0	31	88	49	14	6	6	2	165
	41,9%	38,7%	12,9%	3,2%	3,2%	0,0%	100,0%	53,3%	29,7%	8,5%	3,6%	3,6%	1,2%	100,0%
Parda	19	14	2	2	2	3	42	42	46	13	6	5	5	117
	45,2%	33,3%	4,8%	4,8%	4,8%	7,1%	100,0%	35,9%	39,3%	11,1%	5,1%	4,3%	4,3%	100,0%
Preta	7	3	0	0	0	0	10	8	6	2	0	0	0	16
	70,0%	30,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	50,0%	37,5%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Amarela								0	1	1	0	0	0	2
								0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
NDD	1	1	0	2	1	0	5	8	7	1	0	0	1	17
	20,0%	20,0%	0,0%	40,0%	20,0%	0,0%	100,0%	47,1%	41,2%	5,9%	0,0%	0,0%	5,9%	100,0%
Total	40	30	6	5	4	3	88	146	109	31	12	11	8	317
	45,5%	34,1%	6,8%	5,7%	4,5%	3,4%	100,0%	46,1%	34,4%	9,8%	3,8%	3,5%	2,5%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

No curso de Enfermagem, há certa similaridade entre negros e brancos quanto à idade de ingresso nos cursos nos dois períodos analisados. Já na Medicina, observam-se maiores distorções: brancos tendem a ingressar a mais jovens. Em relação ao curso de Medicina, observa-se que, entre os pretos, a maioria ingressou com até 20 anos, não havendo pretos ingressantes com mais de 22 anos. Sobre o ingresso tardio, ressalta-se que, no geral, são poucos os casos de estudantes que ingressaram na Medicina com mais de 22 anos, aproximadamente, 10% do total de estudantes, e os aprovados após essa idade são, essencialmente, brancos e pardos.

Nos dois períodos analisados, alguns casos considerados exceções merecem ser observados. Referirmo-nos aos estudantes que têm acima de 29 anos, situação incomum de ocorrer em cursos superiores de período integral. Dentre as hipóteses para esse fenômeno, temos duas que consideramos especialmente relevantes: a primeira é que isso ocorra porque, aos jovens, especialmente os de classes mais privilegiadas, tenta-se garantir o tempo para a formação em nível superior de modo a manterem-se em posição igual ou mais elevada que aquela socialmente ocupada por sua família. No caso do ingresso em cursos mais seletivos como Medicina, esse tempo pode ser estendido. A segunda, que pode ou não se articular à primeira, é que há, no curso de Medicina, estudantes já graduados. Dessa forma, quando não

custeados pela família, mesmo que de forma precária, esses estudantes podem estar articulando a graduação no curso de Medicina a atividades laborais.

Observa-se que temos, em 2016, em relação a 2012, um aumento de estudantes brancos e pretos com até 18 anos. Além das cotas, esse fenômeno apresenta relação com a lógica do Sisu. Ao estimular o pareamento entre as notas dos candidatos, obtidas por meio do ENEM, e os cursos e instituições de Ensino Superior, por meio de suas simulações, o Sisu agiu no sentido de propiciar uma adequação das preferências dos candidatos a um curso e a uma instituição que seriam objetivamente possíveis.

A raça também está associada ao tipo de escola frequentada, conforme apresentado no Censo Escolar da Educação Básica (2017), negros estão essencialmente em escolas públicas. Dentre as famílias brasileiras que têm condições de arcar com os custos de escolas particulares, os brancos são maioria. Dessa forma, podemos dizer que a raça é um dos elementos fundamentais na compreensão do tipo de escola frequentada. A Lei de Cotas, com a reserva de vagas para estudantes de escola públicas e negros, alterou o perfil racial do curso de Medicina, ao limitar o ingresso de estudantes derivados das escolas particulares. Contudo, o que percebemos é que, mesmo entre os estudantes de escolas particulares, há uma importante diferença no que se refere ao perfil racial dos estudantes, quando se compara os cursos de Enfermagem e Medicina, após a implementação das Cotas. Na Tabela 73 é apresentado o perfil racial dos estudantes que ingressaram em 2016, por tipo de escola frequentada durante o Ensino Médio.

Tabela 73 – Raça/ cor, por tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio, nos cursos de Enfermagem e Medicina- ingresso em 2016

Escola Raça/cor	Enfermagem					Medicina				
	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total
Branca	15 48,4%	15 48,4%	1 3,2%	0 0,0%	31 100,0%	114 69,1%	19 11,5%	31 18,8%	1 ,6%	165 100,0%
Parda	16 38,1%	19 45,2%	5 11,9%	2 4,8%	42 100,0%	26 22,2%	28 23,9%	62 53,0%	1 ,9%	117 100,0%
Preta	6 60,0%	3 30,0%	1 10,0%	0 0,0%	10 100,0%	5 31,3%	3 18,8%	7 43,8%	1 6,3%	16 100,0%
Amarela						2 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%
NDD	1 20,0%	3 60,0%	0 0,0%	1 20,0%	5 100,0%	9 52,9%	3 17,6%	5 29,4%	0 0,0%	17 100,0%
Total	38 43,2%	40 45,5%	7 8,0%	3 3,4%	88 100,0%	156 49,2%	53 16,7%	105 33,1%	3 ,9%	317 100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Como pôde ser visualizado, mesmo entre os estudantes provenientes de escolas particulares, a dimensão racial por prestígio de curso se mantém. No curso de Enfermagem, os estudantes de escolas particulares são, em sua maioria, negros. Entre os estudantes de escolas privadas que ingressam em Medicina, em sua maior parte, há brancos, 73% (114), isso sinaliza claramente para uma reprodução das desigualdades sociais. Na Enfermagem, dos 38 estudantes provenientes de escolas particulares, 22 são negros, sendo a maioria pardos (16). Entre os estudantes de Medicina, originários de escolas particulares, a quantidade de pardos foi de 16,7% (26) e de pretos de 3,2% (5). Seria interessante saber quais seriam as escolas frequentadas por esses estudantes, para analisarmos as diferenças de prestígio e qualidade dessas instituições e, assim, refinar nossa análise sobre a desigualdade racial, por tipo de escola frequentada durante o Ensino Médio, porém, infelizmente, não dispomos desses dados.

Entre os estudantes provenientes de escolas públicas, a composição racial se torna mais equilibrada. Nas escolas estaduais, os negros são maioria e apresentam um percentual próximo entre Enfermagem e Medicina. Na Medicina, dos 105 estudantes que vieram de escolas federais, 62 se autodeclararam pardos, quantidade muito superior aos estudantes de escolas privadas. Observa-se que, dos 16 autodeclarados pretos, somente 3 são provenientes de escolas públicas estaduais. Nessa direção, é possível dizer que a chance estatística de um estudante preto, proveniente de escola estadual, passar em Medicina, na UFMG, é de 0,9%, mesmo com a Lei de Cotas, isso porque só houve três casos de estudantes com esse perfil dentre os 320

ingressantes. Antes das cotas, esse seria considerado um caso ainda mais estatisticamente improvável.

A relação entre raça/cor e modalidade de ingresso também é um elemento interessante para problematização sobre a mudança do perfil dos estudantes e os processos de escolha de curso; a Tabela 74 se refere a isso.

Tabela 74 – Raça/ cor, por modalidade de ingresso nos cursos de Enfermagem e Medicina- ingresso em 2016

Ingresso Raça/cor	Enfermagem					Total	Medicina					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C		Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C	
Branca	0	4	0	11	16	31	0	27	0	23	115	165
	0,0%	12,9%	0,0%	35,5%	51,6%	100,0%	0,0%	16,4%	0,0%	13,9%	69,7%	100,0%
Parda	10	3	12	1	16	42	33	7	42	9	26	117
	23,8%	7,1%	28,6%	2,4%	38,1%	100,0%	28,2%	6,0%	35,9%	7,7%	22,2%	100,0%
Preta	2	1	1	0	6	10	10	0	1	0	5	16
	20,0%	10,0%	10,0%	0,0%	60,0%	100,0%	62,5%	0,0%	6,3%	0,0%	31,3%	100,0%
Amarela							0	0	0	0	2	2
							0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
NDD	0	3	0	0	2	5	0	3	0	5	9	17
	0,0%	60,0%	0,0%	0,0%	40,0%	100,0%	0,0%	17,6%	0,0%	29,4%	52,9%	100,0%
Total	12	11	13	12	40	88	43	37	43	37	157	317
	13,6%	12,5%	14,8%	13,6%	45,5%	100,0%	13,6%	11,7%	13,6%	11,7%	49,5%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFGM. Elaborado pela autora, 2018

Na Tabela 74 apresentamos a relação de raça/cor, por tipo de escola, com o intuito de evidenciar onde se concentravam os pretos e pardos. Ser negro e de escola pública não significará, necessariamente, estar inserido nas cotas 1 e 3, pois o candidato tem a opção de escolher sua modalidade de ingresso. Contudo, os candidatos tendem a escolher por aquilo que lhes parece mais adequado ao seu perfil sócio racial, dessa forma, segue-se o provável: estudantes negros de escola pública buscando se inserir no Ensino Superior, por meio das cotas raciais, e poucos casos parecem ter feito diferente disso.

Mesmo que as cotas específicas para negros não impeçam que negros pleiteiem vagas nas modalidades 2 e 4, sem o critério racial, dentre os ingressantes, houve apenas dois estudantes negros que ingressaram na modalidade 2, renda menor que 1,5 salário mínimo, não existindo estudante negro na cota 4 no curso de Enfermagem, tampouco no curso de Medicina. Dois pontos precisam ser expostos em relação a este dado: o primeiro deles é que isso serve como um reforço no que tange à necessidade de ações afirmativas que tenham negros como público-alvo. Dessa forma, negros se sentiriam encorajados a pleitear vagas em cursos e Universidades públicas. O segundo ponto trata-se de uma problematização, pois questiona-se

se não houve, na modalidade de cota 4, candidato negro apto à aprovação, ou se eles não se inscreveram por não a considerar adequada ao seu perfil. Não temos como investigar apenas a partir dos dados que dispomos para essa tese, mas fica o alerta.

Caso a problematização apontada se mostre frequente, será preciso cuidado para que as cotas não restrinjam o acesso de estudantes negros somente às cotas raciais, servindo como teto, mas continuem servindo ao propósito de ampliar o acesso de, cada vez maior número de negros, servindo as cotas como piso.

A teoria *habitus* nos dá indícios de que isso possa ocorrer, visto que o candidato pode não reconhecer aquela vaga como adequada para ele, ou, ainda, considerar que nela teria menor chance. Por isso, talvez, no que se refere às cotas 2 e 4, sem restrição racial, observamos uma diferença quanto à declaração racial dos cotistas. Nesta modalidade, os aprovados tanto na Enfermagem quanto na Medicina foram quase exclusivamente autodeclarados brancos, mesmo que essa não fosse restrita para eles. Isso tende a reforçar uma prática que, por vezes, poderia se tornar perigosa, haja vista que, ao que parece, boa parte dos estudantes negros se pré-selecionariam às cotas 1 e 3, por preverem que as dificuldades seriam superiores nas cotas 2 e 4.

No cruzamento entre modalidade de ingresso e declaração racial, nos chamou a atenção que, dos dez pretos que ingressaram em Enfermagem, a maior parte o fez por meio da AC, enquanto, na Medicina 62,5% ingressaram por meio da cota 1, que apresenta restrição de renda e raça. Tendo em vista o acesso desigual aos dois cursos, podemos ter uma democratização segregativa, no caso, fortemente racializada.

Na Tabela 73, explicitamos que 38 estudantes de Enfermagem e 156 da Medicina vieram de escolas particulares, na Tabela 74, mostramos que ingressaram por meio da AC, 40 estudantes de Enfermagem e 157 de Medicina, ou seja, ingressaram por AC dois estudantes de escola pública, na Enfermagem, e um, na Medicina, o que nos faz reafirmar a importância da Lei de Cotas.

Os casos em que estudantes de escola pública ingressam por AC podem se dar por situações distintas. O próprio estudante pode ter manifestado interesse pela AC ou, ainda, mesmo que tenha manifestado interesse pelas cotas, se aguardando na lista de espera, pode ter nota suficiente para ingresso na AC, dessa forma, a UFMG, seguindo os critérios discutidos no início do capítulo 5, realiza a convocação do candidato. Mas como os dados mostram, qualquer uma dessas situações é incomum, visto que somente três candidatos tiveram média suficiente para ingressar na modalidade de AC.

É interessante pontuar que uma minoria dos estudantes consegue apreender bem a lógica do Sisu. Mas há aqueles que conseguem, sim, compreender bem a lógica do jogo. Como ilustração, podemos dizer que um candidato proveniente de escola pública que conheça bem as regras e que busque realizar um cálculo mais estratégico, quando percebe, durante as simulações do Sisu, que não será aprovado em primeira chamada, poderá, a depender de sua nota, indicar a AC, assim, aguardar na lista de espera dessa modalidade de ingresso. Na AC, a quantidade de vagas não é segmentada como ocorre nas cotas e, além disso, a chance de haver alguma desistência, como debatido no capítulo 5, também tende a ser maior.

A análise dos dados de 2016 e os históricos de chamadas dos anos anteriores mostram que, de modo geral, na UFMG, os aprovados pela AC tendem a desistir mais facilmente da vaga. Ainda não há estudos sobre tal fato, mas, dentre algumas hipóteses, podemos citar a convocação para a 1ª opção de curso, pelo próprio Sisu, e a opção por cursos em instituição particular.

Almeida et al (2016), em um estudo realizado no campo da economia, questiona o modelo do Sisu, buscando sustentar a hipótese de que um “sistema mais flexível de escolhas sob menor incerteza e regido sem imposição de custos de nenhuma natureza para o demandante aumentaria a evasão dos cursos públicos de Ensino Superior, em função do processo de acomodação das preferências (*safe choice*)” (ALMEIDA et al, 2016; p.7). Nesse estudo, ele busca mostrar que o candidato que não consegue uma vaga no curso desejado inicialmente estaria mais inclinado a “a optar por vagas em cursos ou instituições de menor preferência, implicando em uma maior possibilidade de não permanência (evasão) na vaga ocupada” (ALMEIDA et al, 2016; p.7).

Chama a atenção que, do total de 320 vagas ofertadas na Medicina e das 96 ofertadas na Enfermagem, as vagas que a UFMG não conseguiu preencher se referiam àqueles destinadas a AC. Na matrícula da Enfermagem, em 2016, houve uma não ocupação de 8,3% das vagas, enquanto, em 2012, houve 98 matriculados, ao invés de 96 (apêndice 4: Tabela 102). Na Medicina, houve, em 2012, 319 matriculados e, em 2016, 317 estudantes matriculados.

No curso de Enfermagem, no ano de 2016, das 96 vagas, somente 88 foram preenchidas, na Medicina, das 320 vagas, 317 foram preenchidas; nos dois cursos, a não ocupação das vagas se deu entre os aprovados na AC.

Como apresentado no primeiro capítulo, diferentes estudos sobre políticas públicas voltadas para o acesso ao Ensino Superior, perfil dos estudantes universitários e evasão nesse nível de ensino (CARDOSO & VARGAS, 2015; NOGUEIRA & FLONTINO, 2014; GILIOLI,

2016; NOGUEIRA, et al, 2017; ALMEIDA, et al, 2016) têm evidenciado que o Sisu torna as escolhas mais estratégicas e menos estáveis. As desistências podem estar relacionadas aos diferentes capitais, aos quais esses indivíduos têm acesso, e ao campo de possibilidades que esses indivíduos possuem. Um interessante exemplo disso, como mostrado no capítulo 4, foram os estudantes da Enfermagem. Muitos daqueles aprovados no curso, em 2016, o fizeram sem que essa opção fosse planejada em longo prazo. Entre aqueles aprovados por AC, a possibilidade de custear o curso desejado em uma instituição privada, ou de se dedicar mais um ano a cursos de pré-vestibular, nos pareceu uma opção viável de se realizar para os estudantes que ingressaram via AC, devido às melhores condições objetivas desses sujeitos do que entre os cotistas.

Buscamos mostrar que as desigualdades relativas ao gênero e à raça estão fortemente presentes nos dois cursos analisados e dialogam diretamente com o prestígio social que eles ocupam. Enfermagem era e ainda continua sendo um curso majoritariamente feminino e negro, apresentando leves sinais de embranquecimento. Medicina se configura como um curso majoritariamente branco e masculino. Agregar à dimensão racial e de gênero elementos relativos ao processo de escolarização desses estudantes trará importantes contribuições para a análise de como se têm configurado as mudanças de perfil dos ingressantes, em meio às hierarquias horizontais presentes no Ensino Superior.

7.4 A características familiares e suas correlações com o percurso educacional dos estudantes

As características familiares nas quais o estudante está inserido contribuem fortemente para reforçar nosso argumento das diferenças entre os estudantes que frequentam os cursos aqui analisados. Mesmo com a política de cotas, Enfermagem e Medicina são cursos que continuam muito diferentes quanto ao perfil do público atendido.

No início deste capítulo, traçamos um panorama geral relativo à dimensão familiar, nesta última seção, tomaremos por base a escolaridade das mães, a renda familiar e a origem geográfica dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina, para a realização de cruzamentos que contribuam para tornar ainda mais perceptível nosso argumento da grande diferenciação de perfil entre os cursos, mesmo depois do Sisu e das cotas.

Os pais dos estudantes analisados, se considerados os dados dos questionários aplicados, apresentam nível de escolarização semelhante, por isso, e também com base na literatura existente na Sociologia da Educação, optou-se por realizar as análises tendo por referência

somente os dados relativos à escolarização das mães dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina. Diferentemente das tabelas de frequência, disponibilizadas no início do capítulo, optamos por agregar os períodos de escolarização materna. Isso nos possibilitou maior poder explicativo na análise dos dados. A junção entre “não concluiu o Ensino Fundamental” com “concluiu o Ensino Fundamental” foi por acreditarmos que a probabilidade de mães, com oito anos ou menos de escolaridade, ter filhos que ingressem no Ensino Superior tende a ser parecida. Na Tabela 75, realizamos o cruzamento da escolaridade das mães com o tipo de escola frequentada pelo estudante, durante a maior parte do Ensino Médio.

Tabela 75 – Escolaridade da mãe, por tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio, nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2016

Escola Escolaridade	Enfermagem					Medicina				
	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total
Até o Ensino Fundamental completo	4 10,5%	10 25,0%	2 28,6%	2 66,7%	18 20,5%	5 3,2%	18 34,0%	15 14,3%	0 0,0%	38 12,0%
Concluiu o Ensino Médio	18 47,4%	21 52,5%	1 14,3%	1 33,3%	41 46,6%	31 19,9%	21 39,6%	37 35,2%	0 0,0%	89 28,1%
Concluiu o Ensino Superior	16 42,1%	9 22,5%	4 57,1%	0 0,0%	29 33,0%	120 76,9%	14 26,4%	53 50,5%	3 100,0%	190 59,9%
Total	38 100,0%	40 100,0%	7 100,0%	3 100,0%	88 100,0%	156 100,0%	53 100,0%	105 100,0%	3 100,0%	317 100,0%

Fonte: ProGrad/UFGM. Elaborado pela autora, 2018

Há uma diferença interessante quando se observa a escolaridade das mães de estudantes provenientes de escolas particulares, no curso de Enfermagem e de Medicina. Mesmo que existam, entre os estudantes da Enfermagem, oriundos de escolas particulares, casos de estudantes com mães com Ensino Superior, trata-se de um percentual bem abaixo daquele encontrado no curso de Medicina. É possível dizer que são raros os casos de estudantes provenientes de escola particular que possuam mães com baixa escolaridade.

Mesmo entre os estudantes de escolas públicas, a diferença de escolarização materna chama a atenção. Na Medicina, por exemplo, mais de 50% das mães de estudantes provenientes das escolas federais têm Ensino Superior e, do total de estudantes, somente 12% têm mães que pararam de estudar antes de ingressar no Ensino Médio, percentual que, na Enfermagem, sobe para 20%. Os estudantes de Enfermagem, de modo geral, têm mães com escolaridade mais baixa que os estudantes da Medicina. Mas é interessante atentar que, nos dois cursos, se, por um lado, é entre os estudantes de escolas públicas estaduais que, proporcionalmente, concentram-se as mães de menor escolaridade, por outro, observa-se que os estudantes de

escolas federais possuam mães com escolaridade semelhante àqueles provenientes das escolas particulares.

Na Tabela 76, tem-se o cruzamento da escolaridade da mãe, por renda familiar bruta dos estudantes. Inicialmente, observamos que não ingressou no curso de Enfermagem, no ano de 2016, nenhum estudante com renda acima de 20 salários mínimos e que não ingressou, no curso de Medicina, nesse mesmo ano, nenhum estudante com renda familiar menor que um salário mínimo, por isso, tais colunas foram suprimidas da tabela.

Tabela 76 – Escolaridade da mãe, por renda, nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2016

Escolaridade	Renda		Enfermagem					Medicina						
	Menos de um	De 1 a 2	De 2 a 5	De 5 a 10	De 10 a 15	De 15 a 20	Total	De 1 a 2	De 2 a 5	De 5 a 10	De 10 a 15	De 15 a 20	Acima de 20	Total
Até o Ensino Fundamental	0	6	10	1	1	0	18	8	22	7	1	0	0	38
Concluiu o Ensino Médio	0,0%	33,3%	55,6%	5,6%	5,6%	0,0%	100,0%	21,1%	57,9%	18,4%	2,6%	0,0%	0,0%	100,0%
Concluiu o Ensino Superior	2	10	12	13	2	2	41	16	31	24	9	4	5	89
Total	4,9%	24,4%	29,3%	31,7%	4,9%	4,9%	100,0%	18,0%	34,8%	27,0%	10,1%	4,5%	5,6%	100,0%
Até o Ensino Fundamental	0	1	19	5	4	0	29	1	40	50	38	25	36	190
Concluiu o Ensino Médio	0,0%	3,4%	65,5%	17,2%	13,8%	0,0%	100,0%	,5%	21,1%	26,3%	20,0%	13,2%	18,9%	100,0%
Total	2	17	41	19	7	2	88	25	93	81	48	29	41	317
	2,3%	19,3%	46,6%	21,6%	8,0%	2,3%	100,0%	7,9%	29,3%	25,6%	15,1%	9,1%	12,9%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFG. Elaborado pela autora, 2018

A mesma hipótese é apresentada para o aumento da escolarização dos pais e é válida para a elevação da renda familiar dos estudantes do curso de Enfermagem e para a diminuição da renda dos estudantes que ingressaram em Medicina. Mas isso não fez cessar as grandes diferenças existentes no perfil dos estudantes dos dois cursos.

O aumento do ingresso de estudantes de escolas particulares, estimulados pelo Sisu, no curso de Enfermagem, é um fato incontestável e que, certamente, contribuiu para que houvesse aumento no número de estudantes com renda familiar mais elevada no curso. Na Medicina, a diminuição desse percentual, ainda considerado elevado, deu-se em função da política da Lei de Cotas, mesmo que a reserva seja para estudantes com renda de até 1,5 salário mínimo *per capita*, o que é um valor elevado, se observado os rendimentos da população brasileira. De qualquer forma, em relação à renda média das famílias dos estudantes que tradicionalmente frequentavam o curso de Medicina, esse tende a ser um valor relativamente moderado, ou até mesmo baixo, de renda *per capita*. Em um contexto de famílias com rendas bastante altas, é significativa a diferença que esse teto de renda estabelecido para as cotas 1 e 2 possibilitou no curso.

Seria esperado que a escolaridade materna variasse na mesma direção que a renda familiar, porém, especialmente no curso de Enfermagem, não se observa uma correlação direta

entre nível de ensino e renda. Há casos de estudantes com mães de menor escolaridade, mas que apresentam renda familiar mais alta. Para além dessa renda, pode haver ganhos de outros membros da família e há, também, a explicação de que, para as gerações passadas, o Ensino Médio tinha maior validade do que tem hoje, proporcionando aos que o detinham, à época, melhores postos de trabalho e ganhos. É interessante perceber, nas famílias dos estudantes de Enfermagem, que, entre as mães que concluíram o Ensino Superior, há uma concentração de 19 mães na faixa de renda de 2 a 5 salários mínimos, o que corresponde a 65,5% daquelas com Ensino Superior. Já entre as famílias dos estudantes de Medicina, entre as mães que concluíram o Ensino Superior, há uma maior distribuição dos perfis entre as faixas de renda. Tendo em vista esses dados, é possível dizer que o nível de escolaridade das mães não é suficiente para indicar, isoladamente, o perfil socioeconômico das famílias. Exemplo disso é que, quando os estudantes da Medicina se igualam formalmente aos estudantes de Enfermagem nesta variável, diferenças consideráveis se mantêm em relação às demais.

A seguir, na Tabela 77, apresentamos o cruzamento da escolaridade da mãe com a modalidade de ingresso dos estudantes no Sisu 2016.

Tabela 77 – Escolaridade da mãe, por modalidade de ingresso nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2016

Ingresso Escolaridade	Enfermagem					Total	Medicina					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C		Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C	
Até o Ensino Fundamental completo	4	4	5	1	4	18	13	13	3	4	5	38
	33,3%	36,4%	38,5%	8,3%	10,0%	20,5%	30,2%	35,1%	7,0%	10,8%	3,2%	12,0%
Concluiu o Ensino Médio	5	7	3	7	19	41	17	13	19	9	31	89
	41,7%	63,6%	23,1%	58,3%	47,5%	46,6%	39,5%	35,1%	44,2%	24,3%	19,7%	28,1%
Concluiu o Ensino Superior	3	0	5	4	17	29	13	11	21	24	121	190
	25,0%	0,0%	38,5%	33,3%	42,5%	33,0%	30,2%	29,7%	48,8%	64,9%	77,1%	59,9%
Total	12	11	13	12	40	88	43	37	43	37	157	317
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Se tomarmos por base a Educação Básica, vê-se que 90% das mães dos estudantes da Enfermagem e 96,8% das mães dos estudantes da Medicina a concluíram. De modo geral, se comparadas a escolaridade dos adultos brasileiros com a escolaridade das mães desses estudantes, podemos dizer que eles se encontram acima da média nacional, quando se observa os indivíduos com idade acima de 40 anos. Entre os estudantes cotistas, independente da modalidade de cotas e de curso, o término da Educação Básica é comum a quase todas as mães desses estudantes. Contudo, é entre os cotistas de baixa renda, especialmente negros, que estão

as mães com menor escolaridade, o que, mais uma vez, sinaliza para a junção das desigualdades sociais e raciais.

Quando a escolaridade da mãe é articulada à modalidade de ingresso nos cursos, vários questionamentos podem ser feitos. Em todas as modalidades de cotas, há mães com formação superior, mas a quantidade é muito menor que aquela apresentada nos casos de AC. É interessante perceber, ainda, que os grupos de cotistas e não cotistas se diferem de modo mais contundente, quando lançamos o olhar sobre aquelas mães com “até o Ensino fundamental completo”. Essas mulheres estão muito mais presentes entre os cotistas, especialmente entre aqueles com renda familiar menor que 1,5 salário mínimo.

A renda familiar é um ponto importante para analisar as trajetórias desses estudantes, como também para lembramos que é por meio dela que os estudantes poderão adquirir determinados bens e serviços educacionais. Desse modo, se torna interessante compará-la por tipo de escola e por modalidade de ingresso.

Na Tabela 78, temos o cruzamento da renda bruta familiar com o tipo de escola frequentada pelo estudante durante o Ensino Médio. Por meio dela, podemos observar que não se pode realizar uma associação mecânica entre maior renda e escola particular. Mesmo que, na maioria das vezes, essas variáveis estejam articuladas, há casos em que esses estudantes têm a renda familiar mais baixa que a dos estudantes das escolas públicas, uma boa ilustração disso são os estudantes bolsistas da rede particular. Entre os estudantes de escola pública que apresentam renda mais elevada, os estudantes das escolas federais se destacam dos demais.

Tabela 78 – Renda bruta familiar, por tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio, nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2016

Escola	Enfermagem					Medicina				
	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total
Menos de um SM	1	0	0	1	2					
	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%					
De 1 a 2 SM	4	11	2	0	17	4	11	10	0	25
	23,5%	64,7%	11,8%	0,0%	100,0%	16,0%	44,0%	40,0%	0,0%	100,0%
De 2 a 5 SM	14	22	3	2	41	17	29	45	2	93
	34,1%	53,7%	7,3%	4,9%	100,0%	18,3%	31,2%	48,4%	2,2%	100,0%
De 5 a 10 SM	14	3	2	0	19	43	9	29	0	81
	73,7%	15,8%	10,5%	0,0%	100,0%	53,1%	11,1%	35,8%	0,0%	100,0%
De 10 a 15 SM	5	2	0	0	7	36	3	8	1	48
	71,4%	28,6%	0,0%	0,0%	100,0%	75,0%	6,3%	16,7%	2,1%	100,0%
De 15 a 20 SM	0	2	0	0	2	21	1	7	0	29
	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	72,4%	3,4%	24,1%	0,0%	100,0%
Acima de 20 SM						35	0	6	0	41
						85,4%	0,0%	14,6%	0,0%	100,0%
Total	38	40	7	3	88	156	53	105	3	317
	43,2%	45,5%	8,0%	3,4%	100,0%	49,2%	16,7%	33,1%	,9%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Na Tabela 79, realizamos o cruzamento entre renda familiar e modalidade de cotas. Seguindo na mesma linha dos dados relativos ao tipo de escola frequentada, percebe-se que, mesmo entre os cotistas, há grande diferenciação de renda na comparação entre os cursos de Enfermagem e Medicina. Os cotistas do curso de Enfermagem tendem a dispor de renda muito mais baixa que os cotistas da Medicina. De qualquer forma, no curso de Medicina, entre os ingressantes das cotas 1 e 2, a maior parte declarou renda entre 2 e 5 salários mínimos, o que se encontra em consonância com a restrição de renda prevista para essa modalidade de cotas.

Na Enfermagem é interessante perceber que, de modo geral, a renda de muitos estudantes da AC se assemelha a dos cotistas, inclusive os das cotas 1 e 2. Na Medicina, chama a atenção a renda do seletor grupo de seis estudantes da cota 4, todos provenientes de escolas federais. Esses estudantes têm um perfil socioeducacional mais próximo do perfil do ingressante por AC, mas ingressaram por cotas. No universo de casos investigados, essas situações são raras, mas, de todo modo, sinalizam para disfunções do sistema que precisam ser apreciadas com o devido cuidado.

Tabela 79 – Renda bruta familiar, por modalidade de ingresso, nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2016

Ingresso Renda	Enfermagem					Total	Medicina					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C		Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C	
Menos de um SM	0	1	0	0	1	2						
	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%						
De 1 a 2 SM	5	6	1	1	4	17	12	6	3	0	4	25
	29,4%	35,3%	5,9%	5,9%	23,5%	100,0%	48,0%	24,0%	12,0%	0,0%	16,0%	100,0%
De 2 a 5 SM	6	4	9	7	15	41	25	29	10	12	17	93
	14,6%	9,8%	22,0%	17,1%	36,6%	100,0%	26,9%	31,2%	10,8%	12,9%	18,3%	100,0%
De 5 a 10 SM	1	0	2	2	14	19	5	2	18	13	43	81
	5,3%	0,0%	10,5%	10,5%	73,7%	100,0%	6,2%	2,5%	22,2%	16,0%	53,1%	100,0%
De 10 a 15 SM	0	0	1	1	5	7	1	0	8	2	37	48
	0,0%	0,0%	14,3%	14,3%	71,4%	100,0%	2,1%	0,0%	16,7%	4,2%	77,1%	100,0%
De 15 a 20 SM	0	0	0	1	1	2	0	0	4	4	21	29
	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%	0,0%	0,0%	13,8%	13,8%	72,4%	100,0%
Acima de 20 SM							0	0	0	6	35	41
							0,0%	0,0%	0,0%	14,6%	85,4%	100,0%
Total	12	11	13	12	40	88	43	37	43	37	157	317
	13,6%	12,5%	14,8%	13,6%	45,5%	100,0%	13,6%	11,7%	13,6%	11,7%	49,5%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

A análise da variável local de moradia, antes e depois do Sisu, como já descrito no início do capítulo, trouxe mudanças consideráveis para os dois cursos, na comparação entre 2012 e 2016. Tal dado nos levou a questionar em que medida o Sisu estaria estimulando ou não os estudantes de outras localidades, que não de BH, a ingressar na UFMG e se este estímulo se apresentava de modo diferente entre os dois cursos e modalidades de ingresso.

O cruzamento do local de moradia pela modalidade de ingresso é o que subsidia a discussão que propomos realizar com a Tabela 80. Por meio dessas variáveis, nosso objetivo foi analisar se houve diferença de migração, segundo a modalidade de ingresso.

Tabela 80 – Local de moradia antes do ingresso na UFMG, por modalidade de cotas nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2016

Ingresso Local de moradia	Enfermagem					Total	Medicina					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C		Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C	
Outro estado	0	0	0	0	2	2	2	8	12	12	64	98
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	2,3%	4,7%	21,6%	27,9%	32,4%	40,8%	30,9%
Interior MG	2	1	1	4	5	13	13	21	8	5	31	78
	16,7%	9,1%	7,7%	33,3%	12,5%	14,8%	30,2%	56,8%	18,6%	13,5%	19,7%	24,6%
RMBH	2	5	6	3	11	27	15	0	7	6	6	34
	16,7%	45,5%	46,2%	25,0%	27,5%	30,7%	34,9%	0,0%	16,3%	16,2%	3,8%	10,7%
BH	8	5	6	5	22	46	13	8	16	14	56	107
	66,7%	45,5%	46,2%	41,7%	55,0%	52,3%	30,2%	21,6%	37,2%	37,8%	35,7%	33,8%
Total	12	11	13	12	40	88	43	37	43	37	157	317
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Em relação ao curso de Enfermagem, observa-se que não há cotistas provenientes de outro estado e, entre os estudantes da AC, o percentual também é bastante reduzido. Nesse curso temos pouca migração, mais de 80% dos estudantes são provenientes de BH (52%) e RMBH (30,7%). Dos poucos estudantes que migraram para cursar Enfermagem, a maior parte saiu do interior do estado. Neste caso, temos um percentual significativo de cotistas, sendo que metade dos cotistas migrantes ingressou pela cota 4. Nesse curso, cotistas e não cotistas se assemelham por serem, em sua maior parte, moradores de Belo Horizonte e Região Metropolitana. Algo intrigante no curso de Enfermagem é que tanto a maior parte dos cotistas 1, que articula renda menor que 1,5 salário mínimo e raça, quanto os estudantes da AC são provenientes de BH.

Na Medicina, a situação é muito diferente da Enfermagem. Há uma intensa migração para ocupação das vagas desse curso e essa migração é realizada em sua maior parte pelos estudantes da AC. No ano de 2016, mais de 60% dos estudantes que ingressaram na Medicina por AC vieram do interior, ou de outro estado. Entre os cotistas, há um elevado número de migrantes, mas esses vêm, em sua maior parte, do interior do estado. Um ponto interessante a ser observado é que, dentre os cotistas, são aquelas cotas que não apresentam restrição de renda que mais incorporam estudantes de outro estado. Por outro, é do interior do estado que vem o maior percentual de cotistas com restrição de renda. Chama a atenção, também, que nenhum dos estudantes matriculados no ano de 2016 da RMBH tenha ingressado na modalidade de cotas 2, no curso de Medicina.

Na Tabela 81, o objetivo foi buscar relacionar o tipo de escola com o local de origem do estudante.

Tabela 81 – Local de moradia antes do ingresso na UFMG, por tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio nos cursos de Enfermagem e Medicina - ingresso em 2016

Escola Local de moradia	Enfermagem					Medicina				
	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total
Outro estado	2	0	0	0	2	63	10	24	1	98
	5,3%	0,0%	0,0%	0,0%	2,3%	40,4%	18,9%	22,9%	33,3%	30,9%
Interior MG	5	7	0	1	13	31	20	27	0	78
	13,2%	17,5%	0,0%	33,3%	14,8%	19,9%	37,7%	25,7%	0,0%	24,6%
RMBH	11	13	3	0	27	6	8	18	2	34
	28,9%	32,5%	42,9%	0,0%	30,7%	3,8%	15,1%	17,1%	66,7%	10,7%
BH	20	20	4	2	46	56	15	36	0	107
	52,6%	50,0%	57,1%	66,7%	52,3%	35,9%	28,3%	34,3%	0,0%	33,8%
Total	38	40	7	3	88	156	53	105	3	317
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

A comparação dos cursos mostra um contraste bem interessante: os estudantes da Enfermagem que advém da rede Estadual são de BH e Região Metropolitana (72,5%), já na Medicina, esse percentual é bem menor, 43,4%. Esses dados, para além de uma simples confirmação de tudo que já foi dito até o momento sobre as diferenças entre cursos e a alta migração na Medicina, reforçam o peso e a diferença das escolas federais presentes na capital mineira. Das vagas ocupadas por estudantes provenientes de escolas federais, 34,3% foram preenchidas por estudantes provenientes de Belo Horizonte, mas de somente três escolas (CEFET, COLTEC, Colégio Militar). Isso significa que, dos 107 estudantes provenientes de BH, 1/3 é proveniente de uma dessas três escolas, sendo que, em BH, existem mais de 100 escolas, entre públicas e particulares, que ofertam o Ensino Médio. Imaginamos que situação parecida ocorra com os particulares de BH. Afinal, a tabela nos mostra que, entre os estudantes provenientes de escolas particulares que ingressaram no curso de Medicina, mesmo que a maior parte seja de outro estado, 40,4%, mais de 1/3 (35,9%), são de BH.

A análise conjunta desses dois cursos por local de origem mostra que, quanto à migração, cotistas e não cotistas dos dois cursos apresentam características muito parecidas. Na Enfermagem, a migração é baixa em qualquer modalidade de ingresso, na Medicina, é alta em todas elas. Comparados ao perfil geral dos estudantes da UFMG quanto à origem geográfica, os dois cursos se destacam. Exemplo disso é que o percentual geral de estudantes da Enfermagem vindos da RMBH é de mais de 30%, enquanto que, na UFMG, esse percentual é

de 17,4%; em relação aos estudantes de outro estado, o percentual desses na Universidade é de 8%, já no curso de Medicina, é de 30,9%.

O Sisu parece ter conseguido cumprir uma importante promessa, a da mobilidade geográfica, mesmo que de curta distância. No ano de 2016, essa mobilidade duplicou em relação a 2012, a quantidade de estudante da Região Metropolitana de Belo Horizonte que ingressaram no curso de Enfermagem, a não necessidade de custos com a realização da prova do vestibular e com deslocamento para a realização desta, como acontecia antes do Sisu, pode ter ampliado o campo de possibilidades de estudantes da RMBH.

7.5 Algumas considerações sobre o capítulo

O curso de Enfermagem tem uma relação muito próxima com o curso de Medicina: estão em uma mesma área e são cursos de duas profissões que se concatenam diretamente. Mas, do ponto de vista sociológico, existe um grande distanciamento entre eles. Diversos aspectos, como a origem social dos estudantes, a rentabilidade financeira dos diplomas e o prestígio da área profissional, os torna muito desiguais. Exemplo disso é que, na construção de uma escala de hierarquia social das profissões, de modo geral, não é necessário sinalizar qual dessas duas estaria melhor posicionada socialmente.

A diferenciação social das profissões se reproduz fortemente no imaginário dos jovens que, ao terminarem o Ensino Médio têm condições de inserção no Ensino Superior. O curso de Medicina, mesmo que sonhado por muitos, sempre foi um curso para poucos. Já a Enfermagem pode, em muitas situações, se configurar como a escolha secundária de estudantes que não conseguiram ingressar em outro curso almejado inicialmente.

Com as mudanças no acesso ao Ensino Superior, a escolha dos cursos, que já se configurava como um problema sociológico, ganhou novos contornos e se complexificou ainda mais. Neste capítulo, buscamos, por meio da análise do perfil dos estudantes de dois cursos, elencar e problematizar inúmeras nuances presentes neste cenário.

Como argumentado no capítulo 5, ao estimular a competição e o ajustamento das preferências àquilo que seria possível, a partir da nota do ENEM, o Sisu parece ter possibilitado que indivíduos que tradicionalmente restringiam seu campo de possibilidades aos cursos mais seletivos e valorizados socialmente, ou, ainda, a cursos tidos como não femininos, buscassem, durante o momento das simulações, ampliar suas possibilidades de acesso, optando por cursos com notas de corte inferiores. Dessa forma, vê-se um aumento do número de estudantes com perfis social e escolar mais elevado nos cursos menos seletivos e um aumento do número de

homens em cursos tradicionalmente ocupados por uma maioria feminina. Esses dois movimentos parecem ter atingido diretamente o curso de Enfermagem.

Em relação à Medicina, curso tradicionalmente muito seletivo e prestigioso, os efeitos foram outros. A Lei de cotas efetivamente garantiu a entrada de alunos que não ingressariam, mesmo com o bônus, visto que esse não se configurava como reserva de vagas. Assim, ampliou-se a presença de egressos de escolas públicas. Todavia, essa alteração não se configurou como uma perda de prestígio e menor seletividade do curso. Neste curso, continua a ingressar estudantes com perfil social e escolar mais elevado.

A comparação, entre 2012 e 2016, dos cursos de Medicina e Enfermagem nos dá fortes evidências de que os processos de escolhas e, conseqüentemente, os perfis dos estudantes, foram influenciados mais pelas trajetórias escolares deles e pelas estratégias familiares que por seus perfis sociais como um todo. Nos dois cursos analisados, não é possível categorizar os cotistas como típicos de seus grupos sociais. Mesmo com as cotas, a probabilidade de determinados grupos acessarem o Ensino Superior ainda é muito pequena, ou improvável. Isso porque existe uma série de barreiras que são anteriores ao ingresso na Universidade.

Os estudantes aprovados nestes cursos, especialmente aqueles com renda familiar mais baixa e também baixa escolarização familiar, para além de serem beneficiados por políticas públicas, certamente tiveram sua aprovação, devido às estratégias familiares e individuais diferenciadas. Esses estudantes, provavelmente, não têm os perfis típicos de seus grupos sociais, na verdade, representam uma parcela seleta de jovens que consegue ingressar no Ensino Superior público. Ingresso este que só foi possível, devido ao bom desempenho no ENEM e às estratégias na inserção dessa nota no sistema.

Os cursos de Enfermagem e de Medicina sofreram alterações quanto ao perfil de seus estudantes: análise da frequência e, também, os cruzamentos realizados nos permitiram visualizar que tanto o Sisu quanto a Lei de Cotas trouxeram para esses cursos implicações bem diferentes. Se, na Enfermagem, o Sisu parece ter influenciado mais nas mudanças do perfil do estudante, na Medicina, a Lei de Cotas parece ter agido de modo mais incisivo.

A análise do curso de Enfermagem mostrou que, por um lado, podemos dizer que o perfil do curso não sofreu grandes alterações, pois trata-se de um curso que tradicionalmente agregava estudantes com perfil similar àqueles contemplados pelas Cotas, mas, por outro, evidenciou-se a necessidade de reconhecermos que seja preciso estarmos atentos para as mudanças relativas ao aumento da participação de homens no curso, para o aumento de estudantes com renda familiar elevada, para o maior número de pardos, em detrimento de

pretos, para o aumento de aprovados oriundos de escolas particulares e, também, para o aumento da ociosidade das vagas no curso, pois, devido às possibilidades de escolha e adaptação das preferências proporcionadas pelo Sisu, estudantes que não se enquadrariam no “tipo ideal” da Enfermagem, pleiteiam a vaga e se inserem no curso, alterando uma configuração histórica que se dava no mesmo. Recordamos que, antes, o curso de Enfermagem era ainda mais composto por estudantes mulheres, negras e provenientes de escolas públicas (NOGUEIRA & NONATO, 2017).

O curso de Medicina, no contexto da UFMG, sem dúvida, sentiu com maior intensidade a reconfiguração do seu perfil de estudantes, devido a Lei de Cotas, visto que era um dos que mais recebia estudantes provenientes de escolas particulares⁴¹. Não podemos dizer que tal curso deixou de ser seletivo e elitizado, pois os estudantes que nele ingressam, independentemente de serem ou não cotistas, apresentam notável desempenho no ENEM, dando-nos indicativos de serem estudantes com trajetórias escolares excepcionais. De qualquer forma, com a Lei de Cotas, o curso passou a receber pelo menos 50% de estudantes provenientes de escolas públicas. Antes dessa lei, o curso recebia estudantes predominantemente de escolas particulares, com famílias mais escolarizadas e renda mais elevada e, ainda, maior quantidade de estudantes brancos. Houve um aumento expressivo na quantidade de ingressantes negros, mas estes se autodeclararam, essencialmente, pardos. Cabe lembrar, ainda, que a maior parte deles é proveniente de escolas federais. Ao reforçar a prevalência dos estudantes de escolas federais, não temos como objetivo julgar se tais instituições, assim como os estudantes delas provenientes, estariam em desvantagem suficiente para serem considerados aptos ou não para as cotas, mas a pretensão de evidenciar as hierarquias e desigualdades presentes no nosso sistema educacional.

Em primeira análise, é possível explicar os dados do elevado acesso de estudantes de escolas federais no curso de Medicina, devido ao fato das escolas federais realizarem processos seletivos de ingresso e, com isso, já selecionarem previamente seu público. Contudo, é preciso ser cuidadosos e não considerarmos essa variável de modo isolado, já que, também nessas instituições, há reserva de vagas. Logo, pelos menos 50% dos estudantes, obrigatoriamente,

⁴¹ O cruzamento entre curso e tipo de escola frequentada durante o Ensino Médio mostra que, entre todos os cursos da UFMG que receberam estudantes de escolas particulares, o curso de Medicina foi um dos que recebia maior percentual, (78,4%). Junto a Medicina, estavam os cursos de Direito diurno (87,9%) Arquitetura e Urbanismo (79,1%) Administração (77,6%) e algumas engenharias.

precisaram ter cursado todo o Ensino Fundamental em escolas públicas e, junto a isso, precisaram seguir os demais critérios apresentados para cada modalidade de cota. É interessante observar que somente um estudante de escola pública, correspondente a 0,6%, obteve nota suficiente para ser aprovado por meio da AC no curso de Medicina. Isso mostra que, sem a Lei de Cotas, ou o bônus, até mesmo para os estudantes das escolas federais, o ingresso seria bastante difícil.

Ainda sobre os estudantes que advêm de uma escola federal, é preciso observar que, por um lado, há uma grande confiança na qualidade do ensino oferecido nessas escolas, fruto de um investimento governamental muito maior que aquele realizado nas escolas estaduais, por outro, sabe-se que os estudantes que buscam ingressar nesse tipo de escola, especialmente entre os cotistas, são aqueles com lógicas de socialização familiar que se distanciam daquela comum ao seu grupo de origem.

No que se refere à diferença entre quantidade de homens e mulheres nos cursos, houve mudanças tanto na Enfermagem quanto na Medicina. Mas as mudanças na Medicina chegaram a ser surpreendentes. Nesse curso, a maior quantidade de estudantes homens, em 2016, em relação a 2012, é um elemento que merece análises futuras.

Quanto à identificação racial, ao nos depararmos com um grande percentual de autodeclarados pardos em uma política de reserva de vagas que tem recorte racial, é impossível desconsiderar que existem gradações de cor e que essa categoria pode nos dar a entender que tenha ocorrido uma inclusão maior que, de fato, aconteceu, isso porque sabemos que, entre pretos e pardos, também existe grande desigualdade.

Na Enfermagem, essa dimensão se mostra menos melindrosa que na Medicina. Dentre os estudantes negros da Medicina, a maior parte se autodeclarou pardo; essa categoria tem em si grande ambiguidade e diversidade de indivíduos. Especialmente em cursos como Medicina, este é um dado importante, se considerarmos que a categoria parda pode não ser indicativo de uma inclusão racial, propriamente, já que aqueles autodeclarados podem não ser aqueles pardos de pele mais escura, tradicionalmente excluídos do Ensino Superior. Pardos com tons de pele mais escuro e traços fenóticos considerados negroides, como pôde ser visualizado nas aplicações dos questionários, ainda são minoria.

A diferença de disponibilidade ou possibilidade de deslocamento para realização dos cursos de Enfermagem e Medicina dialoga diretamente com a literatura sociológica sobre os custos, riscos e benefícios propiciados pelo ingresso em determinados cursos. Os dados deixam muito claro que a migração no curso de Medicina elevou-se consideravelmente, após a adoção

do Sisu, porém, esta disposição para o deslocamento não esteve presente de modo proporcional entre todas as modalidades de ingressantes. Foi o ingressante de AC que mais migrou do interior de Minas Gerais, ou de outro estado, para cursar Medicina na UFMG. Entre os cotistas, certamente, os custos da mudança, mesmo que com grandes promessas de benefícios futuros, às vezes, são superiores às possibilidades objetivas desses sujeitos.

A investigação do perfil dos estudantes que ingressaram via ampla concorrência, assim como dos cotistas, nos cursos de Medicina e Enfermagem, revela que, mesmo que se enquadrem nas mesmas modalidades de cotas, os aprovados em cada um dos cursos apresentam características muito distintas. É possível considerar que esse seja um importante apontamento desta pesquisa.

8 DIREITO E PEDAGOGIA: APROXIMAÇÃO ENTRE TURNOS E NOVOS PERFIS DE ESTUDANTES

Os cursos de Enfermagem e Medicina estão inseridos na mesma área e apresentaram, na pesquisa, uma forte relação. Na análise realizada nos capítulos 5 e 6, mostramos, dentre outros aspectos, que a mudança de perfil no curso de Enfermagem esteve relacionada, em grande medida, com a impossibilidade de acesso ao curso de Medicina, por parte de muitos estudantes que cursavam Enfermagem, e que o Sisu teve uma função primordial nesse processo.

Neste capítulo, não será realizada uma análise exatamente nos mesmos termos daquela realizada no capítulo anterior. Iremos comparar aqui um curso considerado mais elitizado com um curso considerado menos elitizado, ambos da área de humanas, porém, não tão próximos entre si, quanto Enfermagem e Medicina o são. Desde o início de nossas análises, nunca tivemos como hipótese que entre Direito e Pedagogia houvesse uma “migração” de candidatos como observado entre Enfermagem e Medicina. No caso de Direito e Pedagogia, nossa análise versará sobre os efeitos que Sisu e a Lei de cotas tiveram sobre as diferenças entre os perfis dos estudantes dos turnos diurno e noturno, em ambos os cursos. E, também, sobre as novas políticas e sua relação com a inclusão social. O argumento central neste capítulo é que as mudanças proporcionadas pelas novas políticas de acesso, Sisu e Lei de Cotas, alteraram o perfil dos cursos de Pedagogia e Direito, mas o sentido dessa alteração variou conforme o curso e o turno.

Os estudos sociológicos sobre Ensino Superior tendem a enfatizar que a escolha pelo curso superior noturno está, muitas vezes, relacionada à necessidade de se conciliar trabalho e estudo. Como apresentado no capítulo 5, vários indivíduos que responderam aos nossos questionários apontaram que a escolha pelo noturno esteve relacionada à necessidade de harmonizar essas duas dimensões. Lembramos, ainda, que essa necessidade foi apresentada como mais recorrente entre os ingressantes de 2012, que entraram via vestibular, que entre aqueles que ingressaram via Sisu, em 2016.

Como mostramos no capítulo 6, à época do Vestibular, as notas para aprovação no curso de Direito diurno eram significativamente superiores às daquelas do curso de Direito noturno e que, após as mudanças na forma de acesso, no ano de 2016, essa diferença passou a ser mais discreta e variou dentro de cada turno, conforme a modalidade de ingresso (AC ou um dos tipos de cota). Já em relação ao curso de Pedagogia, como também mostramos no capítulo 6, a mudança foi ainda maior e pode-se falar de uma inversão: se à época do Vestibular a nota de corte para

aprovação era um pouco mais alta no turno da manhã, se comparado ao turno da noite, em 2016, o período noturno apresentou notas de corte da chamada regular do Sisu superiores ao período diurno, em quase todas as modalidades de ingresso.

Este capítulo está dividido em quatro seções: na primeira, será discutida a mudança no perfil dos estudantes dos cursos de Direito (diurno e noturno) e de Pedagogia (diurno e noturno), a partir das frequências das variáveis relativas aos anos de 2012 e 2016. Na segunda parte, serão analisados alguns cruzamentos, a fim de fomentar o argumento de que houve aproximação entre os dois turnos dos cursos estudados, com base nas novas formas de acesso ao Ensino Superior. Na terceira parte, realizaremos uma série de análises com intuito de mostrar como as diferentes desigualdades se articulam na composição dos cursos e no perfil dos estudantes que ingressaram após as novas formas de acesso à UFMG. Ao final, faremos algumas considerações sobre o capítulo.

8.1 Mudanças no perfil dos cursos de Direito e Pedagogia de 2012 para 2016

Nesta seção apresentaremos, separadamente, os dados relativos aos cursos de Direito e de Pedagogia. A seção está dividida em dois subitens: primeiro trataremos os dados relativos aos estudantes do curso de Direito, depois, faremos uma reflexão sobre os dados referentes aos estudantes do curso de Pedagogia.

Na primeira tabela de cada seção, discutiremos o perfil demográfico dos estudantes; na segunda tabela, versaremos sobre o processo de escolarização; na terceira tabela, observaremos questões relativas à dimensão que nomeamos como familiar.

8.1.1 O curso de Direito

O curso de Direito da UFMG é ofertado em dois turnos: matutino e noturno. As aulas dos cursos de Direito acontecem na Faculdade de Direito, localizada na área central da cidade de Belo Horizonte. Conforme será discutido por meio das tabelas de frequência a seguir, o curso de Direito apresentava, em 2012, um perfil de estudante muito diferente na comparação entre os turnos diurno e noturno.

Na Tabela 82, elencamos variáveis demográficas referentes ao perfil dos estudantes. Temos o sexo, a idade, a declaração étnico-racial do estudante e o estado civil declarado por eles.

Tabela 82 – Perfil dos estudantes do curso de Direito: variáveis demográficas

Dimensão	Categorias	Direito Diurno				Direito Noturno			
		2012		2016		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Demográfica	Sexo								
	Feminino	117	58,8	103	51,8	93	46,5	73	37,6
	Masculino	82	41,2	96	48,2	107	53,5	121	62,4
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100
	Idade								
	Acima de 29 anos	1	0,5	7	3,5	27	13,5	21	10,8
	De 25 a 29 anos	1	0,5	4	2	23	11,5	21	10,8
	Entre 23 e 24 anos	1	0,5	4	2	8	4	9	4,6
	Entre 21 e 22 anos	6	3	10	5	9	4,5	14	7,2
	Entre 19 e 20 anos	32	16,1	35	17,6	72	36	41	21,1
	Até 18 anos	158	79,4	139	69,9	61	30,5	88	45,5
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100
	Cor/ Raça								
	Branco	123	61,8	107	53,8	81	40,5	97	50
	Pardo	37	18,6	59	29,6	77	38,5	68	35,1
	Preto	8	4	21	10,6	17	8,5	12	6,2
	amarelo	1	0,5	1	0,5	3	1,5	1	0,5
	Indígena	1	0,5	0	0	0	0	0	0
	NDD	29	14,6	11	5,5	22	11	16	8,2
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100
Estado civil									
Solteiro	197	99	192	96,5	180	90	179	92,3	
Casado	1	0,5	4	2	13	6,5	15	7,7	
Outros	1	0,5	3	1,5	7	3,5	0	0	
Total	199	100	199	100	200	100	194	100	

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

No curso de Direito diurno, tanto em 2012 quanto em 2016 a maior parte dos ingressantes era composta por mulheres. Em 2012, as mulheres corresponderam a 58,8% deles e, no ano de 2016, a 51,8% do total. Já no curso de Direito noturno, nos dois anos analisados, os homens foram a maioria. Em 2012, eles foram 53,5% do total e, no ano de 2016, a presença deles foi de 62,4%. Mesmo que as mulheres tenham sido maioria no Direito diurno, no ano de 2016, houve para os dois turnos aumento de homens.

Em relação à faixa etária dos estudantes ingressantes, também foi possível perceber que o perfil do curso, nos dois turnos, pareceu mover-se em sentido contrário e, assim, se aproximaram, no que concerne à entrada de estudantes mais novos. Vejamos a breve comparação: em 2012, 79,4% dos estudantes do curso de Direito diurno ingressaram com até 18 anos e, em 2016, houve diminuição percentual para essa faixa etária: 69,9%. No curso de Direito noturno, em 2012, tais estudantes correspondiam a 30,5% do total, passando, em 2016, para 45,5%. Em relação ao percentual daqueles que estavam distribuídos nas demais faixas

etárias, é interessante perceber que, no Direito diurno, houve aumento de estudantes mais velhos, na comparação entre 2012 e 2016. Já no curso de Direito noturno, houve uma diminuição dos estudantes com esse perfil.

De todo modo, a distribuição das faixas de idade permanece distinta entre os dois turnos: Direito noturno continua recebendo um percentual significativo de estudantes mais velhos, porém, aumentou a quantidade daqueles que ingressaram até 18 anos, aproximando-se do turno da manhã, onde houve movimento em sentido contrário, com menor presença de estudantes mais jovens.

Houve mudanças também quanto à declaração étnico-racial. No curso de Direito diurno, no ano de 2012, 61,8% dos estudantes declararam-se brancos. No ano de 2016, esse percentual diminuiu para 53,8%. Entre os estudantes do curso noturno, os brancos correspondiam a 40,5%, em 2012 e, em 2016, o percentual aumentou para 50%. Também, nessa variável, os dois cursos caminham em sentido oposto, entre 2012 e 2016, e, assim, se aproximam um pouco mais: sinteticamente, os estudantes autodeclarados negros “ganharam espaço” no turno da manhã e “perderam espaço” no turno da noite.

Em relação ao estado civil, ser solteiro constituiu-se como a regra geral para os dois turnos do curso de Direito. Situação que está em consonância com a juventude, fase da vida da maior parte desses estudantes. Entretanto, cabe ponderar, em relação ao percentual de casados, que também houve uma ligeira aproximação entre os dois turnos.

Na Tabela 83, estão distribuídos os dados relativos ao tipo de escola frequentada durante o Ensino Médio, o turno de estudo cursado nessa modalidade de ensino e o tempo levado para sua conclusão, como também o número de anos cursado na Educação Básica e com aprovação em escola pública. Por meio da análise do percurso realizado na Educação Básica, é possível notar claramente o efeito da Lei de Cotas no curso de Direito.

Tabela 83 – Perfil dos estudantes do curso de Direito: dimensão escolar

Dimensão	Categorias	Direito Diurno				Direito Noturno			
		2012		2016		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Escolar	Tipo de escola frequentada durante a maior parte do EM								
	Curso Livre	0	0	0	0	0	0	0	0
	Escola Particular	175	88	100	50,3	114	57	98	50,5
	Escola pública Estadual	6	3	43	21,6	53	26,5	57	29,4
	Escola pública Federal	18	9	52	26,1	27	13,5	31	16
	Escola pública Municipal	0	0	4	2	6	3	8	4,1
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100
	Turno								
	Diurno	199	100	194	97,5	182	91	182	93,8
	Noturno	0	0	5	2,5	18	9	12	6,2
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100
	Tempo gasto para conclusão do EM								
	Menos de 3 anos	0	0	1	0,5	0	0	3	1,5
	3 anos	188	94,5	161	80,9	185	92,5	159	82,1
	4 anos	11	5,5	36	18,1	13	6,5	29	14,9
	5 anos	0	0	1	0,5	1	0,5	3	1,5
	Mais de 5 anos	0	0	0	0	1	0,5	0	0
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100
	Tempo da educação básica cursado e com aprovação em escola pública								
	Nenhum	154	77,4	92	46,2	85	42,5	82	42,4
	1 a 4 anos	20	10,1	26	13,1	31	15,5	21	10,8
	5 a 9 anos	10	5	21	10,6	16	8	14	7,2
	10 a 11 anos*	1	0,5	12	6	3	1,5	16	8,2
11 anos (se 2012)	14	7	*	*	65	32,5	*	*	
12 anos (se 2016)	*	*	48	24,1	*	*	61	31,4	
Total	199	100	199	100	200	100	194	100	

* A partir de 2010 houve obrigatoriedade da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

No ano de 2012, o curso de Direito diurno teve, entre seus ingressantes, 88% de estudantes que haviam cursado o Ensino Médio em escolas particulares; em 2016, esse percentual diminuiu para 50,3% do total de ingressantes nesse curso. Já no curso de Direito noturno, em 2012, 57% dos ingressantes vieram do setor privado, percentual que diminuiu para 50,5%, em 2016. Houve, portanto, uma significativa aproximação entre os dois turnos, no que se refere a essa variável.

Quanto ao turno de estudo, durante o Ensino Médio, em 2012 e 2016 para ambos os cursos, os estudantes eram, essencialmente, provenientes do Ensino Médio diurno. Vale notar, no entanto, que passaram a existir alguns alunos provenientes do Ensino Médio noturno no turno diurno, onde não existia nenhum. Já no curso noturno, o movimento foi inverso: o percentual de alunos oriundos do Ensino Médio noturno foi reduzido. Tem-se, portanto,

novamente, uma aproximação entre os cursos diurno e noturno, embora, em relação a essa variável, de forma bastante discreta.

Em relação ao tempo de conclusão do Ensino Médio, em ambos os turnos do curso de Direito, houve um aumento na quantidade de estudantes que demoraram mais tempo para concluir essa modalidade de ensino. Observou-se que, em 2012, tanto no Direito diurno quanto no Direito noturno mais de 90% dos estudantes haviam concluído o curso em três anos. Em 2016, esse percentual diminuiu para um pouco mais de 80% para os dois turnos do curso. Essa diminuição se deu em favor daqueles que haviam concluído o Ensino Médio em quatro anos. Como veremos mais adiante, o aumento de ingressantes que concluíram o Ensino Médio em quatro anos tem relação com os estudantes provenientes de escolas federais que, em muitos casos, realizam Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. Cabe ainda salientar que, em 2012, o percentual dos que concluíram o Ensino Médio em quatro anos ou mais era ligeiramente maior no turno noturno. Em 2016, isso se inverte.

Os dados sobre o tempo de Educação Básica em escola pública também trouxeram elementos interessantes. Entre os estudantes do curso de Direito diurno que ingressaram em 2012, 77,4% nunca frequentaram escola pública e apenas 7% haviam cursado toda a Educação Básica nesse setor. Já, em 2016, o percentual de estudantes que nunca estudaram em escola pública diminuiu para 46,2% e o de estudantes que cursaram toda a Educação Básica no setor público aumentou para 24,1%. No curso de Direito noturno, a situação era bem diferente do diurno e não se alterou significativamente. Em 2012, 42% dos estudantes desse curso haviam estudado em escola pública, percentual que se manteve em 2016. Já entre os estudantes que tiveram toda a trajetória no setor público, houve uma diminuição de 32,5%, em 2012, para 31,4%, em 2016. Em relação a esta variável, é possível dizer, portanto, que o curso diurno se transformou bastante, se aproximando do noturno, que se manteve estável.

Na Tabela 84, disponibilizamos categorias de análise referentes à dimensão familiar dos estudantes: nelas são expostos os níveis de escolaridade da mãe e do pai deles, a renda bruta familiar e a origem geográfica desses estudantes. Assim como pontuado no capítulo anterior, em relação a essa última categoria, cabe dizer que ela se refere ao local de moradia no ano anterior ao ingresso na Universidade.

Tabela 84 – Perfil dos estudantes do curso de Direito: dimensão familiar

Dimensão	Categorias	Direito Diurno				Direito Noturno			
		2012		2016		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Familiar	Nível de escolaridade da mãe								
	Ensino Fundamental incompleto	3	1,5	19	9,5	20	10	24	12,4
	Ensino Fundamental completo	3	1,5	12	6	20	10	12	6,2
	Ensino Médio completo	36	18,1	47	23,6	59	29,5	61	31,4
	Ensino Superior completo	157	78,9	99	49,8	100	50	75	38,7
	Pós graduação	**	**	22	11,1	**	**	22	11,3
	Desconhece o nível de escolaridade da mãe	0	0	0	0	1	0,5	0	0
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100
	Nível de escolaridade do pai								
	Ensino Fundamental incompleto	4	2	21	10,6	29	14,5	22	11,3
	Ensino Fundamental completo	7	3,5	12	6	16	8	22	11,3
	Ensino Médio completo	34	17,1	43	21,6	56	28	58	29,9
	Ensino Superior completo	152	76,4	98	49,2	92	46	65	33,6
	Pós graduação	**	**	21	10,6	**	**	25	12,9
	Desconhece o nível de escolaridade do pai	2	1	4	2	7	3,5	2	1
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100
	Renda Bruta familiar								
	Menos 1 SM	0	0	2	1	2	1	3	1,5
	Entre 1 e 2 SM	0	0	23	11,6	8	4	18	9,3
	Mais de 2 a 5 SM	22	11,1	46	23,1	51	25,5	54	27,8
Mais de 5 a 10 SM	34	17,1	39	19,6	56	28	39	20,1	
Mais de 10 a 15 SM	45	22,6	30	15,1	40	20	39	20,1	
Mais de 15 a 20 SM	32	16,1	18	9	19	9,5	17	8,8	
Acima de 20 SM	66	33,1	41	20,6	24	12	24	12,4	
Total	199	100	199	100	200	100	194	100	
Origem geográfica									
BH	155	77,9	119	59,8	164	82	126	64,9	
Grande BH	13	6,5	19	9,5	15	7,5	30	15,5	
Interior de MG	27	13,6	40	20,1	16	8	22	11,3	
Outro Estado	4	2	21	10,6	5	2,5	16	8,2	
Total	199	100	199	100	200	100	194	100	

** Opção não estava presente no questionário

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

A dimensão familiar dos estudantes do curso de Direito, assim como já sinalizado por outras variáveis, também evidencia uma aproximação entre os turnos.

No curso de Direito diurno, a escolaridade dos pais e mães dos estudantes foi maior em 2012 que em 2016. No Direito noturno, a escolaridade dos pais e mães dos estudantes foi menor em 2012 que em 2016. No ano de 2012, no curso de Direito diurno, as mães dos estudantes apresentavam alto nível de escolarização: 78,9% delas tinham Ensino Superior. Em 2016, esse percentual diminuiu para 60,9%. No período noturno, o percentual de mães com Ensino Superior era de 50%, em 2012, e se manteve exatamente em 50%, em 2016. A aproximação entre os cursos se deu novamente, portanto, por um movimento acentuado do curso diurno em direção ao perfil do curso noturno, que pouco se alterou. Em relação à escolaridade dos pais, têm uma situação muito parecida com a que foi observada em relação às mães.

A renda⁴² é outra variável que nos permite visualizar a aproximação entre os turnos. No curso de Direito diurno, no ano de 2012, 71,8% dos estudantes declararam ter renda familiar acima de dez salários mínimos; já no ano de 2016, esse percentual diminuiu para 44,7%. Entre os estudantes do curso noturno, não houve alteração significativa na renda. Em 2012, havia 41,5% de estudantes com renda acima de dez salários mínimos e, em 2016, esse percentual foi de 41,3%, mantendo-se praticamente estável o perfil por renda dos estudantes desse turno.

A origem geográfica é outra variável que buscamos contemplar em nossas análises. Como já discutido, alguns cursos, por propiciarem o acesso a profissões mais rentáveis e prestigiosas, de certo modo, tendem a estimular os estudantes para um esforço maior de migração. No curso de Direito, em ambos os turnos, na comparação entre 2012 e 2016, os estudantes de Belo Horizonte continuam a ser a maioria dos cursistas, contudo, houve uma diminuição no percentual dos originários da cidade. Em contrapartida à queda do número de estudantes provenientes da capital mineira, elevou-se a quantidade de estudantes não só da RMBH, mas também do interior de Minas e de outros estados, em ambos os turnos. Essa maior amplitude geográfica, potencialmente, está relacionada ao Sisu.

8.1.2 O curso de Pedagogia

Os estudantes do curso de Pedagogia possuem características que destoam dos outros três cursos analisados e, também, do perfil geral da UFMG. De modo geral, são mulheres, com idade mais elevada, pais menos escolarizados e menor renda que os estudantes dos demais cursos analisados. Para esse curso, são ofertadas 66 vagas por semestre. Os estudantes aprovados para o curso noturno ingressam no 1º semestre e os estudantes aprovados para o período diurno ingressam no 2º semestre.

Assim, como feito para o curso Direito, também apresentaremos três tabelas de frequência sobre o curso de Pedagogia. Na Tabela 85, serão expostos os dados relativos ao sexo, à idade, à declaração étnico-racial e ao estado civil dos estudantes.

⁴² Nesta pesquisa, consideramos a renda familiar bruta e não a renda *per capita*, devido à dificuldade de manipulação dos dados para se chegar ao valor *per capita*, mas salientamos que este último é sempre menor ou igual à renda bruta familiar. Cabe ainda uma observação sobre a relação entre modalidade de cotas e renda. A modalidades de cotas 1 e 2 são destinadas a estudantes com *renda per capita* de até 1,5 salário mínimo, logo, um estudante pertencente a uma família de 4 pessoas que tenha renda familiar bruta, por exemplo, de cinco ou seis salários mínimos poderia se inscrever e ingressar na modalidade de cotas 1 ou 2. Isso é importante de ser dito para que, nas observações dos cruzamentos realizados a seguir, não se tenha uma impressão equivocada de que determinados estudantes não poderiam ter se inserido na Universidade por meio das modalidades de cotas 1 e 2.

Tabela 85 – Perfil dos estudantes do curso de Pedagogia: variáveis demográficas

Dimensão	Categorias	Pedagogia Matutino				Pedagogia Noturno			
		2012		2016		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Demográfica	Sexo								
	Feminino	64	98,5	55	84,6	60	90,9	46	79,3
	Masculino	1	1,5	10	15,4	6	9,1	12	20,7
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
	Idade								
	Acima de 29 anos	8	12,3	14	21,5	19	28,8	20	34,5
	De 25 a 29 anos	5	7,7	7	10,8	15	22,7	9	15,5
	Entre 23 e 24 anos	3	4,6	3	4,6	9	13,6	3	5,2
	Entre 21 e 22 anos	3	4,6	7	10,8	7	10,6	7	12,1
	Entre 19 e 20 anos	15	23,1	13	20	6	9,1	9	15,5
	Até 18 anos	31	47,7	21	32,3	10	15,2	10	17,2
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
	Cor/ Raça								
	Branco	27	41,5	30	46,1	27	41	20	34,5
	Pardo	26	40	26	40	22	33,3	23	39,7
	Preto	8	12,3	4	6,2	15	22,7	7	12,1
	amarelo	4	6,2	1	1,5	0	0	2	3,4
	Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0
	NDD	0	0	4	6,2	2	3	6	10,3
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
Estado civil									
Solteiro	56	86,2	52	80	50	75,7	40	69	
Casado	9	13,8	9	13,8	10	15,2	16	27,6	
Outros	0	0	4	6,2	6	9,1	2	3,4	
Total	65	100	65	100	66	100	58	100	

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Assim como o curso de Enfermagem, discutido no capítulo anterior, o curso de Pedagogia é essencialmente composto por mulheres, mas, na comparação entre 2012 e 2016, esse curso apresentou elevação significativa no percentual de ingressantes homens. O curso de Pedagogia diurno, em 2012, era composto por 98,5% de mulheres e, em 2016, esse percentual diminuiu para 84,6%. O curso noturno possuía, em 2012, 90,9% de mulheres em seu público, passando para 79,3%, em 2016. Essa tendência no aumento de homens, em todos os cursos analisados, como já explicitado, é algo que nos chamou a atenção e merece pesquisas futuras.

Uma característica dos estudantes do curso de Pedagogia, que parece singular, é a quantidade dos que ingressaram com idade mais elevada e essa situação parece ter se tornado mais presente, após as novas políticas de acesso. No curso de Pedagogia diurno, no ano de 2012, 20% dos estudantes do curso estavam com 25 anos de idade ou mais. Em 2016, esse percentual

aumentou para 32,3%. Já no curso de Pedagogia noturno, o percentual de estudantes que ingressou no curso com idade de 25 anos, ou mais, era de 51,5%, em 2012, mantendo-se praticamente estável em 2016.

Em relação à declaração étnico-racial, no curso de Pedagogia, temos alguns movimentos interessantes e, em certa medida, preocupantes, do ponto de vista da inclusão racial: no curso de Pedagogia diurno, 52,3% dos ingressantes de 2012 se autodeclararam negros; em 2016, esse percentual diminuiu para 46,2%. No noturno, no ano de 2012, 56% dos estudantes se autodeclararam negros e, no ano de 2016, tal percentual aumentou para 61,8%. O aumento de estudantes negros no curso de Pedagogia noturno, no entanto, não se deu na mesma proporcionalidade para pardos e pretos, pelo contrário, tanto para o curso noturno quanto para o diurno houve diminuição no percentual de ingressantes pretos.

O estado civil dos estudantes do curso de Pedagogia tendeu a acompanhar o perfil etário. Nos dois anos e turnos analisados, mesmo que a ampla maioria fosse solteira, chamou a atenção o percentual de estudantes casados.

Em relação a esse primeiro conjunto de variáveis, é possível dizer que as mudanças foram menos intensas que as observadas no curso de Direito. Além disso, não houve um movimento tão claro de aproximação do perfil dos alunos dos dois turnos da Pedagogia, tal como visto em relação aos turnos do Direito.

Temos, na Tabela 86, as informações relativas ao tipo de escola frequentada durante o Ensino Médio, o turno de estudo nessa modalidade de ensino, o tempo levado para a sua conclusão e o número de anos cursados na Educação Básica e com aprovação em escola pública.

Tabela 86 – Perfil dos estudantes do curso de Pedagogia: dimensão escolar

Dimensão	Categorias	Pedagogia Matutino				Pedagogia Noturno			
		2012		2016		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Trajetória escolar	Tipo de escola frequentada durante a maior parte do EM								
	Curso Livre	0	0	0	0	0	0	0	0
	Escola Particular	25	38,5	23	35,4	15	22,7	20	34,5
	Escola pública Estadual	33	50,8	34	52,3	41	62,2	32	55,2
	Escola pública Federal	1	1,5	1	1,5	1	1,5	2	3,4
	Escola pública Municipal	6	9,2	7	10,8	9	13,6	4	6,9
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
	Turno								
	Diurno	57	87,7	57	87,7	43	65,2	47	81
	Noturno	8	12,3	8	12,3	23	34,8	11	19
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
	Tempo gasto para conclusão do EM								
	Menos de 3 anos	0	0	1	1,5	0	0	0	0
	3 anos	58	89,3	56	86,2	59	89,4	54	93,1
	4 anos	6	9,2	5	7,7	6	9,1	3	5,2
	5 anos	0	0	1	1,5	0	0	0	0
	Mais de 5 anos	1	1,5	2	3,1	1	1,5	1	1,7
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
	Tempo da educação básica cursado e com aprovação em escola pública								
	Nenhum	20	30,8	14	21,5	7	10,6	11	19
1 a 4 anos	3	4,6	11	16,9	5	7,6	10	17,2	
5 a 9 anos	7	10,8	7	10,8	14	21,2	3	5,2	
10 a 11 anos*	6	9,2	5	7,7	2	3	6	10,3	
11 anos (se 2012)	29	44,6	*	*	38	57,6	*	*	
12 anos (se 2016)	*	*	28	43,1	*	*	28	48,3	
Total	65	100	65	100	66	100	58	100	

* A partir de 2010 houve obrigatoriedade da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

O curso de Pedagogia, nos dois períodos e turnos analisados, possuía estudantes provenientes do Ensino Médio de escolas públicas estaduais como público majoritário. Contudo, foi possível perceber que houve mudanças e que essas dialogam diretamente com as particularidades da seleção via Sisu: em 2012, ingressaram, no curso de Pedagogia diurno, 38,5% de estudantes provenientes de escolas particulares; em 2016, esse percentual diminuiu para 35,4%. No curso de Pedagogia noturno, em 2012, ingressaram 22,7% de estudantes provenientes do setor privado; já em 2016, esse percentual aumentou para 34,5% do total de ingressantes. Com isso, no que se refere ao tipo de Ensino Médio frequentado, passou a haver um perfil muito próximo entre os dois turnos e essa aproximação se deveu mais a uma mudança do perfil do noturno.

O turno de estudo declarado para o período cursado no Ensino Médio é algo que mereceu atenção: a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia frequentou o Ensino Médio no período diurno, contudo, entre os quatro cursos analisados, os estudantes de Pedagogia apresentaram percentual relativamente elevado daqueles que cursaram o Ensino Médio noturno. Entre os estudantes do curso de Pedagogia diurno, de 2012 e de 2016, 12,3% dos ingressantes estudaram no período noturno. Já entre os ingressantes do noturno, tínhamos 34,8% que haviam cursado o Ensino Médio, à noite, percentual que diminuiu para 19% em 2016. Aqui, também, a aproximação entre os turnos se deu, por uma mudança do curso noturno.

Em relação ao tempo gasto para conclusão do Ensino Médio, os dois turnos e períodos analisados apresentaram percentuais próximos. No curso de Pedagogia diurno, em 2012, 89,3% dos estudantes concluíram o curso em três anos; em 2016, o percentual foi de 86,2%. Já no curso de Pedagogia noturno, esse percentual foi de 89,4%, em 2012, e de 93,1%, em 2016. Esses percentuais estão em consonância com aqueles dos demais cursos analisados e sugerem que a maioria dos estudantes tiveram uma trajetória escolar linear.

O tempo na Educação Básica cursado em escolas públicas é outra variável que sinalizou para uma aproximação entre os turnos e, desta vez, essa aproximação decorreu de mudanças no perfil dos candidatos dos dois turnos: no curso de Pedagogia diurno, 30,8% dos estudantes que ingressaram, em 2012, nunca estudaram em escola pública, percentual que diminuiu para 21,5%, em 2016. Enquanto isso, no curso de Pedagogia noturno, em 2012, tínhamos um percentual de 10,6% relativos aos estudantes que nunca haviam estudado em escola pública e esse percentual se elevou para 19%, em 2016. No outro extremo, entre aqueles que cursaram toda a trajetória escolar em instituições públicas, no turno da manhã, observaram-se os percentuais de 44,6%, para 2012, e de 43,1%, para 2016. Em relação ao noturno, em 2012, o percentual foi de 57,6% de estudantes que cursaram toda a Educação Básica no ensino público, o qual diminuiu para 48,3%, no ano de 2016. Observou-se que, de todos os cursos e turnos analisados, foram os estudantes de Pedagogia que tiveram mais tempo de sua trajetória escolar cursada no setor público.

Na Tabela 87, temos elementos relativos à dimensão familiar dos estudantes: disponibilizamos nela a síntese dos dados sobre níveis de escolaridade da mãe e do pai desses estudantes, renda bruta familiar e origem geográfica, antes do ingresso na UFMG.

Tabela 87 – Perfil dos estudantes do curso de Pedagogia: dimensão familiar

Dimensão	Categorias	Pedagogia Matutino				Pedagogia Noturno			
		2012		2016		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Familiar	Nível de escolaridade da mãe								
	Ensino Fundamental incompleto	13	20	10	15,4	32	48,5	15	25,9
	Ensino Fundamental completo	11	16,9	13	20	6	9,1	6	10,3
	Ensino Médio completo	23	35,4	24	36,9	15	22,7	24	41,4
	Ensino Superior completo	18	27,7	14	21,5	12	18,2	9	15,5
	Pós graduação	**	**	4	6,2	**	**	4	6,9
	Desconhece o nível de escolaridade da mãe	0	0	0	0	1	1,5	0	0
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
	Nível de escolaridade do pai								
	Ensino Fundamental incompleto	10	15,4	15	23	34	51,5	21	36,2
	Ensino Fundamental completo	12	18,5	12	18,5	12	18,2	4	6,9
	Ensino Médio completo	25	38,4	17	26,2	12	18,2	19	32,8
	Ensino Superior completo	15	23,1	17	26,2	3	4,5	10	17,2
	Pós graduação	**	**	3	4,6	**	**	3	5,2
	Desconhece o nível de escolaridade do pai	3	4,6	1	1,5	5	7,6	1	1,7
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
	Renda Bruta familiar								
	Menos 1 SM	4	6,2	1	1,5	1	1,5	2	3,4
	Entre 1 e 2 SM	12	18,5	15	23,1	13	19,7	14	24,1
	Mais de 2 a 5 SM	27	41,4	29	44,6	38	57,6	25	43,2
Mais de 5 a 10 SM	11	16,9	12	18,5	12	18,2	13	22,4	
Mais de 10 a 15 SM	7	10,8	5	7,7	2	3	3	5,2	
Mais de 15 a 20 SM	2	3,1	2	3,1	0	0	1	1,7	
Acima de 20 SM	2	3,1	1	1,5	0	0	0	0	
Total	65	100	65	100	66	100	58	100	
Origem geográfica									
BH	47	72,3	48	73,8	52	78,8	37	63,8	
Grande BH	15	23,1	15	23,1	13	19,7	16	27,6	
Interior de MG	2	3,1	2	3,1	1	1,5	4	6,9	
Outro Estado	1	1,5	0	0	0	0	1	1,7	
Total	65	100	65	100	66	100	58	100	

** Opção não estava presente no questionário

Fonte: ProGrad/UFGM. Elaborado pela autora, 2018

Como era de se esperar, o nível de escolarização dos pais e das mães dos estudantes de Pedagogia mostrou-se mais baixo que aqueles analisados nos demais cursos investigados, mas o interessante é a mudança nos percentuais, especialmente em relação ao noturno. O curso de Pedagogia diurno manteve, nos dois períodos analisados, percentual de 27,7% de estudantes com mães com escolaridade de Ensino Superior completo. Já em relação aos estudantes com mães com escolaridade de Ensino Fundamental incompleto, houve uma diminuição de 20%, de 2012, para 15,4%, em 2016. Enquanto isso, no curso de Pedagogia noturno, em 2012, 48,5% dos ingressantes tinham mães que não haviam concluído o Ensino Fundamental, esse percentual diminuiu para 25,9% do total de ingressantes no ano de 2016. Ainda, para esse turno, observou-se aumento dos estudantes com mães com escolarização mais elevada. Em 2012, 18,2% dos estudantes do período noturno possuíam mães com Ensino Superior completo, percentual que, em 2016, aumentou para 22,4%.

O perfil de escolarização dos pais teve alteração similar ao das mães. Impressionou-nos, no entanto, a observação de que, entre os ingressantes de 2012 do curso de Pedagogia noturno, apenas 4,5% dos pais haviam concluído o Ensino Superior e, em 2016, esse percentual havia aumentado para 22,4%.

Essas mudanças apontam, portanto, para a aproximação do perfil dos estudantes dos dois turnos, no ano de 2016, na comparação com 2012, quanto à escolaridade dos pais: o curso de Pedagogia diurno apresentava, em 2012, um perfil de estudantes com pais com maior escolarização que o curso de Pedagogia noturno, contudo, essa característica se tornou menos destoante em 2016.

Quanto à renda, nos dois períodos e turnos analisados do curso de Pedagogia, observou-se uma grande concentração de estudantes na faixa de renda de até 5 salários mínimos, mas com alguma alteração nos percentuais. Em 2012, ingressaram, no curso de Pedagogia diurno, 66,1% de estudantes com renda familiar de até 5 salários mínimos; em 2016, esse percentual aumentou para 69,2%. No curso de Pedagogia noturno, houve uma situação diferente: em 2012, 78,8% dos estudantes vieram de famílias que apresentaram renda de até 5 salários mínimos; em 2016, esse percentual diminuiu para 70,7%. Esse movimento dos dois turnos, em sentido contrário, demonstra que os turnos podem estar caminhando para uma convergência de perfil.

A origem geográfica dos estudantes de Pedagogia permaneceu praticamente inalterada entre os ingressantes do período diurno. Já, entre os estudantes do curso de Pedagogia do período noturno, essa origem apresentou alterações, na comparação entre 2012 e 2016: o percentual de estudantes provenientes de Belo Horizonte diminuiu de 78,8%, em 2012, para 63,8%, em 2016, aumentando-se, dessa forma, o número dos estudantes provenientes da região metropolitana, de 19,7%, em 2012, para 27,6%, em 2016, assim como, o número dos estudantes vindos do interior do Estado. Esse dado nos chamou a atenção por, a princípio, estar em consonância com as oportunidades que o Sisu, com a centralização do acesso, visa promover. Uma questão a ser refletida é por que isso aconteceu somente em relação ao noturno.

8.2 A aproximação entre turnos como um efeito das novas políticas de acesso ao Ensino Superior

A UFMG tem inúmeros cursos que são ofertados nos períodos diurno e noturno e, ao menos nos dois cursos que são analisados neste trabalho, é claro o efeito tanto da Lei de Cotas quanto do Sisu na aproximação dos turnos. Se a Lei de Cotas pode ter limitado o acesso de determinados perfis de estudantes que costumavam se inscrever no vestibular tradicional para

o curso diurno, o Sisu possibilitou que muitos desses estudantes apontassem o curso noturno como uma das duas opções possíveis para ingresso.

Assim como realizado no capítulo 6, consideramos pertinente fazer análise sobre as modalidades de ingresso vigentes em 2012 e em 2016. Essa análise será realizada cruzando-se a modalidade de ingresso bônus/ cotas com o tipo de escola frequentada pelos estudantes durante o Ensino Médio. Nosso objetivo com isso é mostrar o alcance da política do bônus e das cotas por curso e por turno. Na Tabela 88, temos os dados referentes aos ingressantes de 2012.

Tabela 88 – Percentual de bônus, por tipo de escola e autodeclaração racial, nos cursos de Direito e Pedagogia – ingresso em 2012

Tipo de escola	Direito diurno				Direito noturno			
	Percentual de bônus			Total	Percentual de bônus			Total
	0%	10%	15%		0%	10%	15%	
Em escola particular	175	0	0	175	114	0	0	114
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Em escola pública estadual	0	3	3	6	11	6	36	53
	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%	20,8%	11,3%	67,9%	100,0%
Em escola pública federal	6	3	9	18	10	5	12	27
	33,3%	16,7%	50,0%	100,0%	37,0%	18,5%	44,4%	100,0%
Em escola pública municipal					1	1	4	6
					16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
Total	181	6	12	199	136	12	52	200
	91,0%	3,0%	6,0%	100,0%	68,0%	6,0%	26,0%	100,0%
Tipo de escola	Pedagogia diurno				Pedagogia noturno			
	Percentual de bônus			Total	Percentual de bônus			Total
	0%	10%	15%		0%	10%	15%	
Em escola particular	25	0	0	25	15	0	0	15
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Em escola pública estadual	6	8	19	33	20	8	13	41
	18,2%	24,2%	57,6%	100,0%	48,8%	19,5%	31,7%	100,0%
Em escola pública federal	0	0	1	1	1	0	0	1
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Em escola pública municipal	3	2	1	6	3	1	5	9
	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%	33,3%	11,1%	55,6%	100,0%
Total	34	10	21	65	39	9	18	66
	52,3%	15,4%	32,3%	100,0%	59,1%	13,6%	27,3%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

No curso de Direito diurno, os aprovados, em 2012, foram essencialmente provenientes de escolar particulares. Somente 9% do total de estudantes ingressaram fazendo uso da

bonificação. No curso de Direito noturno, os estudantes de escolas particulares também foram maioria, mas, para esse turno, houve o uso do bônus por parte de 32% dos estudantes aprovados no vestibular. Entre os aprovados no curso de Pedagogia, o bônus contribuiu para aprovação de muitos dos estudantes dos dois turnos. No curso de Pedagogia diurno, 47,7% dos estudantes e, no curso de Pedagogia noturno, 40,9% deles fizeram uso da bonificação.

Como pôde ser visto, no curso de Direito diurno, apenas 18 dos 199 estudantes que ingressaram no curso o fizeram com a ajuda da bonificação. Observou-se, ainda, que todos os estudantes de escolas públicas estaduais/ municipais ingressaram com a ajuda do bônus e, dentre aqueles que vieram da rede federal, 12 dos 18 estudantes optaram pelo bônus. Entre os estudantes do curso de Direito noturno, a quantidade daqueles que ingressaram com a ajuda do bônus foi muito maior: do total de 200 estudantes ingressantes, 64 fizeram uso do bônus. Dos aprovados, provenientes do Ensino Médio em escola pública, somente 21 não fizeram uso da bonificação por, provavelmente, como já discutido no capítulo anterior, não estarem dentro dos critérios, ou ainda desconhecê-los.

O curso de Pedagogia apresentou uma situação emblemática, pois nem todos os estudantes que faziam jus ao bônus fizeram uso dele. Em relação ao uso do bônus: 31 dos 65 ingressantes, no turno da manhã, e 27 dos 66 estudantes, entre aqueles do turno da noite, o utilizaram. Podemos afirmar isso quando comparamos o tempo na Educação Básica cursado na rede pública com o percentual do bônus. Vê-se que, em 2012, pelo menos 38 estudantes do curso de Pedagogia noturno cursaram toda a Educação Básica na rede pública, mas somente 27 deles utilizaram esse recurso.

Um ponto que chamou a atenção nos dois cursos e turnos é que a maior parte dos estudantes que utilizaram o bônus recebeu o aumento de 15% em sua nota, ou seja, além da trajetória em escola pública, se autodeclararam como negros. Essas informações sobre o bônus são de profunda relevância para vermos em que medida a política de cotas seria mais eficiente. Assim como ocorreu no curso de Medicina, o bônus teve menor repercussão no curso de Direito diurno, o qual recebia um perfil de estudantes mais elitizado.

A Lei de Cotas, como já discutido, se configura a partir de outra lógica, com outros critérios. Nessa lei, considera-se necessário que o estudante tenha frequentado a escola pública apenas no Ensino Médio e, diferentemente da bonificação dada a cada candidato, tem-se um percentual mínimo de reserva de vagas, por modalidade de cota, para os estudantes provenientes do Ensino Médio público.

O cruzamento da modalidade de ingresso no Sisu com o tipo de escola frequentada nos dois turnos dos cursos, feito na Tabela 89, mostra a grande mudança quando se faz comparação com os dados da Tabela 88, discutidos anteriormente. Orientamos especial atenção aos dados relativos ao curso de Direito diurno.

Tabela 89 – Tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio, por modalidade de ingresso nos cursos de Direito e Pedagogia

Modalidade Escola	Direito diurno					Total	Direito noturno					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C		Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C	
Particular	0	0	0	0	100	100	0	0	0	0	98	98
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Pública Estadual	18	13	8	4	0	43	14	20	11	12	0	57
	41,9%	30,2%	18,6%	9,3%	0,0%	100,0%	24,6%	35,1%	19,3%	21,1%	0,0%	100,0%
Pública Federal	8	8	18	18	0	52	8	2	10	11	0	31
	15,4%	15,4%	34,6%	34,6%	0,0%	100,0%	25,8%	6,5%	32,3%	35,5%	0,0%	100,0%
Pública Municipal	1	1	1	1	0	4	4	0	4	0	0	8
	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	0,0%	100,0%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	27	22	27	23	100	199	26	22	25	23	98	194
	13,6%	11,1%	13,6%	11,6%	50,3%	100,0%	13,4%	11,3%	12,9%	11,9%	50,5%	100,0%

Modalidade Escola	Pedagogia diurno					Total	Pedagogia noturno					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C		Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C	
Particular	0	0	0	0	23	23	0	0	0	0	20	20
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Pública Estadual	8	5	11	6	4	34	7	4	7	5	9	32
	23,5%	14,7%	32,4%	17,6%	11,8%	100,0%	21,9%	12,5%	21,9%	15,6%	28,1%	100,0%
Pública Federal	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	2
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Pública Municipal	2	1	1	3	0	7	0	2	0	2	0	4
	28,6%	14,3%	14,3%	42,9%	0,0%	100,0%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Total	10	6	12	9	28	65	8	6	8	7	29	58
	15,4%	9,2%	18,5%	13,8%	43,1%	100,0%	13,8%	10,3%	13,8%	12,1%	50,0%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

O tipo de escola frequentada durante o Ensino Médio nos apresenta elementos importantíssimos sobre quem são os estudantes que escolhem cursar e são aprovados em determinado curso. A significativa mudança em relação ao tipo de estabelecimento de ensino frequentado é um reflexo direto da Lei de Cotas que estabelece um percentual de reservas de vagas para estudantes provenientes das escolas públicas.

Entre os estudantes cotistas de escolas públicas, há uma importante diferença entre os ingressantes do diurno e do noturno. Se, à primeira vista, as frequências mostram uma aproximação de perfis, devido à força da Lei de Cotas, uma observação mais cuidadosa vai mostrar que, assim como ocorreu na Medicina, no curso de Direito, os benefícios da Lei de Cotas não foram distribuídos igualmente entre os diferentes grupos de cotistas.

No curso de Direito diurno, ingressaram, por meio das cotas, 99 estudantes; destes, 52 são de escolas federais, sendo que 36 ingressaram nas modalidades de cotas 3 ou 4, sem restrição de renda. No curso de Direito noturno, ingressaram, por meio das cotas, 96 estudantes, destes, 31 são de escolas federais, todos na modalidade de cotas 3 ou 4. Em ambos os turnos, nesse curso, a quantidade de estudantes provenientes de escolas federais apresentou elevação, porém, enquanto, no curso de Direito diurno, essa elevação se deu em detrimento daqueles estudantes provenientes de escolas particulares, no curso noturno, isso se deu tanto pela perda de espaço dos estudantes das escolas privadas quanto pela mesma perda por parte dos estudantes das escolas estaduais/ municipais. Dessa forma, podemos afirmar que, no curso de Direito, foram os estudantes de escolas públicas federais aqueles que mais se beneficiaram com a Lei de Cotas.

O curso de Pedagogia, tradicionalmente acessado por estudantes provenientes de escolas públicas, parece não ter apresentado alterações claras que possam ser relacionadas à Lei de Cotas. No curso de Pedagogia diurno, 43,1% dos estudantes ingressaram via AC e, no curso de Pedagogia noturno, esse percentual foi de 50% dos estudantes. Nota-se, porém, que, se no período diurno, diminuiu-se a quantidade de estudantes provenientes de escola particular, no noturno, esse percentual aumentou de 22,7%, no período do bônus, para 34,5%. Nesse sentido, é possível supor que o aumento de estudantes provenientes de escolas particulares esteja associado ao novo modelo de escolha estimulada pelo Sisu. Mesmo sendo um curso, historicamente, pouco demandando por estudantes de escolas particulares, tem ocorrido mudança no perfil do alunado desse curso (NOGUEIRA et al, 2017).

Na Pedagogia, fica evidente que a distinção acontece entre estudantes da rede estadual e estudantes provenientes do setor privado. Percebe-se, ainda, que há uma uniformidade na distribuição dos cotistas, nas diferentes modalidades de cotas.

A Lei de Cotas avançou em relação ao bônus e tornou os turnos diurno e noturno dos dois cursos mais próximos, no que se refere ao setor no qual o estudante cursou o Ensino Médio, ao reservar pelo menos 50% das vagas para escolas públicas, limitando, assim, o setor privado aos outros 50%. Contudo, o tipo de escola pública frequentada pelos ingressantes ainda varia, conforme o turno e, também, o curso.

Apontamos, no início deste capítulo, que os estudantes do período noturno apresentaram idade mais elevada que os estudantes do período diurno tanto no Direito quanto na Pedagogia. O perfil dos estudantes, especialmente o etário, nos forneceu elementos para reflexão sobre seu processo de escolarização. Como já argumentado, ao ingressar em um curso superior com até

18 anos, supõe-se que o estudante tivera um percurso escolar linear, contínuo, provavelmente sem reprovações. Quando o ingresso se dá mais tardiamente, essas inferências não são possíveis. Pelo contrário, tendemos a imaginar que, em algum momento, houve uma pausa, uma interrupção na trajetória escolar, por quaisquer razões que sejam. Tal interrupção pode ter ocorrido durante a Educação Básica, ou, ainda, após o Ensino Médio: é o caso dos estudantes que ingressaram em cursos preparatórios, em busca de uma vaga no Ensino Superior. Houve, ainda, os casos de estudantes já graduados que buscavam por uma nova graduação.

A quantidade de estudantes já graduados também sinaliza para uma aproximação entre os turnos. No capítulo 5, indicamos que existia um grande número de estudantes nessa situação, mas não nos detivemos nos dados, pois acreditávamos que seria mais interessante apresentá-los junto ao perfil dos demais ingressantes. Na Tabela 90 são disponibilizados dados relativos ao perfil etário dos estudantes já graduados. Buscamos mostrar como cursos com perfil de estudantes tão diferentes, como é o caso de Direito e Pedagogia, antes mesmo das novas formas de acesso ao Ensino Superior, apresentavam algumas similaridades em relação aos estudantes do noturno.

Tabela 90 – Estudantes já graduados nos cursos de Direito e Pedagogia, por idade de ingresso

2012												
Idade de ingresso no curso	Direito diurno			Direito noturno			Pedagogia diurno			Pedagogia noturno		
	Não	Sim	Total	Não	Sim	Total	Não	Sim	Total	Não	Sim	Total
Até 18 anos	158	0	158	61	0	61	31	0	31	10	0	10
	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Entre 19 e 20 anos	32	0	32	71	1	72	14	1	15	6	0	6
	100,0%	0,0%	100,0%	98,6%	1,4%	100,0%	93,3%	6,7%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Entre 21 e 22 anos	6	0	6	8	1	9	3	0	3	6	1	7
	100,0%	0,0%	100,0%	88,9%	11,1%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	85,7%	14,3%	100,0%
Entre 23 e 24 anos	0	1	1	6	2	8	3	0	3	8	1	9
	0,0%	100,0%	100,0%	75,0%	25,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	88,9%	11,1%	100,0%
Entre 25 a 29 anos	0	1	1	11	12	23	5	0	5	9	6	15
	0,0%	100,0%	100,0%	47,8%	52,2%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	60,0%	40,0%	100,0%
Acima de 29 anos	0	1	1	6	21	27	6	2	8	15	4	19
	0,0%	100,0%	100,0%	22,2%	77,8%	100,0%	75,0%	25,0%	100,0%	78,9%	21,1%	100,0%
Total	196	3	199	163	37	200	62	3	65	54	12	66
	98,5%	1,5%	100,0%	81,5%	18,5%	100,0%	95,4%	4,6%	100,0%	81,8%	18,2%	100,0%

2016												
Idade de ingresso no curso	Direito diurno			Direito noturno			Pedagogia diurno			Pedagogia noturno		
	Não	Sim	Total	Não	Sim	Total	Não	Sim	Total	Não	Sim	Total
Até 18 anos	139	0	139	87	1	88	21	0	21	10	0	10
	100,0%	0,0%	100,0%	98,9%	1,1%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Entre 19 e 20 anos	34	1	35	41	0	41	13	0	13	9	0	9
	97,1%	2,9%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Entre 21 e 22 anos	10	0	10	11	3	14	5	2	7	6	1	7
	100,0%	0,0%	100,0%	78,6%	21,4%	100,0%	71,4%	28,6%	100,0%	85,7%	14,3%	100,0%
Entre 23 e 24 anos	4	0	4	7	2	9	3	0	3	0	3	3
	100,0%	0,0%	100,0%	77,8%	22,2%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Entre 25 a 29 anos	3	1	4	7	14	21	3	4	7	3	6	9
	75,0%	25,0%	100,0%	33,3%	66,7%	100,0%	42,9%	57,1%	100,0%	33,3%	66,7%	100,0%
Acima de 29 anos	0	7	7	3	18	21	7	7	14	7	13	20
	0,0%	100,0%	100,0%	14,3%	85,7%	100,0%	50,0%	50,0%	100,0%	35,0%	65,0%	100,0%
Total	190	9	199	156	38	194	52	13	65	35	23	58
	95,5%	4,5%	100,0%	80,4%	19,6%	100,0%	80,0%	20,0%	100,0%	60,3%	39,7%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Em 2012, 18,5% dos estudantes do curso de Direito noturno já haviam cursado outra graduação. Entre os estudantes do período diurno, esse percentual foi bastante inferior: 1,5% dos estudantes. Entre os ingressantes de 2016, 19,6%, dos estudantes do curso de Direito noturno já haviam cursado outra graduação e, entre os estudantes do diurno, o percentual aumentou para 4,5% do total.

Na Pedagogia, temos situação semelhante quanto ao aumento de já graduados no curso: no ano de 2012, 18,2% dos estudantes do noturno já eram graduados, percentual bem superior àquele encontrado no curso de Pedagogia diurno, em que os já graduados corresponderam a 4,6% do total. Assim como no curso de Direito, no ano de 2016, houve uma elevação dos já graduados nos dois turnos do curso de Pedagogia. No período diurno, aumentou para 19,6% a quantidade de estudantes já graduados e, no período noturno, o aumento foi para 39,7% do total de estudantes. Tal aumento de estudantes já graduados no curso de Pedagogia, na comparação

entre 2012 e 2016, é surpreendente para ambos os turnos do curso. E nos permite chamar a atenção para um ponto que se torna relevante diante dessa constatação:

Além dos estudantes de Pedagogia terem apresentado necessidade de mais tempo para o ingresso no Ensino Superior, o curso continha estudantes com idades mais elevadas, porque muitos deles concluíram outro curso superior antes do ingresso na Pedagogia. Infelizmente, não dispomos de informações que nos permitissem compreender o porquê desses estudantes procurarem a Pedagogia como nova graduação, mas temos como hipótese que a facilidade de inserção profissional nesta área seja o principal motivo.

8.3 Dimensão racial, de gênero, etária e familiar nos cursos de Direito e Pedagogia: indicativos para democratização do acesso

Como discutido nos capítulos introdutórios desta tese, os negros tendem a apresentar desvantagem educacional em relação aos brancos, as mulheres em relação a homens, pessoas de origem social mais baixa em relação àquelas de origem social mais elevada. A junção dessas variáveis pode fazer com que o indivíduo acumule vantagens ou desvantagens, a depender de suas características, ou seja, da categoria social a qual pertença. Nessa seção, trabalharemos tais variáveis, associadas entre si e também com outras, com o objetivo de colocar em cena os múltiplos fatores que precisam ser equalizados para que, de fato, haja uma democratização efetiva.

Mesmo considerando que os negros que ingressam na UFMG fazem parte, em sua maioria, de um grupo seletivo, consideramos relevante apreender em que medida a dimensão étnico-racial se associa a outras variáveis, no sentido de uma democratização do acesso aos cursos de Pedagogia e Direito.

Com a Lei de Cotas, houve mudanças na composição racial de muitos cursos da UFMG. Nosso objetivo, nesta seção, é mostrar como essas mudanças se relacionam, no caso dos cursos de Direito e Pedagogia, a variáveis como sexo dos estudantes, tipo de escola frequentada durante o Ensino Médio, modalidade de ingresso e idade dos ingressantes. Recordamos que todas essas variáveis já foram discutidas na comparação entre 2012 e 2016 e que manifestaram alterações.

Na Tabela 91, realizamos o cruzamento entre as variáveis raça e sexo para os dois turnos do curso de Direito buscando comparar 2012 e 2016.

Tabela 91 – Raça/cor, por sexo, no curso de Direito em 2012 e 2016

Raça/ cor \ Sexo	Direito diurno						Direito noturno					
	2012			2016			2012			2016		
	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total
Branca	69	54	123	58	49	107	34	47	81	47	50	97
	56,1%	43,9%	100,0%	54,2%	45,8%	100,0%	42,0%	58,0%	100,0%	48,5%	51,5%	100,0%
Parda	25	12	37	30	29	59	36	41	77	19	49	68
	67,6%	32,4%	100,0%	50,8%	49,2%	100,0%	46,8%	53,2%	100,0%	27,9%	72,1%	100,0%
Preta	4	4	8	10	11	21	8	9	17	2	10	12
	50,0%	50,0%	100,0%	47,6%	52,4%	100,0%	47,1%	52,9%	100,0%	16,7%	83,3%	100,0%
Amarela	0	1	1	1	0	1	3	0	3	0	1	1
	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Indígena	0	1	1									
	0,0%	100,0%	100,0%									
NDD	19	10	29	4	7	11	12	10	22	5	11	16
	65,5%	34,5%	100,0%	36,4%	63,6%	100,0%	54,5%	45,5%	100,0%	31,3%	68,8%	100,0%
Total	117	82	199	103	96	199	93	107	200	73	121	194
	58,8%	41,2%	100,0%	51,8%	48,2%	100,0%	46,5%	53,5%	100,0%	37,6%	62,4%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

No curso de Direito diurno, no ano de 2012, as mulheres representavam 58,8% do total de estudantes e eram, em sua maioria, brancas. No ano de 2016, o percentual de mulheres diminuiu para 51,8% e, mesmo tendo diminuído a quantidade de mulheres brancas, elas continuaram sendo maioria no curso. Nos dois períodos analisados, os homens que ingressaram no curso de Direito diurno também foram, em sua maioria, brancos, mas, assim como aconteceu com as mulheres brancas, a quantidade de homens brancos também diminuiu, em 2016, na comparação com 2012.

No ano de 2012, do total de ingressantes do curso de Direito noturno, 46,5% foram mulheres. Dessas, entre as autodeclaradas, a maior parte era negra. Em 2016, o percentual de mulheres negras diminuiu para 37,6% do total de ingressantes e as mulheres brancas passaram a ser maioria nesse grupo. Em relação aos homens, que já eram maioria em 2012, eles passaram a ocupar um percentual ainda maior das vagas, em 2016. E existia uma paridade entre homens brancos e negros, mas cabe mencionar que, nos dois períodos analisados, entre os negros, os homens eram, em sua maioria, pardos.

O cruzamento dessas variáveis, como já argumentado no capítulo anterior, serve para mostrar como as desigualdades se articulam. Se, por um lado, o curso de Direito diurno parece estar menos desigual do ponto de vista racial, o mesmo não se pode dizer em relação ao gênero. Já o curso de Direito noturno, por sua vez, parece ter se elitizado, do ponto de vista das duas variáveis. Na Tabela 92, observamos como essas variáveis se relacionam no curso de Pedagogia.

Tabela 92 – Raça/cor, por sexo, no curso de Pedagogia em 2012 e 2016

Raça/ cor \ Sexo	Pedagogia diurno						Pedagogia noturno					
	2012			2016			2012			2016		
	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total
Branca	26	1	27	26	4	30	26	1	27	16	4	20
	96,3%	3,7%	100,0%	86,7%	13,3%	100,0%	96,3%	3,7%	100,0%	80,0%	20,0%	100,0%
Parda	26	0	26	21	5	26	19	3	22	20	3	23
	100,0%	0,0%	100,0%	80,8%	19,2%	100,0%	86,4%	13,6%	100,0%	87,0%	13,0%	100,0%
Preta	8	0	8	4	0	4	13	2	15	4	3	7
	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	86,7%	13,3%	100,0%	57,1%	42,9%	100,0%
Amarela	4	0	4	1	0	1				2	0	2
	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%				100,0%	0,0%	100,0%
NDD				3	1	4	2	0	2	4	2	6
				75,0%	25,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	66,7%	33,3%	100,0%
Total	64	1	65	55	10	65	60	6	66	46	12	58
	98,5%	1,5%	100,0%	84,6%	15,4%	100,0%	90,9%	9,1%	100,0%	79,3%	20,7%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

O curso de Pedagogia, em seus dois turnos, possui estudantes com características étnico-raciais bem distintas do curso Direito. No curso de Pedagogia, as mulheres foram maioria nos dois períodos e turnos analisados. Assim como nos demais cursos, houve maior quantidade de ingressantes homens, nos dois turnos, no ano de 2016. Tanto os homens quanto as mulheres que ingressaram no curso, nos dois turnos e períodos analisados, eram, em sua maior parte, pardos, o que dialoga, assim como no caso do curso de Direito, com o lugar ocupado por esse curso na hierarquia horizontal dos cursos superiores.

O aumento da quantidade de homens nos dois cursos e turnos nos levou a realizar o cruzamento presente na Tabela 93. Nela, buscamos articular o sexo ao local de moradia, por termos como hipótese inicial que o Sisu havia, dentre outros aspectos, estimulado maior migração de homens.

Tabela 93 – Local de moradia antes do ingresso na UFMG, por sexo, nos cursos de Direito e Pedagogia

2012												
Sexo Local de Moradia	Direito diurno			Direito noturno			Pedagogia diurno			Pedagogia noturno		
	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total
Outro estado	3	1	4	3	2	5	0	1	1			
	2,6%	1,2%	2,0%	3,2%	1,9%	2,5%	0,0%	100,0%	1,5%			
Interior MG	20	7	27	6	10	16	2	0	2	1	0	1
	17,1%	8,5%	13,6%	6,5%	9,3%	8,0%	3,1%	0,0%	3,1%	1,7%	0,0%	1,5%
RMBH	8	5	13	7	8	15	15	0	15	11	2	13
	6,8%	6,1%	6,5%	7,5%	7,5%	7,5%	23,4%	0,0%	23,1%	18,3%	33,3%	19,7%
BH	86	69	155	77	87	164	47	0	47	48	4	52
	73,5%	84,1%	77,9%	82,8%	81,3%	82,0%	73,4%	0,0%	72,3%	80,0%	66,7%	78,8%
Total	117	82	199	93	107	200	64	1	65	60	6	66
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

2016												
Sexo Local de Moradia	Direito diurno			Direito noturno			Pedagogia diurno			Pedagogia noturno		
	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total
Outro estado	11	10	21	5	11	16				0	1	1
	10,7%	10,4%	10,6%	6,8%	9,1%	8,2%				0,0%	8,3%	1,7%
Interior MG	20	20	40	10	12	22	2	0	2	4	0	4
	19,4%	20,8%	20,1%	13,7%	9,9%	11,3%	3,6%	0,0%	3,1%	8,7%	0,0%	6,9%
RMBH	8	11	19	10	20	30	13	2	15	14	2	16
	7,8%	11,5%	9,5%	13,7%	16,5%	15,5%	23,6%	20,0%	23,1%	30,4%	16,7%	27,6%
BH	64	55	119	48	78	126	40	8	48	28	9	37
	62,1%	57,3%	59,8%	65,8%	64,5%	64,9%	72,7%	80,0%	73,8%	60,9%	75,0%	63,8%
Total	103	96	199	73	121	194	55	10	65	46	12	58
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018.

No curso de Direito tanto no período diurno quanto no noturno observou-se diminuição da quantidade de homens e mulheres provenientes de Belo Horizonte, na comparação entre 2012 e 2016. Ainda foi possível verificar que houve um considerável aumento da quantidade de homens que migram do interior para cursar Direito em BH, enquanto, entre as mulheres, o percentual manteve-se estável na comparação entre 2012 e 2016. No Direito noturno, foi possível observar que foram as mulheres de Belo Horizonte que mais perderam espaço no curso e que foram os homens do interior de Minas e de outros estados que passaram a ocupar a maior parte dessas vagas desocupadas.

No curso de Pedagogia, especialmente no período noturno, também chamou a atenção a perda de espaço das mulheres belorizontinas no curso, em 2016, mas, nesse caso, a diminuição se deu em razão da presença de um número maior de mulheres da RMBH e de homens de Belo Horizonte e da RMBH. Esses dados evidenciaram que a discussão de gênero precisa estar presente na análise desses tipos de políticas.

Até o momento nossa análise se desenvolveu buscando estabelecer uma comparação, entre 2012 e 2016, com o intuito de contemplar mudanças relacionadas à Lei de Cotas e ao Sisu. A seguir nossa análise se pautará na comparação entre turnos, para o ano de 2016, com

isso, buscaremos focalizar as alterações, após a mudança na forma de acesso ao Ensino Superior.

Na Tabela 94 buscamos relacionar a raça com a idade nos cursos de Direito e Pedagogia. Nela podemos observar diferenças raciais quanto à idade de ingresso nos cursos.

Tabela 94 – Raça/ cor, por idade de ingresso na UFMG, nos cursos de Direito e Pedagogia em 2016

Raça/cor \ Idade	Direito diurno							Direito noturno						
	Até 18 anos	Entre 19 e 20 anos	Entre 21 e 22 anos	Entre 23 e 24 anos	Entre 25 a 29 anos	Acima de 29 anos	Total	Até 18 anos	Entre 19 e 20 anos	Entre 21 e 22 anos	Entre 23 e 24 anos	Entre 25 a 29 anos	Acima de 29 anos	Total
Branca	89	11	3	1	1	2	107	57	21	3	3	6	7	97
	83,2%	10,3%	2,8%	,9%	,9%	1,9%	100,0%	58,8%	21,6%	3,1%	3,1%	6,2%	7,2%	100,0%
Parda	31	15	4	3	2	4	59	21	15	6	5	11	10	68
	52,5%	25,4%	6,8%	5,1%	3,4%	6,8%	100,0%	30,9%	22,1%	8,8%	7,4%	16,2%	14,7%	100,0%
Preta	12	7	1	0	1	0	21	4	4	1	1	1	1	12
	57,1%	33,3%	4,8%	0,0%	4,8%	0,0%	100,0%	33,3%	33,3%	8,3%	8,3%	8,3%	8,3%	100,0%
Amarela	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
NDD	7	1	2	0	0	1	11	5	1	4	0	3	3	16
	63,6%	9,1%	18,2%	0,0%	0,0%	9,1%	100,0%	31,3%	6,3%	25,0%	0,0%	18,8%	18,8%	100,0%
Total	139	35	10	4	4	7	199	88	41	14	9	21	21	194
	69,8%	17,6%	5,0%	2,0%	2,0%	3,5%	100,0%	45,4%	21,1%	7,2%	4,6%	10,8%	10,8%	100,0%

Raça/cor \ Idade	Pedagogia diurno							Pedagogia noturno						
	Até 18 anos	Entre 19 e 20 anos	Entre 21 e 22 anos	Entre 23 e 24 anos	Entre 25 a 29 anos	Acima de 29 anos	Total	Até 18 anos	Entre 19 e 20 anos	Entre 21 e 22 anos	Entre 23 e 24 anos	Entre 25 a 29 anos	Acima de 29 anos	Total
Branca	12	5	1	1	3	8	30	6	3	1	2	3	5	20
	40,0%	16,7%	3,3%	3,3%	10,0%	26,7%	100,0%	30,0%	15,0%	5,0%	10,0%	15,0%	25,0%	100,0%
Parda	7	6	5	2	2	4	26	2	4	4	0	4	9	23
	26,9%	23,1%	19,2%	7,7%	7,7%	15,4%	100,0%	8,7%	17,4%	17,4%	0,0%	17,4%	39,1%	100,0%
Preta	2	0	0	0	1	1	4	1	1	1	1	1	2	7
	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	100,0%	14,3%	14,3%	14,3%	14,3%	14,3%	28,6%	100,0%
Amarela	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	2
	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
NDD	0	1	1	0	1	1	4	1	1	1	0	0	3	6
	0,0%	25,0%	25,0%	0,0%	25,0%	25,0%	100,0%	16,7%	16,7%	16,7%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Total	21	13	7	3	7	14	65	10	9	7	3	9	20	58
	32,3%	20,0%	10,8%	4,6%	10,8%	21,5%	100,0%	17,2%	15,5%	12,1%	5,2%	15,5%	34,5%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Nos dois turnos do curso de Direito, a maior parte dos estudantes brancos ingressou com até os 18 anos de idade no Ensino Superior. O percentual foi de 83,2% para os estudantes brancos do curso de Direito diurno e de 58% para os estudantes brancos do curso de Direito noturno. Ao somarmos pretos e pardos, temos os negros, e esses corresponderam a 53,7% dos estudantes que ingressaram no curso de Direito diurno, com até 18 anos. Já no noturno, o percentual de negros ingressantes, com até 18 anos de idade, foi de 31% do total.

No curso de Pedagogia, mesmo que em menor medida que no curso de Direito, os brancos também ingressam mais jovens que os negros. Entre os brancos, 40% dos estudantes de Pedagogia diurno e 30% dos estudantes de Pedagogia noturno ingressaram com até 18 anos. Entre os negros do curso de Pedagogia diurno, do grupo de 30% dos estudantes nessa faixa etária, o percentual de ingressantes negros foi de apenas 10%. Impressionou, também, verificar

que 36,7% dos estudantes negros do curso de Pedagogia noturno ingressaram com idade acima de 29 anos. Guardadas as devidas proporções, nos dois cursos, temos sinalizada a desigualdade entre negros e brancos quanto à idade de acesso ao Ensino Superior.

A seguir, discutiremos a

Tabela 95: nela há o cruzamento da identificação étnico-racial dos estudantes que ingressaram em 2016 com o tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio.

Tabela 95 – Raça/ cor, por tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio, entre os ingressantes de 2016

Escola Raça/cor	Direito diurno					Direito noturno				
	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total
Branca	77	14	15	1	107	71	19	7	0	97
	72,0%	13,1%	14,0%	,9%	100,0%	73,2%	19,6%	7,2%	0,0%	100,0%
Parda	16	20	20	3	59	17	29	16	6	68
	27,1%	33,9%	33,9%	5,1%	100,0%	25,0%	42,6%	23,5%	8,8%	100,0%
Preta	3	9	9	0	21	1	4	5	2	12
	14,3%	42,9%	42,9%	0,0%	100,0%	8,3%	33,3%	41,7%	16,7%	100,0%
Amarela	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1
	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
NDD	4	0	7	0	11	8	5	3	0	16
	36,4%	0,0%	63,6%	0,0%	100,0%	50,0%	31,3%	18,8%	0,0%	100,0%
Total	100	43	52	4	199	98	57	31	8	194
	50,3%	21,6%	26,1%	2,0%	100,0%	50,5%	29,4%	16,0%	4,1%	100,0%

Escola Raça/cor	Pedagogia diurno					Pedagogia noturno				
	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total
Branca	14	12	1	3	30	10	7	0	3	20
	46,7%	40,0%	3,3%	10,0%	100,0%	50,0%	35,0%	0,0%	15,0%	100,0%
Parda	6	17	0	3	26	5	17	1	0	23
	23,1%	65,4%	0,0%	11,5%	100,0%	21,7%	73,9%	4,3%	0,0%	100,0%
Preta	0	4	0	0	4	1	5	1	0	7
	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	14,3%	71,4%	14,3%	0,0%	100,0%
Amarela	0	1	0	0	1	2	0	0	0	2
	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
NDD	3	0	0	1	4	2	3	0	1	6
	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	100,0%	33,3%	50,0%	0,0%	16,7%	100,0%
Total	23	34	1	7	65	20	32	2	4	58
	35,4%	52,3%	1,5%	10,8%	100,0%	34,5%	55,2%	3,4%	6,9%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

No curso de Direito diurno, os estudantes brancos eram maioria. Observou-se que 72% deles vieram de escolas particulares. Os negros, por sua vez, vieram essencialmente do setor público. Como já discutido, assim como no curso de Medicina, a maior parte dos estudantes do curso do Direito diurno eram advindos das escolas federais. Dos 99% provenientes de escolas públicas, 52% eram dessas instituições. Cabe notar, ainda, que desses, a maioria, seguindo o mesmo sentido do perfil do estudante de escola pública, era composta por negros. Algo

interessante de ser ressaltado e que pode ser considerado positivo do ponto de vista da inclusão social é que, dentre os estudantes de escolas públicas (estaduais e federais), os que se autodeclararam pretos tiveram uma representação bem superior, quando esses dados são comparados àqueles sobre a população negra no Brasil.

No curso de Direito noturno, assim como visualizado para o curso diurno, os estudantes brancos também se faziam como maioria e, do total de brancos, 73,2% deles vieram de escolas particulares. Entre os negros, bem como no diurno, a procedência era, em maioria, do setor público. O curso de Direito noturno se destoou do diurno em, pelo menos, dois aspectos relativos a essas variáveis: no noturno, a maior parte dos estudantes de escolas públicas cursou o Ensino Médio em escolas estaduais, ou seja, 57 dos estudantes, dentre os 96 apontados como de escolas públicas. Também, nesse turno, a representação de pretos foi menor que no turno da manhã.

No caso do curso de Pedagogia, a composição racial por tipo de escola frequentada durante o Ensino Médio foi tão similar que não convém realizar uma análise detalhada por turno. Assim como no curso de Direito, a maior parte dos estudantes autodeclarados brancos vieram de escolas particulares. No curso de Pedagogia, os negros foram maioria entre os estudantes de escolas públicas, como também eram, em sua maior parte, pardos. Uma diferença interessante de ser reforçada na comparação entre os turnos é que, no curso diurno, havia igual quantidade de estudantes que se autodeclararam negros e brancos e, no noturno, a quantidade de negros era maior.

Destaca-se que, no curso de Pedagogia a quantidade de estudantes provenientes de escolas públicas federais é ínfima, mas isso era de se esperar, já que os estudantes dessas instituições tendem a procurar cursos mais rentáveis financeiramente e de maior prestígio social.

Na Tabela 96, a raça é relacionada à modalidade de ingresso. Por meio do critério raça/cor, podemos analisar a representatividade de negros, segundo a modalidade de ingresso e, em especial, entre os cotistas.

Tabela 96 – Raça/ cor, por modalidade de ingresso, nos cursos de Direito e Pedagogia

Ingresso Raça/cor	Direito diurno					Total	Direito noturno					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C		Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C	
Branca	0	16	0	14	77	107	0	13	0	13	71	97
	0,0%	15,0%	0,0%	13,1%	72,0%	100,0%	0,0%	13,4%	0,0%	13,4%	73,2%	100,0%
Parda	16	4	20	3	16	59	18	7	22	4	17	68
	27,1%	6,8%	33,9%	5,1%	27,1%	100,0%	26,5%	10,3%	32,4%	5,9%	25,0%	100,0%
Preta	11	0	7	0	3	21	8	0	3	0	1	12
	52,4%	0,0%	33,3%	0,0%	14,3%	100,0%	66,7%	0,0%	25,0%	0,0%	8,3%	100,0%
Amarela	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1
	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
NDD	0	2	0	5	4	11	0	2	0	6	8	16
	0,0%	18,2%	0,0%	45,5%	36,4%	100,0%	0,0%	12,5%	0,0%	37,5%	50,0%	100,0%
Total	27	22	27	23	100	199	26	22	25	23	98	194
	13,6%	11,1%	13,6%	11,6%	50,3%	100,0%	13,4%	11,3%	12,9%	11,9%	50,5%	100,0%

Ingresso Raça/cor	Pedagogia diurno					Total	Pedagogia noturno					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C		Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C	
Branca	0	6	1	7	16	30	0	5	0	2	13	20
	0,0%	20,0%	3,3%	23,3%	53,3%	100,0%	0,0%	25,0%	0,0%	10,0%	65,0%	100,0%
Parda	6	0	11	1	8	26	5	0	4	4	10	23
	23,1%	0,0%	42,3%	3,8%	30,8%	100,0%	21,7%	0,0%	17,4%	17,4%	43,5%	100,0%
Preta	4	0	0	0	0	4	3	0	3	0	1	7
	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	42,9%	0,0%	42,9%	0,0%	14,3%	100,0%
Amarela	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	2
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
NDD	0	0	0	1	3	4	0	1	1	1	3	6
	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%	0,0%	16,7%	16,7%	16,7%	50,0%	100,0%
Total	10	6	12	9	28	65	8	6	8	7	29	58
	15,4%	9,2%	18,5%	13,8%	43,1%	100,0%	13,8%	10,3%	13,8%	12,1%	50,0%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Dentre as observações possíveis para essa tabela, temos que, no curso de Direito diurno, a maior parte dos ingressantes pretos foi admitida por meio da modalidade de cota 1, que é voltada para estudantes de baixa renda, necessariamente pretos, pardos ou indígenas. Nota-se, ainda, que os brancos, em sua maior parte (72%), entraram pela AC. Entre os pretos, os que ingressaram pela AC são 14,3% e, entre os pardos, 27%. Isso mostra o quanto os pretos e pardos são mais dependentes das cotas e reforça a importância dessa política educacional/ social.

No curso de Direito noturno, 66,7% dos pretos que conseguiram ingressar o fizeram pela modalidade de cota 1, e 73,2% dos autodeclarados brancos o fizeram pela ampla concorrência. Nos dois turnos do curso, houve pardos que ingressaram pela modalidade de cotas 2 e 4, as quais não apresentam a autodeclaração racial como critério distintivo. A quantidade de brancos nessas modalidades foi muito superior e não houve autodeclarante preto que houvesse ingressado nas modalidades 2 e 4, em nenhum dos turnos.

No curso de Pedagogia diurno, a maior parte dos brancos ingressou por ampla concorrência: 53,3%. Todos os pretos que ingressaram no curso o fizeram pela cota 1 e, dentre os autodeclarados pardos, quase metade do total, 42,3%, ingressou pela cota 3, destinada aos

estudantes pretos, pardos e indígenas, sem a necessidade de possuírem renda familiar menor que 1,5 salário mínimo. No curso de Pedagogia noturno, 65% dos autodeclarados brancos e 43,5% dos autodeclarados pardos ingressaram pela ampla concorrência.

Por fim, é relevante mencionar que consideramos estranho haver um estudante no curso de Pedagogia diurno, cujo ingresso se deu pela modalidade 3, voltada para negros estudantes de escolas públicas, que se autodeclarou branco. Esse tipo de caso estaria em desacordo com a Lei de Cotas. Da mesma forma, consideramos curioso haver um estudante, cujo ingresso se deu pela modalidade 3 que não havia realizado a autodeclaração racial, mas ingressou por cotas raciais. Esses casos merecem ser investigados para se entender se os erros estão nos dados, ou em algum procedimento de seleção e matrícula dos alunos.

Na Tabela 97, nosso objetivo principal é mostrar, como feito no capítulo seis, em relação ao curso de Medicina, que há importantes diferenças, mesmo entre os estudantes cotistas, e a renda é uma das diferenças que se destacam, pois ela nos permite refletir sobre os efeitos inclusivos da Lei de Cotas.

Tabela 97 – Renda bruta familiar, por modalidade de ingresso (2016)

Ingresso Renda	Direito diurno					Total	Direito noturno					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C		Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C	
Menos de um SM	1	0	0	0	1	2	2	1	0	0	0	3
	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
De 1 a 2 SM	10	10	1	0	2	23	9	7	0	0	2	18
	43,5%	43,5%	4,3%	0,0%	8,7%	100,0%	50,0%	38,9%	0,0%	0,0%	11,1%	100,0%
De 2 a 5 SM	14	12	6	5	9	46	14	11	9	7	13	54
	30,4%	26,1%	13,0%	10,9%	19,6%	100,0%	25,9%	20,4%	16,7%	13,0%	24,1%	100,0%
De 5 a 10 SM	2	0	12	6	19	39	1	3	10	8	17	39
	5,1%	0,0%	30,8%	15,4%	48,7%	100,0%	2,6%	7,7%	25,6%	20,5%	43,6%	100,0%
De 10 a 15 SM	0	0	4	8	18	30	0	0	4	7	28	39
	0,0%	0,0%	13,3%	26,7%	60,0%	100,0%	0,0%	0,0%	10,3%	17,9%	71,8%	100,0%
De 15 a 20 SM	0	0	2	1	15	18	0	0	2	1	14	17
	0,0%	0,0%	11,1%	5,6%	83,3%	100,0%	0,0%	0,0%	11,8%	5,9%	82,4%	100,0%
Acima de 20 SM	0	0	2	3	36	41	0	0	0	0	24	24
	0,0%	0,0%	4,9%	7,3%	87,8%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Total	27	22	27	23	100	199	26	22	25	23	98	194
	13,6%	11,1%	13,6%	11,6%	50,3%	100,0%	13,4%	11,3%	12,9%	11,9%	50,5%	100,0%

Ingresso Renda	Pedagogia diurno					Total	Pedagogia noturno					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C		Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C	
Menos de um SM	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	2
	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
De 1 a 2 SM	3	3	2	3	4	15	4	2	1	1	6	14
	20,0%	20,0%	13,3%	20,0%	26,7%	100,0%	28,6%	14,3%	7,1%	7,1%	42,9%	100,0%
De 2 a 5 SM	6	3	7	4	9	29	4	3	5	2	11	25
	20,7%	10,3%	24,1%	13,8%	31,0%	100,0%	16,0%	12,0%	20,0%	8,0%	44,0%	100,0%
De 5 a 10 SM	0	0	1	2	9	12	0	1	2	2	8	13
	0,0%	0,0%	8,3%	16,7%	75,0%	100,0%	0,0%	7,7%	15,4%	15,4%	61,5%	100,0%
De 10 a 15 SM	0	0	1	0	4	5	0	0	0	1	2	3
	0,0%	0,0%	20,0%	0,0%	80,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
De 15 a 20 SM	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	1	1
	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Acima de 20 SM	0	0	0	0	1	1						
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%						
Total	10	6	12	9	28	65	8	6	8	7	29	58
	15,4%	9,2%	18,5%	13,8%	43,1%	100,0%	13,8%	10,3%	13,8%	12,1%	50,0%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Nos dois cursos e turnos analisados, os estudantes da AC são os que apresentam renda mais elevada, isso é algo esperado. Contudo, nas modalidades de cotas 3 e 4, sem restrição de renda, chama a atenção a quantidade de ingressantes com perfil de renda familiar similar àqueles dos estudantes que ingressaram por AC, principalmente no curso de Direito diurno.

Nesse curso, observou-se, ainda, que a renda dos cotistas inseridos nas modalidades 1 e 2 se concentrou na faixa de dois a cinco salários mínimos, sendo que o mesmo acontece no noturno. Entre os estudantes que ingressaram pela AC, a maior concentração de estudantes está nas faixas entre dois a dez salários mínimos. Percebe-se que há grande variação de valores, inclusive nas modalidades de cota 3 e 4, sem restrição de renda. No entanto, a renda dos estudantes inseridos na modalidade 4 é maior que daqueles inseridos na modalidade 3 e isso reforça a necessidade do critério racial para uma maior inclusão, independentemente de tal critério estar atrelado ou não ao critério econômico. No Direito noturno, os estudantes, inclusive

os que ingressaram pela AC, apresentaram renda familiar mais baixa. Dessa forma, observou-se que, nas cotas 3 e 4, a renda dos estudantes se apresentou mais próxima que no Direito diurno, mas isso porque os estudantes da cota 4 tiveram menor renda, e não o contrário.

No curso de Pedagogia diurno, chamou-nos a atenção o fato de que 69% dos estudantes estão na faixa de renda de “menos de um a cinco salários mínimos”; sendo que, entre os cotistas, esse percentual é de 86,5%. No curso noturno, 70,7% dos estudantes da AC (18 casos) estão na faixa de renda de “menos de um a cinco salários mínimos”; entre os cotistas, esse percentual é de 82,5%. Assim como no curso de Direito, a renda familiar dos estudantes de Pedagogia noturno se apresentou mais baixa que dos estudantes do período diurno.

Estudantes provenientes de escolas públicas podem ingressar no Ensino Superior pela AC. Considerando que, especialmente no curso de Pedagogia, muitos estudantes ingressaram dessa forma, percebemos a necessidade de tornar a análise mais transparente. Com os dados da Tabela 98, buscamos discutir a relação entre renda familiar bruta e o tipo de escola frequentada durante o Ensino Médio.

Tabela 98 – Renda bruta familiar, por tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio (2016) nos cursos de Direito e Pedagogia

Renda	Direito diurno					Direito noturno				
	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total
Menos de um SM	1	1	0	0	2	0	1	0	2	3
	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%
De 1 a 2 SM	2	15	6	0	23	2	10	4	2	18
	8,7%	65,2%	26,1%	0,0%	100,0%	11,1%	55,6%	22,2%	11,1%	100,0%
De 2 a 5 SM	9	19	15	3	46	13	29	11	1	54
	19,6%	41,3%	32,6%	6,5%	100,0%	24,1%	53,7%	20,4%	1,9%	100,0%
De 5 a 10 SM	19	6	14	0	39	17	11	9	2	39
	48,7%	15,4%	35,9%	0,0%	100,0%	43,6%	28,2%	23,1%	5,1%	100,0%
De 10 a 15 SM	18	0	11	1	30	28	6	5	0	39
	60,0%	0,0%	36,7%	3,3%	100,0%	71,8%	15,4%	12,8%	0,0%	100,0%
De 15 a 20 SM	15	1	2	0	18	14	0	2	1	17
	83,3%	5,6%	11,1%	0,0%	100,0%	82,4%	0,0%	11,8%	5,9%	100,0%
Acima de 20 SM	36	1	4	0	41	24	0	0	0	24
	87,8%	2,4%	9,8%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	100	43	52	4	199	98	57	31	8	194
	50,3%	21,6%	26,1%	2,0%	100,0%	50,5%	29,4%	16,0%	4,1%	100,0%

Renda	Pedagogia diurno					Pedagogia noturno				
	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total
Menos de um SM	0	1	0	0	1	0	2	0	0	2
	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
De 1 a 2 SM	3	9	0	3	15	4	6	1	3	14
	20,0%	60,0%	0,0%	20,0%	100,0%	28,6%	42,9%	7,1%	21,4%	100,0%
De 2 a 5 SM	6	19	1	3	29	8	17	0	0	25
	20,7%	65,5%	3,4%	10,3%	100,0%	32,0%	68,0%	0,0%	0,0%	100,0%
De 5 a 10 SM	8	3	0	1	12	5	7	1	0	13
	66,7%	25,0%	0,0%	8,3%	100,0%	38,5%	53,8%	7,7%	0,0%	100,0%
De 10 a 15 SM	4	1	0	0	5	2	0	0	1	3
	80,0%	20,0%	0,0%	0,0%	100,0%	66,7%	0,0%	0,0%	33,3%	100,0%
De 15 a 20 SM	1	1	0	0	2	1	0	0	0	1
	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Acima de 20 SM	1	0	0	0	1					
	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%					
Total	23	34	1	7	65	20	32	2	4	58
	35,4%	52,3%	1,5%	10,8%	100,0%	34,5%	55,2%	3,4%	6,9%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Nos dois cursos e turnos, os estudantes com renda familiar de até 5 salários mínimos se concentraram nas escolas públicas e aqueles com renda familiar acima de 10 salários mínimos se concentraram nas escolas particulares. Observou-se, ainda, que, na faixa de 5 a 10 salários mínimos, houve maior diversificação na distribuição dos tipos de escolas frequentadas por eles.

No curso de Direito, os estudantes com maior renda eram provenientes de escolas particulares, mas houve casos de estudantes com renda elevada (de 20 a 40 salários mínimos) que eram provenientes de escolas públicas e que, como apresentaremos a seguir, ingressaram

pelas modalidades de cotas 3 e 4, sem restrição de renda. Dentre os estudantes de escola pública, os que apresentaram renda mais elevada foram aqueles provenientes de escolas federais.

No curso de Pedagogia, como temos buscado mostrar, o perfil de renda dos estudantes foi bem diferente dos estudantes de Direito. Mesmo entre os estudantes de escolas particulares, a renda tendeu a ser menos elevada e foram raros os casos de estudantes provenientes de escolas públicas federais.

Os dados mostraram que, na grande maioria dos casos, ser estudante de escola pública estava associado a ter renda mais baixa. Mas, ainda assim, quando comparamos os ingressantes dos diferentes cursos, não se pôde deixar de perceber as diferenças e os modos como as hierarquias se reproduziam no recorte da pesquisa, assim como na realidade social brasileira. Sabendo que as hierarquias se configuram de diferentes maneiras, a reflexão sobre a proveniência geográfica dos estudantes também se torna algo relevante.

Dentre os estudantes que vieram de outras localidades, existia certa equalização entre cotistas e ingressantes pela AC. Tanto no curso de Direito quanto no curso de Pedagogia, como pode ser visualizado na Tabela 99, dentre os estudantes que ingressaram pela AC, a maior parte era de Belo Horizonte.

Tabela 99 – Local de moradia antes do ingresso na UFMG, por modalidade de cotas (2016) nos cursos de Direito e Pedagogia

Ingresso Local de moradia	Direito diurno					Total	Direito noturno					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C.		Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C.	
Outro estado	3	2	2	4	10	21	2	4	0	0	10	16
	11,1%	9,1%	7,4%	17,4%	10,0%	10,6%	7,7%	18,2%	0,0%	0,0%	10,2%	8,2%
Interior de MG	4	9	2	6	19	40	3	6	2	1	10	22
	14,8%	40,9%	7,4%	26,1%	19,0%	20,1%	11,5%	27,3%	8,0%	4,3%	10,2%	11,3%
RMBH	4	2	2	1	10	19	11	4	7	5	3	30
	14,8%	9,1%	7,4%	4,3%	10,0%	9,5%	42,3%	18,2%	28,0%	21,7%	3,1%	15,5%
BH	16	9	21	12	61	119	10	8	16	17	75	126
	59,3%	40,9%	77,8%	52,2%	61,0%	59,8%	38,5%	36,4%	64,0%	73,9%	76,5%	64,9%
Total	27	22	27	23	100	199	26	22	25	23	98	194
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ingresso Local de moradia	Pedagogia diurno					Total	Pedagogia noturno					Total
	Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C.		Cotas 1	Cotas 2	Cotas 3	Cotas 4	A.C.	
Outro estado							0	0	0	0	1	1
							0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,4%	1,7%
Interior de MG	0	0	0	0	2	2	1	0	0	0	3	4
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7,1%	3,1%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	10,3%	6,9%
RMBH	2	3	4	3	3	15	2	1	4	4	5	16
	20,0%	50,0%	33,3%	33,3%	10,7%	23,1%	25,0%	16,7%	50,0%	57,1%	17,2%	27,6%
BH	8	3	8	6	23	48	5	5	4	3	20	37
	80,0%	50,0%	66,7%	66,7%	82,1%	73,8%	62,5%	83,3%	50,0%	42,9%	69,0%	63,8%
Total	10	6	12	9	28	65	8	6	8	7	29	58
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Já em relação às diferentes modalidades de cotas, não foi possível perceber uma tendência de migração, segundo as diferentes modalidades por turno do curso.

No curso de Direito diurno, observou-se que os estudantes de Belo Horizonte ocuparam a maior parte das vagas e chama a atenção que, na modalidade de cota 2, metade dos estudantes migraram de outras localidades para ingressarem no curso. Neste turno, no que se refere à possibilidade de deslocamento, ao que parece, cotistas e AC apresentaram a mesma disposição para migrar.

No curso de Direito noturno, percebeu-se, entre os cotistas do grupo 1, que a maioria se originava da RMBH. Em comparação ao Direito diurno, houve menor proporção dos estudantes que vieram do interior, ou de outro estado, o que dialogava com o fato do curso noturno agrupar estudantes mais velhos, vários deles trabalhando e estudando concomitantemente. Na Pedagogia, por sua vez, nos dois turnos analisados, reforçou-se que os estudantes eram provenientes, em grande medida, de BH e RMBH.

Elementos relativos às dimensões familiares também nos permitiram indagar sobre o tipo de democratização que tem ocorrido nos cursos. Na Tabela 100, mostramos a relação entre escolaridade da mãe dos estudantes que ingressaram em 2016 e o tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio.

Tabela 100 – Escolaridade da mãe, por tipo de escola frequentada pelos ingressantes durante a maior parte do Ensino Médio, nos cursos de Direito e Pedagogia em 2016

Escola Escolaridade	Direito diurno					Direito noturno				
	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Total
Até o Ensino Fundamental completo	5	18	7	1	31	1	21	7	7	36
	5,0%	41,9%	13,5%	25,0%	15,6%	1,0%	36,8%	22,6%	87,5%	18,6%
Concluiu o Ensino Médio	11	15	20	1	47	23	24	13	1	61
	11,0%	34,9%	38,5%	25,0%	23,6%	23,5%	42,1%	41,9%	12,5%	31,4%
Concluiu o Ensino Superior	84	10	25	2	121	74	12	11	0	97
	84,0%	23,3%	48,1%	50,0%	60,8%	75,5%	21,1%	35,5%	0,0%	50,0%
Total	100	43	52	4	199	98	57	31	8	194
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Escola Escolaridade	Pedagogia diurno				Total	Pedagogia noturno				Total
	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal		Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	
Até o Ensino Fundamental completo	2	16	0	5	23	2	15	1	3	21
	8,7%	47,1%	0,0%	71,4%	35,4%	10,0%	46,9%	50,0%	75,0%	36,2%
Concluiu o Ensino Médio	10	12	1	1	24	11	11	1	1	24
	43,5%	35,3%	100,0%	14,3%	36,9%	55,0%	34,4%	50,0%	25,0%	41,4%
Concluiu o Ensino Superior	11	6	0	1	18	7	6	0	0	13
	47,8%	17,6%	0,0%	14,3%	27,7%	35,0%	18,8%	0,0%	0,0%	22,4%
Total	23	34	1	7	65	20	32	2	4	58
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Como pode ser visto, no curso de Direito diurno, os aprovados, filhos de mães que concluíram o Ensino Superior, eram essencialmente provenientes de escolas particulares, ou de escolas federais. Situação semelhante ocorreu no curso de Direito noturno. Já entre os estudantes do curso de Pedagogia que possuíam mães com Ensino Superior, havia, especialmente no período noturno, uma diversidade maior no tipo de escola frequentada. Nesse turno, aproximadamente metade dos estudantes de mães com Ensino Superior estudaram em escolas públicas estaduais/ municipais.

Em sua maior parte, os filhos de mães que estudaram até o Ensino Médio, independentemente do curso e turno frequentados, estudaram no ensino público, o que variou nesse setor foi o tipo de escola. No curso de Direito, boa parte daqueles estudantes com mães que concluíram o Ensino Médio foi proveniente de escolas federais. Entre os estudantes provenientes dessas escolas, houve concentração de estudantes filhos de mães com Ensino Médio e Superior. Na Pedagogia, nos dois turnos, entre os estudantes provenientes de escolas estaduais, a maior parte deles possuía mães com baixo nível de escolaridade, que concluíram, ou não, o Ensino Fundamental.

A articulação da escolaridade materna com a renda bruta familiar, apresentada por meio da Tabela 101, nos ofereceu indicações de que possuir o Ensino Superior se correlaciona a ter renda familiar mais elevada.

Tabela 101 – Escolaridade da mãe, por renda bruta familiar

Escolaridade \ Renda	Direito diurno							Total	Direito noturno							Total
	Menos de um	De 1 a 2	De 2 a 5	De 5 a 10	De 10 a 15	De 15 a 20	Acima de 20		Menos de um	De 1 a 2	De 2 a 5	De 5 a 10	De 10 a 15	De 15 a 20	Acima de 20	
Até o Ensino Fundamental completo	0	9	16	4	1	0	1	31	2	8	12	10	3	1	0	36
Concluiu o Ensino Médio	0,0%	29,0%	51,6%	12,9%	3,2%	0,0%	3,2%	100,0%	5,6%	22,2%	33,3%	27,8%	8,3%	2,8%	0,0%	100,0%
Concluiu o Ensino Superior	1	10	13	9	6	2	6	47	0	7	29	9	12	2	2	61
Total	2,1%	21,3%	27,7%	19,1%	12,8%	4,3%	12,8%	100,0%	0,0%	11,5%	47,5%	14,8%	19,7%	3,3%	3,3%	100,0%
Até o Ensino Fundamental completo	1	4	17	26	23	16	34	121	1	3	13	20	24	14	22	97
Concluiu o Ensino Superior	,8%	3,3%	14,0%	21,5%	19,0%	13,2%	28,1%	100,0%	1,0%	3,1%	13,4%	20,6%	24,7%	14,4%	22,7%	100,0%
Total	2	23	46	39	30	18	41	199	3	18	54	39	39	17	24	194
	1,0%	11,6%	23,1%	19,6%	15,1%	9,0%	20,6%	100,0%	1,5%	9,3%	27,8%	20,1%	20,1%	8,8%	12,4%	100,0%

Escolaridade \ Renda	Pedagogia diurno							Total	Pedagogia noturno							Total
	Menos de um	De 1 a 2	De 2 a 5	De 5 a 10	De 10 a 15	De 15 a 20	Acima de 20		Menos de um	De 1 a 2	De 2 a 5	De 5 a 10	De 10 a 15	De 15 a 20	Acima de 20	
Até o Ensino Fundamental completo	0	7	15	1	0	0	0	23	2	7	7	4	1	0	21	
Concluiu o Ensino Médio	0,0%	30,4%	65,2%	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	9,5%	33,3%	33,3%	19,0%	4,8%	0,0%	100,0%	
Concluiu o Ensino Superior	1	7	8	5	1	2	0	24	0	4	13	6	0	1	24	
Total	4,2%	29,2%	33,3%	20,8%	4,2%	8,3%	0,0%	100,0%	0,0%	16,7%	54,2%	25,0%	0,0%	4,2%	100,0%	
Até o Ensino Fundamental completo	0	1	6	6	4	0	1	18	0	3	5	3	2	0	13	
Concluiu o Ensino Superior	0,0%	5,6%	33,3%	33,3%	22,2%	0,0%	5,6%	100,0%	0,0%	23,1%	38,5%	23,1%	15,4%	0,0%	100,0%	
Total	1	15	29	12	5	2	1	65	2	14	25	13	3	1	58	
	1,5%	23,1%	44,6%	18,5%	7,7%	3,1%	1,5%	100,0%	3,4%	24,1%	43,1%	22,4%	5,2%	1,7%	100,0%	

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pela autora, 2018

Os estudantes com renda mais elevada estavam no curso de Direito diurno e apresentaram maior proporção de mães com Ensino Superior concluído. De modo geral, a distribuição por faixa de renda no curso de Direito diurno e no curso de Direito noturno se apresentou muito parecida, salvo no caso da faixa de renda acima de 20 salários mínimos.

No curso de Direito noturno, foi possível observar, ainda, que havia mais casos de famílias com mães com menores níveis de escolaridade que apresentavam maior renda: é preciso lembrar que, neste curso, assim como no curso de Pedagogia, houve muitos estudantes que já possuíam outra graduação, o que propiciaria a possibilidade de desempenho de funções de nível superior e, com isso, o aumento da renda familiar. Outro ponto a ser considerado é que a influência do nível de escolaridade dos pais era menor, à medida que o estudante ficava mais velho, ao longo dos anos, uma vez que o filho poderia estar inserido em outros contextos familiares, sofrendo influência de outros cenários de socialização.

A diferença entre a renda familiar dos estudantes de Pedagogia e de Direito foi muito grande e, certamente, a influência da escolarização dos pais e mães desses estudantes seria insuficiente para explicarmos tal diferença.

8.4 Algumas considerações sobre o capítulo

Neste capítulo discutimos os efeitos das políticas de acesso ao Ensino Superior na composição do perfil dos ingressantes dos cursos de Direito e Pedagogia. Buscamos demonstrar que a maior parte das variáveis analisadas apresentou aproximação entre os turnos no ano de 2016. Procuramos deixar claro, ainda, que essa convergência entre turnos não pode ser vista como indicativo de inclusão social, ou de uma democratização plena nos cursos analisados. Visto que, em certa medida, o que houve foi elitização. Como pôde ser vislumbrado com o curso de Direito, tivemos, no turno da manhã, uma situação que poderia ser rotulada como de menor elitização, mas sobre o curso noturno, em inúmeros aspectos, ele se elitizou. Como já discutido nos capítulos anteriores, esse é um bom exemplo para analisarmos o que seria efeito das cotas e o que seria efeito do Sisu.

O curso de Direito diurno se tornou mais acessível aos estudantes provenientes de escolas públicas, mas esse fenômeno se deu essencialmente entre estudantes provenientes das escolas federais. Essa mudança, em grande medida, parece ser um efeito da Lei de Cotas. Já o Direito noturno, que já recebia um grande número de estudantes provenientes de escolas públicas, parece ter apresentado mudanças no sentido de uma elitização do perfil do público atendido, provavelmente devido ao Sisu.

Se, para o vestibular, os aprovados escolheram apenas um turno do curso, com o Sisu, aumentou a quantidade de estudantes que apontam como opção os dois turnos do curso de Direito na UFMG. Pelo menos entre os aprovados, pôde-se observar que isso se deu na maior parte dos casos, o que tende a indicar que boa parte daqueles que historicamente prestavam o vestibular para o período noturno passaram a ter maior dificuldade de ingresso nesse turno, já que estudantes com perfis escolares mais elevados e que antes provavelmente se concentravam no vestibular para o diurno passaram a disputar vagas do curso noturno.

A aproximação de características de estudantes entre os dois turnos, no curso de Direito, foi algo incrível. Tinha-se um curso de Direito diurno, com um perfil de estudante extremamente elitizado, e um curso oferecido no período noturno, que mesmo não sendo popularizado, atendia a um público com características sócio- raciais muito diferentes daquele do turno da manhã. Esse quadro mudou significativamente rumo a uma convergência. Assim como no caso do curso de Medicina, no curso de Direito em seus dois turnos, é inegável a importância da Lei de Cotas. Os avanços que tivemos no sentido da democratização do acesso se devem fortemente a essa lei. Contudo, esses avanços ainda são pequenos perto do longo

caminho que necessitamos percorrer, no sentido de uma democratização plena. O curso de Pedagogia, mesmo que em menor medida, também apresentou mudanças. No curso de Pedagogia, foram observadas alterações no perfil etário, aumento da proporção do número de estudantes homens e, também, uma significativa ampliação do percentual de estudantes graduados em outros cursos superiores. Todos esses pontos precisariam de pesquisas futuras para sua melhor compreensão.

Nossa hipótese é que mais o Sisu e menos a Lei de Cotas tenha influenciado na composição dos estudantes do curso de Pedagogia. Acreditamos que o Sisu teve influência direta sobre essas alterações na medida em que, na busca pelo pareamento das notas nos dias de inscrição na plataforma, o estudante tenha percebido, neste curso, uma possibilidade não cogitada anteriormente. Por outro lado, argumentamos que, por ser um curso tradicionalmente frequentado por estudantes de camadas populares, a Lei de Cotas teve pouco impacto nesse curso, situação similar àquela ocorrida durante a implementação do bônus na UFMG.

Em relação aos estudantes cotistas: aqueles que compunham o curso de Direito noturno apresentaram características diferentes dos estudantes cotistas que compunham o curso de Direito diurno. Já entre os estudantes cotistas da Pedagogia não foi verificada diferença significativas entre os turnos. Quando à comparação que foi realizada entre os cotistas de Direito e Pedagogia, as diferenças ficaram ainda mais fortes. Como visto, de modo geral, sendo cotista ou não cotista, os estudantes do curso de Pedagogia apresentaram características sócio-raciais de grupos vulneráveis que, comumente, acumulam desvantagens nas relações sociais: mulheres, negras e de baixa renda. Por outro lado, os estudantes do Direito apresentavam características relacionadas a indivíduos que detêm diferentes privilégios: elevado percentual de homens, os quais eram, em sua maioria, brancos e possuidores renda mais elevada.

Para finalizar, reiteramos a relevância das novas formas de acesso ao Ensino Superior, principalmente da Lei de Cotas, para a democratização desse acesso aos diferentes cursos e instituições. Contudo, é importante atentar para o fato de que tais formas podem parecer mais inclusivas do que de fato são. A própria Lei de Cotas, mesmo sendo um marco no sentido do avanço da inclusão social e racial, apresenta pontos lacunares, dentre eles, podemos citar: a possibilidade de estudantes já graduados em outros cursos ingressarem pelo sistema de cotas; a não proporcionalidade de pretos, pardos e indígenas nos cursos; a generalização de todas as instituições públicas no “pacote” de escolas públicas. O Sisu, por sua vez, ao estimular a competição e a escolha estratégica, que na verdade é a escolha pelo possível, também já vem dando sinais de que precisa ser repensado.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção será realizada a síntese de nossas principais conclusões, certamente inacabadas e passíveis de serem revisadas e questionadas.

O doutorado se realiza em um longo percurso de imersão e não se reduz à elaboração de um texto para apresentação de dados de uma pesquisa. Traduz-se como o caminho, as vivências e os aprendizados que temos durante esse período, os quais contribuem para que nos tornemos doutores em Educação, no caso específico deste trabalho. Dessa forma, a escrita da tese e sua defesa funcionam como uma coroação desse processo de minha transformação em pesquisadora.

Aqui, retomarei, inicialmente, elementos sobre o percurso da pesquisa, buscando ressaltar as contribuições dos pareceristas do projeto e da qualificação para o melhor desenvolvimento e delineamento do estudo. Em seguida, tendo por base os objetivos que foram traçados, buscarei argumentar sobre as possíveis contribuições desta pesquisa tanto para o campo da Sociologia da Educação, especialmente Sociologia do Ensino Superior, quanto para as políticas públicas. Ao final, pretendo expor alguns dos limites da pesquisa e indicar como as lacunas não preenchidas poderão se converter mais adiante em outras pesquisas. Nesta fase do texto, em alguns momentos, sobretudo aqueles que descrevem vivências muito pessoais no trato da pesquisa, realizarei a narrativa em 1ª pessoa do singular.

9.1 O percurso do doutorado

Este trabalho de pesquisa foi iniciado em fevereiro de 2014 e, desde o início, foi pensado e desenvolvido como parte de um trabalho verdadeiramente coletivo. Talvez tenha sido o trabalho coletivo o ponto mais valioso de todo o processo, pois ele me permitiu vivenciar menor insegurança e/ ou solidão no processo de aquisição e manuseio dos dados coletados. Orientações coletivas e grupos de estudos para elaboração do instrumento e da análise dos dados se configuraram como momentos de aprendizagem ímpares durante todo o percurso.

Na fase da reescrita do projeto de Doutorado, a contribuição de diversos professores da Pós-Graduação, em especial, da professora Doutora Maria do Carmo Lacerda Peixoto, parecerista do projeto, foi essencial para a melhor delimitação do objeto de pesquisa e da escolha dos cursos a serem pesquisados. Inicialmente, trabalharíamos com entrevistas e questionários aplicados aos estudantes que haviam ingressado na UFMG, logo após a adoção do Sisu. Não havia um viés temporal, delimitado de forma comparativa, nem a discussão sobre

as ações afirmativas. Foi de Peixoto a sugestão para que ampliássemos nosso foco, a fim de buscar estabelecer uma análise comparativa entre o antes e o depois, no que concerne às mudanças ocorridas na forma de ingresso ao Ensino Superior.

Na banca de qualificação, realizada no ano de 2017, tivemos, também, importantes contribuições, no sentido de problematizar algumas hipóteses e pensar em possíveis alternativas para a estruturação do texto. Foi também na qualificação que nos certificamos de que os dados quantitativos e análises em desenvolvimento, à época, já seriam suficientes para a elaboração de uma tese, não sendo necessário investir esforços no desenvolvimento de entrevistas para complementar os dados em questão. Por sugestão da banca de qualificação, elaboramos alguns modelos analíticos (análise multinomial), com o objetivo de adensar o trabalho. Iniciamos com uma análise multinomial, mas no decorrer do processo, percebemos que esse modelo poderia não ser o mais apropriado aos nossos dados (devido à quantidade de células vazias). Passamos a utilizar, então, as análises bivariadas que, no caso dos dados desta tese, desempenhariam função semelhante.

Durante o doutorado, tive a possibilidade de realizar intercâmbio de pesquisa na *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* (FLACSO), na Argentina, o qual foi realizado por quatro meses. No período, pude me debruçar de modo mais detido na literatura latino-americana, especialmente aquela sobre o contexto argentino para o Ensino Superior. Isso contribuiu significativamente para a melhor apreensão do modo como têm se configurado as políticas brasileiras voltadas para o acesso ao Ensino Superior, permitindo-me uma análise mais madura e relacional das mudanças que temos vivenciado no Brasil.

Em relação à parte metodológica, destaco a importância do uso de banco de dados públicos e já existentes: o uso de documento público, como o banco de dados da UFMG, é muito importante, pois, às vezes, se tem muito material subutilizado e esses dados podem ser muito úteis para entendermos o contexto sociológico necessário à pesquisa, não sendo preciso realizar nova coleta de material, ou, pelo menos, dependendo do objetivo da pesquisa, parte desta coleta pode ser suprimida, ao se utilizar tal fonte.

9.2 Do problema e objetivos da pesquisa às suas possíveis contribuições

Ao iniciarmos este trabalho propusemo-nos à investigação da seguinte questão de pesquisa: “como o Sisu, articulado com a Lei de Cotas, influencia o processo de escolha dos cursos superiores?”.

Acredito que a análise dos dados deixou claro que não existe uma resposta simples para essa questão, pois cada curso reagiu às mudanças processadas na forma de ingresso ao Ensino Superior de maneira diferente. Dessa forma, a resposta a essa pergunta se mostrou muito mais complexa do que se poderia imaginar inicialmente. Mesmo que haja alguns aspectos mais gerais, como o aumento de estudantes de escolas públicas nos cursos mais seletivos, isso ainda nos diz pouco sobre a complexidade das mudanças ocorridas na UFMG e em cada um de seus cursos.

Ao questionar os efeitos do Sisu e da Lei de Cotas sobre o processo de escolha dos cursos superiores e, indiretamente, sobre o perfil social e escolar dos novos universitários, foram trazidos como objetivos específicos:

- Identificar em que medida a escolha do curso superior é fruto de adaptação às condições sociais objetivas dos alunos e qual a influência da nova reconfiguração do acesso ao Ensino Superior público nesse processo.
- Analisar em que medida o processo de escolha foi influenciado pelas novas formas de acesso ao Ensino Superior.
- Pesquisar como a Lei de Cotas e o SISU repercutiram no perfil dos alunos dos cursos selecionados para análise.

Acredito que tais objetivos foram alcançados durante a investigação e, de certo modo, tivemos mais sucesso que o desejado inicialmente, visto que, por meio dos dados cedidos pela UFMG, foi possível traçar o perfil dos estudantes não só dos cursos, mas da UFMG, o que permitiu situar os cursos analisados dentro do contexto da Universidade.

No capítulo 5, fizemos uma análise mais geral das mudanças ocorridas no perfil dos alunos da UFMG, após a adoção das cotas e do Sisu. No Capítulo 6, aprofundamos a análise sobre as repercussões das novas políticas de acesso sobre o processo de escolha de quatro cursos da UFMG, Enfermagem Medicina Pedagogia e Direito. Nos capítulos 7 e 8, verticalizamos a análise ao separarmos esses cursos em duplas, Enfermagem e Medicina, Direito e Pedagogia. Nestes últimos capítulos, as análises consideraram aspectos diferentes, devido às peculiaridades de cada uma das duas duplas de curso. Ao final de cada capítulo, busquei realizar uma síntese conclusiva. Dessa forma, nas considerações finais, me propus a retomar apenas aqueles pontos que considerei mais relevantes do trabalho.

Como buscamos discutir durante o texto, o Sisu e a Lei de Cotas trouxeram mudanças significativas para a UFMG, pois alteraram o perfil dos estudantes dos cursos. Entretanto, a busca por maior inclusão, bandeira tanto do Sisu quanto da Lei de Cotas, tem esbarrado em

desigualdades que, dificilmente, serão superadas somente com as políticas atuais. Como já discutido, concordamos com Duru-Bellat (2006) na afirmação de que mais estudos para todos não significa os mesmos estudos para todos.

A análise dos processos de escolha de um dado curso e dos perfis dos estudantes nele presentes evidenciou que a alteração na forma de acesso, ao centralizar e estimular a competição entre os estudantes por uma vaga no Ensino Superior, como fez o Sisu, se analisado pelo viés da inclusão social, teria sido pouco eficiente, caso não fosse articulado à Lei de Cotas. Haveria o ganho da não existência de grandes custos com o Enem e com a inscrição no sistema, mas jovens que tiveram uma educação de qualidade inferior teriam ainda mais reduzida sua possibilidade de aprovação, devido à competição promovida pelo sistema. Dessa forma, é possível pressupor que, sem as cotas, uma maior quantidade de estudantes com perfil sócio-escolar mais elevado teria ingressado nos diferentes cursos analisados.

E preciso considerar que a concorrência e as notas de corte continuam a variar muito entre os cursos, mesmo dentro das cotas. Para um aluno que teve uma formação precária na Educação Básica, o acesso a determinados cursos continua interdito, mesmo quando ele tem direito às cotas, pois o ajustamento de suas preferências às possibilidades reais de aprovação - estimulado pelas simulações do Sisu - acaba sendo o caminho mais viável.

Para além da adequação da escolha do curso ao perfil escolar do candidato, as condições socioeconômicas também exercem grande influência no sentido de limitar ou ampliar as possibilidades dos candidatos aos cursos. Embora exista na plataforma a possibilidade de que todos tenham acesso a cursos de todas as regiões do Brasil, na realidade, nem todos têm os recursos necessários para se deslocar pelo país. Do mesmo modo, as condições de manutenção em cursos que exigem dedicação integral, ou que envolvam custos maiores, também são fatores que pesam, de maneira desigual, no momento da escolha.

Pode se dizer, portanto, que as desigualdades sociais e escolares continuam orientando as escolhas dos cursos superiores, mesmo após a adoção do SiSU. No caso da UFMG, os dados do questionário de matrícula que estão sendo atualmente analisados pelo nosso grupo de pesquisa e, também, os resultados do nosso próprio questionário, aplicado em 2016 nas turmas de 1º período de quatro cursos da Universidade, têm nos mostrado que o acesso às diferentes formações permanece muito desigual. Mesmo com a lei de reserva de vagas, os dados indicam que as desigualdades persistem. Os alunos que fizeram o Ensino Médio em instituições federais, que normalmente são mais seletivas e oferecem uma formação escolar mais sólida, ocupam a maior parte das vagas destinadas aos egressos de escolas públicas, nos cursos de maior

prestígio, enquanto os oriundos de escolas estaduais e municipais concentram-se nos cursos menos seletivos. Do mesmo modo, constatam-se diferenças significativas entre os cursos em todas as variáveis que demarcam o perfil social e escolar dos alunos, como o nível de renda e a escolaridade dos pais.

Verificamos que muitos jovens que ingressaram nos cursos analisados dispunham de um suporte que os permitia manterem-se fora do mercado de trabalho, mesmo após os 18 anos de idade. Contudo, vimos muitos casos em que a necessidade do trabalho remunerado foi apresentada como um limitador da escolha profissional. Esse elemento teve maior presença entre os estudantes do curso noturno, sendo que, em 2012, esse foi um argumento mais presente que em 2016. Como mostrado no quarto e sexto capítulos, isso dialoga com as mudanças no processo de escolha. Como já discutido, muitos dos aprovados selecionaram no Sisu o mesmo curso da UFMG, em dois turnos, preenchendo dessa forma, as duas opções possíveis.

O Sisu se apresenta como um interessante mecanismo, no sentido de promover o intercâmbio cultural entre as diferentes regiões do país, por meio da mobilidade geográfica. Porém, consideramos interessante enfatizar que, no contexto geral da UFMG, não foram observadas grandes alterações e, entre os cursos aqui analisados, a Medicina parece ter sido o único curso que apresentou aumento significativo de migrantes de regiões mais distantes da UFMG. Nem todos os cursos de graduação são igualmente atraentes para que o estudante migre, pois os custos e riscos das mudanças promovidas por uma migração podem não ser compensados pelos benefícios esperados. Todavia, precisamos lembrar que o curso de Enfermagem e o curso de Pedagogia apresentaram aumento na quantidade de estudantes vindos da região metropolitana de Belo Horizonte.

Em relação ao curso de Direito, mesmo sendo mais seletivo e considerado um curso de maior prestígio, atraiu principalmente candidatos provenientes de regiões próximas a BH. Nesse caso, a grande oferta do curso nas mais diferentes regiões do País talvez desestimule o deslocamento dos estudantes. Na Medicina, isso é menos comum, pois diferentemente do curso de Direito, trata-se de um curso com custos elevados e com oferta reduzida. No setor privado, é um curso oneroso que, além da apresentação de taxas elevadas, exige a compra de diversos equipamentos. No setor público, mesmo com a abertura de novos cursos, a Medicina ainda é uma graduação restrita a poucas Universidades do País. Esses dois aspectos já podem ser vistos como uma justificativa para o maior deslocamento dos estudantes.

No que se refere à comparação de ingresso via Bônus e Lei de Cotas, acredito que foi possível mostrar as diferentes interferências no perfil do alunado. O bônus deu início a um

processo de democratização do acesso à Universidade. As cotas têm possibilitado que esse processo ocorra de forma mais efetiva, principalmente, nos cursos mais seletivos. O primeiro teve o mérito de agregar estudantes com trajetória mais longa na escola pública, a partir da exigência de sete anos de escolaridade, ao invés de somente o Ensino Médio, mas teve a falha de lançar somente sobre o indivíduo a responsabilidade pelo seu desempenho. Já as cotas, por um lado, apresentam o limite de exigir um curto período na Educação Básica, para se ter direito ao benefício e, junto a isso, homogeneizar todas as escolas públicas, por outro lado, avança tanto por ser uma política nacional quanto por se pautar na reserva de vagas por curso/ turno das instituições.

Chamamos também atenção para o efeito diferenciado que a nova forma de acesso tem apresentado no interior da Universidade. Como mostramos ao longo desta tese, o perfil geral do estudante da UFMG mudou muito pouco e uma das explicações para isso é que o bônus já havia desempenhado um interessante e importante papel inclusivo durante seu período de vigência. Foi, portanto, nas análises por curso que percebemos a dimensão e as especificidades das alterações. Podemos dizer que, ao menos no que se refere aos quatro cursos estudados aqui, as mudanças ocorreram em sentidos diferentes, em alguns casos, opostos, mas o resultado final, paradoxalmente, foi uma aproximação entre os cursos, visto que os mais elitizados tenderam a se democratizar parcialmente e os mais acessíveis se tornaram um pouco mais elitizados.

Cabe pontuar que o ingresso (por cotas, ou via AC) tem valor diferente em cada um dos cursos analisados e isso se relaciona diretamente ao prestígio e à seletividade dos cursos. Na Pedagogia e na Enfermagem, boa parte dos estudantes egressos de escolas públicas ingressaram na Universidade pela AC, o que nos indica que esses cursos são menos requeridos por estudantes oriundos de escolas particulares, assim como por aqueles da rede pública federal. Já nos cursos de Direito e Medicina, a AC continua sendo, quase exclusivamente, ocupada por estudantes provenientes de escolas particulares.

A análise dos cursos de Direito diurno e Medicina dá indicações de que a UFMG pode estar se tornado, em relação ao acesso aos cursos altamente seletivos, um pouco mais democrática, haja vista que esses cursos se tornaram mais acessíveis a alunos negros e de escolas públicas. Porém, os cursos de Enfermagem e Pedagogia, que tradicionalmente tiveram suas vagas ocupadas por estudantes de escolas públicas e de perfil social mais baixo, têm apresentado aumento da concorrência e seletividade e, conseqüentemente, exclusão dos alunos dos grupos socialmente menos privilegiados. Dessa forma, nos arriscamos a dizer que os cursos tidos como menos seletivos ou de menor prestígio social se tornaram mais seletivos e

excludentes no acesso. Contudo, não podemos fazer uma generalização sobre isso. A Enfermagem e o Direito noturno apresentaram uma intensa elevação no perfil social do seu alunado (pais mais escolarizados, Ensino Médio diurno, não trabalho, maior renda). Entretanto, na Pedagogia, essas variáveis continuaram muito parecidas entre os dois períodos analisados. Os dados nos sugerem que, de modo geral, as mudanças nos perfis dos estudantes podem ocorrer a partir de circuitos mais restritos, Enfermagem com Medicina, Pedagogia diurno com Pedagogia noturno e Direito diurno com Direito noturno. Tudo indica, então, que, se a Lei de Cotas propiciou a inclusão de certo tipo de estudante em cursos mais seletivos, o Sisu, por sua vez, trabalhou no sentido de uma indução dos candidatos a uma realocação de suas preferências dentro da própria Universidade, colaborando, assim, para uma redistribuição interna.

No início do texto, discutimos conceitualmente sobre a democratização segregativa e sua proximidade com o conceito de desigualdade efetivamente mantida (EMI), utilizado no campo da estratificação social; também realizamos ponderações sobre a desigualdade maximamente mantida (MMI) e como ela se apresenta fortemente presente no Brasil. Nossas análises evidenciaram que o acesso ao Ensino Superior tem sido garantido a uma quantidade maior que antes a indivíduos de determinados grupos (estudantes negros, indígenas e de menor renda) devido às cotas, mas a desigualdade se mantém, pois, ainda são pouco representativos os casos nos cursos de maior prestígio de ingressantes que acumulam em seu perfil social elementos que os tornam desfavorecidos socialmente. Ficou claro que a democratização tem se estabelecido a partir de uma hierarquia entre as profissões, mesmo dentre os estudantes de escolas públicas: os mais pobres e negros tendem, em sua maior parte, a ingressar em cursos menos seletivos e prestigiosos e os demais, nos cursos mais seletivos.

Procuramos mostrar, nos capítulos analíticos, que os estudantes com renda de até 1,5 salário mínimo de renda *per capita* não são os típicos estudantes de camadas populares. Isso vale para os quatro cursos, contudo, são nos cursos de maior seletividade e prestígio social que esses estudantes se divergem dos demais da sua população (pais com Ensino Superior, estudo em escolas federais).

Em síntese, temos como hipótese que, para o conjunto dos quatro cursos analisados, houve uma transferência dos estudantes com uma origem social mais elevada, dos cursos mais elitizados, para os menos elitizados, possivelmente, “expulsando” os que, tradicionalmente, ocupavam aqueles cursos. Então, isso aconteceu em relação à Medicina com a Enfermagem, dentro do Direito (em relação ao curso diurno com o noturno) e, em menor medida, dentro da Pedagogia (em relação ao curso diurno com o noturno). Em certa medida, podemos dizer que

candidatos com perfil mais elevado, que passaram a ter mais dificuldade para entrar nos cursos mais seletivos e prestigiosos, passaram a disputar as vagas nos cursos menos seletivos e prestigiosos, restringindo a possibilidade de ingresso dos candidatos com perfil social e escolar mais baixo e que, tradicionalmente, frequentavam esses cursos.

As políticas educacionais voltadas para democratização do acesso aos diferentes níveis de ensino são importantes, na verdade essenciais, mas é no mínimo ingênuo acreditar que sozinhas elas serão suficientes para democratizar a educação. As desigualdades educacionais se inter-relacionam com as desigualdades sociais e, para que haja, de fato, grande mudança, essas últimas precisariam ser alteradas. O primeiro passo, de qualquer forma, é a análise cuidadosa da relação entre essas políticas e as desigualdades sociais.

Embora o Sisu amplie as oportunidades formais de acesso aos cursos e instituições de ensino, os estudantes continuam a fazer suas escolhas, constrangidos por suas condições sociais objetivas. Nesse sentido, o acesso aos cursos mais seletivos, mesmo com a reserva de vagas por meio de Lei de Cotas, continua bastante restrito para estudantes com perfil social e escolar menos favorável. Com isso, se, por um lado, o SiSU amplia possibilidades no que se refere ao leque de instituições disponíveis, por outro, temos observado que o SiSU reforça ou, pelo menos, mantém as desigualdades e a escolha pelo possível.

Pode se dizer, portanto, que as desigualdades sociais e escolares continuam orientando as escolhas dos cursos superiores, mesmo após a adoção do SiSU. No caso da UFMG, os dados do banco de matrículas e os resultados do questionário aplicado têm nos mostrado que o acesso às diferentes formações permanece muito desigual. Mesmo que a lei de reserva de vagas tenha garantido 50% de cotas para alunos de escolas públicas, e tenha sido ainda reservado um percentual dessas vagas para pretos e pardos e para candidatos com renda mais baixa, os dados indicam que as desigualdades persistem.

Acredito que um dos grandes desafios de pesquisa na Sociologia é construir instrumentos e procedimentos metodológicos que nos permitam esmiuçar as diferentes dimensões da desigualdade para, assim, de acordo com cada um dos problemas encontrados, pensar soluções. Têm aumentado, consideravelmente, nos últimos anos, as pesquisas sobre Ensino Superior, porém, ainda temos um campo muito fragmentado e pesquisas difíceis de serem comparadas. Dessa forma, torna-se crescente a necessidade de análises nacionais sobre acesso, permanência evasão, nos distintos cursos, por diferentes perfis de estudantes. A publicização de banco de dados do ENEM, Sisu, ProUni, Enade e outros cadastros nacionais,

os quais são voltados para educação, contribuiriam para uma melhor análise sociológica do que temos vivenciado.

9.3 Limitações da pesquisa

Assim como todo trabalho, este também apresenta limitações e, dentre elas, algumas eu considero relevante pontuar de antemão.

A primeira delas se refere à natureza da pesquisa. Por ser um estudo quantitativo, tive a oportunidade de realizar a comparação de diferentes dados, sob múltiplos aspectos, mas não foi possível entrar em aspectos relativos às características individuais, tentar compreender nuances de casos atípicos, o que os *outlier* tiveram de diferente em suas trajetórias (e isso poderia ter tornado o estudo ainda mais relevante). Infelizmente, pelo próprio limite de tempo do doutorado, não seria possível, para esta tese, ter, ao mesmo tempo, a amplitude proporcionada pelo estudo quantitativo e a especificidade que poderia ser proporcionada pelo estudo qualitativo.

Outro elemento que dificultou a análise foi o grande volume de dados a que tivemos acesso por meio do nosso questionário e do banco de dados da UFMG. A quantidade de material levantado e, em especial, o tanto que esse material era interessante e instigante, dificultava manter o foco nos objetivos da investigação. Dessa forma, o volume dos dados pode ter influenciado na realização de uma análise mais bem delimitada e aprofundada.

Certamente, a tese poderia ter incorporado aspectos que não incorporamos ao texto final, como foi o caso, por exemplo, de uma discussão mais detida sobre os estudantes de escolas federais, ou sobre a perda de privilégios dos estudantes provenientes de escolas particulares, ou, ainda, da relação de cada um dos cursos com o mercado de trabalho. De todo modo, as escolhas realizadas sinalizam para a maneira como enxergo esse campo, e como interpretei e compreendi os dados que me foram disponibilizados.

Vale, ainda, registrar que, durante a pesquisa, não havia sido alterada a Lei 12.711, que regulamenta a política de cotas. Em dezembro de 2016, nova redação foi dada ao art. 3º, incluindo, entre as vagas para cotistas, a reserva para estudantes com deficiência.

Art. 3º Em cada instituição federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a

instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Lei nº 13.409, de 2016).

Nesse sentido, quaisquer novos olhares sobre a política de cotas precisarão considerar a especificidade e as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência.

Por fim, cabe pontuar que a pesquisa se refere apenas à UFMG e que, mesmo existindo estudos similares, mostrando que, em outras Universidades, a situação tende a se aproximar, ou a se distanciar da nossa realidade, não temos noção do todo.

9.4 Propostas para estudos futuros

Como já exposto, diversos temas e questões, além daquelas que já havíamos definido, colocaram-se diante de nossas análises, contudo, havia necessidade de manter o foco nos objetivos propostos. Algumas dessas questões foram incorporadas ao texto, como foi o caso da necessidade de se apresentar ao leitor o perfil do alunado da Universidade, antes e após a adesão ao Sisu e a Lei de Cotas, relacionando o perfil dos ingressantes àquele da população brasileira. Mas outras ainda reverberam, enquanto escrevo as considerações finais deste trabalho, e sinalizam para a necessidade de estudos, em diferentes frentes.

Vimos que, após o Sisu, a tomada de decisão sobre o processo de escolha passou a atrelar-se fortemente ao desempenho no ENEM (nota), desempenho que, por sua vez, está atrelado ao perfil social. Em pesquisas qualitativas, seria importante ouvir os jovens e suas famílias, para entender melhor tanto as escolhas típicas quanto aquelas atípicas. Complementar nossos dados com a percepção dos indivíduos sobre os processos seria algo interessantíssimo, para compreendermos melhor a relação entre “indivíduo e escolhas sociais”

O conhecimento sobre os processos de tomada de decisão pelas engenharias, o perfil de seus estudantes e sua relação com as escolas técnicas federais também nos parecem interessante objeto de pesquisa. Saber em que medida os estudantes de escolas federais têm ocupado esses cursos possibilitará pensar nessas políticas.

Porém, dentre todos os aspectos que nos chamaram a atenção, foi a elevação da não matrícula e da ociosidade de vagas, após a adesão ao Sisu, que tem nos feito refletir mais sobre as promessas do Sisu (NOGUEIRA, *et al.*, 2017). Mesmo que ele tenha contribuído para a operacionalização da Lei de Cotas, falta ainda pensar em algum mecanismo que desestimule, por parte dos estudantes, essa recusa ao curso, após aprovação. A análise da evasão e sua

associação a uma escolha de curso não planejada com antecipação é algo que me instiga bastante.

A relação entre os processos de socialização dos estudantes e a escolha dos cursos nos diferentes estratos sociais também é algo que merece ser estudado mais detalhadamente. Nesses casos, tendo a acreditar que certas famílias estejam revendo suas estratégias de escolarização, devido às cotas e, principalmente, as entrevistas seriam uma boa forma de iniciar o estudo desse novo fenômeno.

Termino com uma reflexão feita por uma amiga:

É curioso como se move o processo investigativo. Empreendemos a pesquisa a partir de perguntas, buscando conhecer, identificar, compreender, analisar, examinar, explicar (e tantos outros verbos) para, enfim, chegar às respostas. E quando pensamos tê-las encontrado, o que nos salta aos olhos são muitas outras perguntas. Talvez essa seja uma boa forma de compreendermos que cada pesquisa não possui um início e um fim em si mesma, mas seja um elo numa grande cadeia, respondendo ao que lhe precede e buscando respostas no que está por vir. (MEDEIROS, 2011, p.182)

REFERÊNCIAS

Abramo, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), Retratos da juventude brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2008.

ABRAMO, Helena Wendel (Org). Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005

ABRAMO, Helena. Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo, 1994.

ABREU, Luís & CARVALHO, José Raimundo. Análise do jogo induzido pelo mecanismo SiSU de alocação de estudantes em Universidades. 42º Encontro Nacional de Economia - ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia. Natal, 9 a 12 de dezembro, 2014. Disponível em: http://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files_I/i8-63b19702151c4ea9c41924b9a7a7b9d8.pdf Acesso em 06 jan. 2016

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. Análise da evasão nos cursos de graduação da USP, da cidade de São Paulo, no período de 2002 a 2006. Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Universidade Federal de São João Del Rey, 2014.

ALMEIDA, Alessio Tony; SIQUEIRA, Liedje Bettizaide; SILVA, Andréa Ferreira; SOBRAL, Eryka, ROCHA, Evandro. Estratégia *Safe Choice* sob menor Incerteza e Alocação Ineficiente no Ensino Superior Brasileiro, 2016. Disponível em SSRN:<https://ssrn.com/abstract=2780067>.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. Revista Brasileira de Sociologia Vol. 04, No. 07, 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999. (1ª edição: 1998).

ANDRADE, Cibele Yahn de. Acesso ao Ensino Superior no Brasil: equidade e desigualdade social, 2012. Disponível em <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>> Acesso em 05 de outubro de 2014.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; PENA, Carolina Silva; RIBEIRO, Sérgio Henrique Rodrigues. Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência - um estudo sobre acesso e permanência. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 28, n. 4, dez.2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 May 2014.

BALL, Stephen J., DAVIES, Jackie, REAY, Diane 'Classification' and 'Judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 2002

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (orgs) *Ensino Superior: Expansão e democratização*. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2014. 408 p.

BIRGIN, A. Massificação do ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BOUDON, Raymond. Os mecanismos geradores. In: BOUDON, Raymond *A desigualdade de oportunidades*. Brasília: Ed. UnB, 1981.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011a.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean-. Claude. *Los herderos: los estudiantes y la cultura*. Editorial Labor, Barcelona, [1964] 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Tradução de Reynaldo Bairão. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, 2013.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Hebert. Promessas quebradas: reforma da escola em retrospectiva. In: Brooke, N. & Soares, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO Maria do Carmo de Lacerda. *Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Editora. UFMG, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI Disponível em: <[Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)> acesso em 10/12/2012.

BRASIL. 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*, seção 1, p. 1-2, 30/08/2012. Brasília, DF, 30 ago. 2012b. Disponível

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=80&data=27/01/2010>>. Acesso em 07 jan. 2016.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. 3º Conferência Nacional da Juventude, texto orientador. 2015.

BRUNI, Adriano Leal. SPSS Guia Prático Para Pesquisadores. São Paulo: Atlas, 2012

CAMPOS, Luiz Augusto; Feres Júnior, João & Daflon, Verônica Toste. O Desempenho dos Cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU. Textos para discussão GEMAA (IESPUERJ), n. 4, 2014, pp. 1-23.

CARDOSO, Ana C. G.; VARGAS, Hustana M. Invisíveis no campus: sobre a permanência de estudantes de pedagogia e engenharia mecânica na Universidade Federal Fluminense. In.: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. *Acesso e sucesso no Ensino Superior: uma sociologia dos estudantes* - 1. ed. - Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. Identidades juvenis e escola. Alfabetização e Cidadania, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n.10, p.16, nov. 2000.

CARRANO, Paulo César Rodrigues.. Juventude, educação e sociedade. Juventudes: As identidades são múltiplas. In: Revista Movimento, Faculdade de Educação da UFF. Niterói: DP&A. 2008

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. 18º Congresso SBS, 2017

CHARLOT, Bernard. Sucesso e fracasso escolar: visões e proposições. In: IRELAND, Vera (Org.). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília, UNESCO/MEC-INEP, 2007.

CHIROLEU, Adriana. Democratización universitária y desigualdade social em America Latina. In: Política Universitária: Fortalecimento de la docência y democratización de la universidad. IEC-CONADU maio de 2014. Buenos Aires, Argentina.

COLEMAN, James. Desempenho nas escolas públicas[1966]. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COULON, Alain *A condição de estudante - A entrada na vida universitária*. Salvador - BA: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAYRELL, Juarez T. (Org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez T. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 2007.

DAYRELL, Juarez. Tarcísio O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5/6, n.24, p. 40-52, 2003.

DEBERT, Guita Grin. As classificações etárias e a juventude como estilo de vida. In: Debert, Guita Grin. *A reinvenção da velhice*. Ed USP. 2004

DUBAR, Claude. Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo. In: *Desigualdade e diversidade*. Revista de ciências sociais da PUC Rio jul./dez.2008. Disponível em <<http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/dubarclaude-agenteatorsujeitoautor-atoragenteautordosemelhanteaomesmo2004.pdf> .>

DUBET, François. Qual democratização do Ensino Superior? *Cad. CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000200255&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan. 2018.

DUBET, François; DURU-BELLAT; Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan. /abr. 2012, p. 22-70.

DURU-BELLAT, Marie. Chapitre premier: Les promesses déçues de l' <ascenseur>social. In: DURU-BELLAT, Marie *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. La Republique des idées. Seuil, 2006.

em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012>>. Acesso em 07 jan. 2016.

FERES Júnior, João; Daflon, Verônica; Ramos, Pedro; Miguel; Lorena. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, setembro, 2013.

FERES, Junior. João; Toste, Verônica; Moratelli, Gabriella; Barbabela, Eduardo. “Igualdade e inclusão na universidade: Um guia rápido para ingressar, permanecer e concluir o Ensino Superior”. Cartilhas GEMAA (IESP-Uerj), 2014.

FERNANDES, Danielle C. *Estratificação Educacional Origem Socioeconômica e Raça no Brasil: as Barreiras da Cor*. (Concurso de Monografia – Prêmio Ipea 40 anos – Ipea-Caixa, 2004 – Tema “A Superação das Desigualdades Sociais no Brasil”)

FLONTINO, Sandra Regina Dantas. *Profissão para homem? A escolha feminina por cursos de recrutamento majoritariamente masculino na UFMG*. Dissertação de mestrado. Faculdade de educação. UFMG 2016

FORQUIN, Jean-Claude. A sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. C. (ed.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis. Ed.Vozes,1995.

GEMAQUE, Licia Santos Buhaten; SOUZA, Lúcio Gemaque. Diplomação, retenção e evasão: estudo com enfoque na evasão dos cursos de graduação na Universidade Federal do Maranhão no período de 2008 a 2010. *Ensino & Multidisciplinaridade*, v. 2, n. 1, p. 84-105, 2016.

GIL, Antônio Carlos, Métodos e técnicas de pesquisa social, São Paulo, Atlas, 2008.

GILIOLI, Renato de S. P. Evasão em instituições federais de Ensino Superior no Brasil: expansão da rede, Sisu e desafios. *Estudo Técnico - Câmara dos deputados*. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 5-12, 1990.

IBGE. Censo da Educação Superior. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>> acesso em 14/03/2013

IBGE/SEPPPIR “Mapa da Distribuição Espacial da População, Segundo a Cor ou Raça - Pretos e Pardos – Brasil disponível em: ftp://geoftp.ibge.gov.br/mapas_tematicos/mapas_murais/brasil_pretos_pardos_2010.pdf

IPEA. PNAD 2007 Primeiras Análises: Educação Juventude Raça/ Cor. Comunicado da Presidência. Vol. 4. 2008. Disponível em: <Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm > acesso em 10/12/2012.

KARABEL, Jerome; HALSEY, Albert Henry. Introdução. In: KARABEL, Jerome; HALSEY, Albert Henry _____. *Power and ideology in education*. New York: Oxford University, 1977.

LAHIRE, Bernard. Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin (trads.) Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder (trads.). São Paulo: Ática, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEÃO, Geraldo “Entre a escola desejada e a escola real: os jovens e o Ensino Médio” .In: CARRANO, Paulo Cesar & FAVERO Osmar (Orgs) *Narrativas juvenis e espaços públicos*, ed. UFF, 2014

LEÃO, Geraldo Pereira In: DAYRELL, Juarez; STENGEL, Márcia; MOREIRA, Maria Ignez Costa. *Juventude Contemporânea, um Mosaico de Possibilidades*. Editora PUC Minas. 2011

LEÃO, Geraldo Pereira. A gestão da pobreza juvenil: uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. Anped. 2006. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t036.pdf>

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. Cad. CEDES, Campinas, v.31, n. 84. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000200006&lng=en&nrm=iso>

LEMANN E MERITT, Fundação. Distorção Idade-Série. Portal. QEdU.org.br. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie/>> Acesso: em 19/02/2018.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTELETO, Letícia J.; CARVALHAES, Flavio; HUBERT, Celia. Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México. Revista Brasileira de Estudos Populacionais, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 277-302, jul. /dez. 2012.

MEC. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior 2016: Notas Estatísticas. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em 05/01/2018

MEC. Notas estatísticas: censo escolar da educação básica 2016. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018

MEC. Sistema de seleção Unificada. Disponível em < <http://Sisu.mec.gov.br/>> acesso em 20/07/2013

MEDEIROS, Zulmira. Letramento digital em contextos de autoria na internet. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011

MERLE, Pierre. La démocratisation de l'enseignement entre égalisation et illusions. In: DURU-BELLAT, Marie & VAN ZANTEN Agnès (dir.) Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires, par Coll. Licence socio, éd. PUF, 2009.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 54, no 2, 2011

NOGUEIRA, Cláudio M. M., PEREIRA, Flávia. G. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por Pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 26, p. 15-38, 2010

NOGUEIRA, Claudio M. M.; FLONTINO, S. R. D. . A escolha dos cursos de formação de professores e da profissão docente num cenário de desvalorização do magistério: os estudantes de licenciatura da universidade federal de minas gerais. In: MELO, B. P. et al (Org.). *Entre Crise e Euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. 1ªed. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014, p. 35-68.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NONATO, Bréscia F. Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. Sisu e política de reserva de vagas: igualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior público? GT 07. Sociologia da Educação. 38ºAnped, 2017

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NONATO, Bréscia F.; RIBEIRO, Gustavo M.; FLONTINO, Sandra R. D. Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação em Revista* [online]. 2017, vol.33, e161036. Epub27-Abr-2017. ISSN0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161036>.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior, Tese. Belo Horizonte, 2011.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Qual acesso ao Ensino Superior: colocando a “escolha” dos cursos superiores por parte dos candidatos no centro do debate. (no prelo)

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 78, abr.2002 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso>.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da Educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. *Cadernos de Ciências Sociais (Porto)*, Belo Horizonte, v. 4, n.6, p. 43-66, 1995.

NONATO. Quem sabe um dia eu chego lá...” Expectativas e motivações de jovens de um pré-vestibular comunitário. Belo Horizonte. Monografia, UFMG, 2009.

NONATO. Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni. Belo Horizonte. Dissertação, UFMG, 2012.

Observatório do PNE. Metas PNE Ensino Médio. 2015. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/indicadores>> Acesso em: 19 fev. 2018.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão, Goiás: UFG, 2011. Disponível em: <https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf>

PAIS, José Machado; CAIRNS, David; PAPPAMIKAIL, Lia. Jovens europeus: retrato da diversidade. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200006&lng=pt&nrm=iso>.

PAIS, José Machado; Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro, Lisboa, Âmbar. 2003.

PASSERON, Jean-Claude. O mapa e o observatório. Alguns problemas atuais da pesquisa em Sociologia da Educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 69-88, 1991 [1977] Traduzido por Tomaz Tadeu

PAUL Jean-Jacques; SILVA, Nelson V. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha de carreira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Vol. 14, nº1, p. 115-130, 1998.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Ampliação da oferta de cursos noturno. Estudos comparativos: cursos diurnos e noturnos. Diretoria de Avaliação Institucional, UFMG, 2004. Disponível em < https://www.ufmg.br/dai/textos/oferta_noturnos.pdf> acesso em 25/11/2014.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. Inclusão social no acesso à educação superior: programa de bônus e expansão de vagas na UFMG. In: XVIII Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Sociologia, 2011, Recife. Homepage do Congresso, 2011.

PEIXOTO, Maria do Carmo. UFMG: Projeto intelectual e político de universidade. In: MOROSINI, Marília (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: < <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/443>>

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Ampliação da oferta de cursos noturno. Estudos comparativos: cursos diurnos e noturnos. Diretoria de Avaliação Institucional, UFMG, 2014 Disponível em < https://www.ufmg.br/dai/textos/oferta_noturnos.pdf> acesso em 25/11/2014.

PEROSA, Graziela Serroni; COSTA, Taline de Lima e. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 117-137, mar. 2015.

PORTAL BRASIL. Censo 2010 mostra as características da população brasileira. 2012 Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>

RAFTERY, E. A.; HOUT, M. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, v. 66, n. 1, p. 41-62, 1993

REAY, Diane. An Insoluble Problem? Social Class and English Higher Education. TEESE, Richard; LAMB, Stephen; DURU-BELLAT, Marie (orgs) In: *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. Springer. 2007.

REAY, Diane; DAVID, Miriam, BALL, Stephen. *Degrees of choice: social class, Race and Gender in Higher education*. London: Institute of Education Press, 2005.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

RINESI, Eduardo. La Universidad como derecho. In: *Política Universitária: Fortalecimiento de la docência y democratización de la universidad*. IEC-CONADU Maio de 2014. Buenos Aires, Argentina.

ROQUE, Zulmira Medeiros. Letramento digital em contextos de autoria na internet. Tese. UFMG, 2011.

SILVA, Maelin da; PADOIN, Maristela. Jorge. Relação entre o desempenho no vestibular e o desempenho durante o curso de graduação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 77-94, jan./mar, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.), (2003). Juventude e escolarização. Estado do conhecimento. São Paulo. [Publicação eletrônica: www.acaoeducativa.org]

SPOSITO, Marília Pontes. “Algumas Reflexões e muitas indagações sobre a relações entre juventude e escola no Brasil”. In: ABRAMO, Helena Wendel (Org). Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005

SUASNÁBAR, Claudio. Democratización de la educación superior y políticas públicas de inclusión en América Latina. [exposição oral] In: Seminário Internacional “Educación Superior, en perspectiva comparada y regional, FLACSO, Buenos Aires, Argentina, 10/2014.

UFMG. Centro de memória da faculdade de Medicina da UFMG [online] Disponível na Internet < <https://site.medicina.ufmg.br/cememor/>>. Acesso em 04/01/2018d.

UFMG. Direito: Histórico 120 anos [online] Disponível na Internet <https://www.direito.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=259> acesso em 04/01/2018a.

UFMG. EDITAL DO CONCURSO VESTIBULAR 2012. Disponível em https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2011/Edital_Vestibular_2012.pdf.

UFMG. Enfermagem apresentação [online]. Disponível na Internet <<http://www.enf.ufmg.br/index.php/2016-06-28-16-43-16/graduacao/enfermagem>> acesso em 04/01/2018c

UFMG. Mostra das profissões: Direito [online]. Disponível na Internet < <https://www2.ufmg.br/mostradasprofissoes/Mostra/Cursos/Ciencias-Sociais-Aplicadas/Direito> >. Acesso em 04/01/2018.

UFMG. Mostra das profissões: Enfermagem [online]. Disponível na Internet <<https://www2.ufmg.br/mostradasprofissoes/Mostra/Cursos/Ciencias-da-Saude/Enfermagem>> acesso em: 04/01/2018b.

UFMG. Mostra das profissões: Medicina [online]. Disponível na Internet <<https://www2.ufmg.br/mostradasprofissoes/Mostra/Cursos/Ciencias-da-Saude/Medicina>>. Acesso em 04/01/2018

UFMG. Mostra das profissões: Pedagogia [online]. Disponível na Internet <<https://www2.ufmg.br/mostradasprofissoes/Mostra/Cursos/Ciencias-Humanas/Pedagogia>>. Acesso em 04/01/2018e.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: "profissões imperiais" no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no Ensino Superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017005001103&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan. 2018. Epub 12-Jan-2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612162807>.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de fev. 2016.

APÊNDICE

Carta apresentada aos colegiados



Prezada Sr.^a **PROF XXX**

Coordenadora do Colegiado - Curso de XXX

Solicitamos autorização deste Colegiado para realização da pesquisa “O processo de escolha dos cursos superiores por estudantes da UFMG após a adoção do SISU”. Este projeto insere-se num projeto mais amplo, que está sendo realizado em parceria com a Pró-reitora de Graduação, intitulado "*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*". Sediada na Faculdade de Educação da UFMG, esta pesquisa já conta com autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, aprovação da Câmara Departamental e aprovação de financiamento pela Fapemig.

A pesquisa envolve, entre outras etapas, a aplicação de questionário aos alunos dos sétimos e oitavos períodos do curso de **XXX** durante o segundo semestre de 2015 e primeiros e segundos períodos no ano de 2016. O questionário contém 45 questões e sua aplicação levará, em média, 20 minutos. A participação nos questionários é, naturalmente, voluntária e anônima. A partir da aplicação do referido questionário pretendemos perceber os fatores que definiram/motivaram os (as) alunos (as) na escolha do curso de **XXX**. Além disso, todas as respostas são estritamente confidenciais: ninguém terá acesso a elas, excetuando-se os investigadores responsáveis.

Acreditamos que o apoio deste Colegiado é fundamental para se alcançar plenamente os objetivos previstos na pesquisa e esperamos que os resultados produzidos possam contribuir para o processo de pesquisa e reflexão que esta Universidade tem desenvolvido sobre as implicações das mudanças profundas ocorridas no seu processo de seleção de novos alunos.

Na certeza de contarmos com vossa colaboração e empenho, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

- *Cláudio Marques Martins Nogueira* - Departamento de Ciências Aplicadas à Educação – DECAE/UFMG (Coordenador da pesquisa - E-mail: cmmn@uol.com.br / Telefone: 31-3409-6349)

- *Brécia França Nonato* - Aluna do Doutorado em Educação - FaE/UFMG
(E-mail: brescianonato@yahoo.com.br / Telefone: 31- 91172238)

Modelo de e-mail enviado aos docentes

Prezada professora XXXXXXXX

Gostaria muito de contar com sua colaboração para a realização de minha pesquisa de doutorado “O processo de escolha dos cursos superiores por estudantes da UFMG após a adoção do SISU”. Este projeto insere-se num projeto mais amplo, que está sendo realizado em parceria com a Pró-reitora de Graduação, intitulado "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". Sediada na Faculdade de Educação da UFMG, esta pesquisa já conta com autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, aprovação da Câmara Departamental, do colegiado de Enfermagem e aprovação de financiamento pela Fapemig.

A pesquisa envolve, entre outras etapas, a aplicação de questionário aos alunos dos sétimos e oitavos períodos do curso de Enfermagem durante o segundo semestre de 2015 e primeiros e segundos períodos no ano de 2016. O questionário contém 45 questões e sua aplicação levará, em média, 20 minutos. A participação nos questionários é, naturalmente, voluntária e anônima. A partir da aplicação do referido questionário pretendemos perceber os fatores que definiram/motivaram os (as) alunos (as) na escolha do curso de Enfermagem. Além disso, todas as respostas são estritamente confidenciais: ninguém terá acesso a elas, excetuando-se os investigadores responsáveis.

Como você está lecionando a "Seminário de Integração" de um dos períodos acima citados (1º), gostaria de solicitar 20 minutos de sua aula para aplicação dos questionários. Caso esteja de acordo, solicito que me envie a melhor data e o número da sala em que acontece o seminário.

Na certeza de contar com sua colaboração e empenho, agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Caso tenha interesse podemos nos reunir qualquer dia na parte da tarde, para que eu explique melhor a pesquisa. Segue anexo o projeto da pesquisa.

Aguardo retorno

Atenciosamente,

Prof.^a. BrésCIA Nonato

(31) 991172238

Questionários

Estudantes que ingressaram em até 2013

<p>N° Data: ____/____/____</p>
<p>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</p>
<p>Pesquisadores Responsáveis Prof. Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira Brésia Nonato Gustavo Meirelles Ribeiro Sandra Dantas Flontino Faculdade de Educação – UFMG Apoio: FAPEMIG Telefone para contato: (31) 3409-6349 Email: cmmn@uol.com.br</p>
<p>Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "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".</p> <p>A pesquisa pretende contribuir para uma compreensão mais detalhada do processo de escolha dos cursos superiores em duas Universidades: UFMG e UFOP.</p> <p>Todos os dados aqui coletados são confidenciais e sua colaboração é muito importante!</p> <p>Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas ao coordenador da pesquisa, professor Cláudio Marques Martins Nogueira, por meio do telefone ou do email acima indicados.</p>

12. Considerando sua capacidade de leitura em Língua Estrangeira, em que situação você melhor se enquadra:

A. () Não leio em Língua Estrangeira
 B. () Leio apenas em Espanhol
 C. () Leio apenas em Inglês
 D. () Leio apenas em outra Língua Estrangeira
 E. () Leio em duas ou mais Línguas Estrangeiras

13. Você é formado em outro curso superior?

A. () Sim B. () Não

14. Se sim, qual (is)? _____

15. Você estava fazendo outro curso superior quando se candidatou ao curso de MEDICINA da UFMG?

A. () Sim B. () Não

16. Se sim, qual curso? _____

17. Em qual instituição? _____

18. Se você já estava fazendo esse outro curso, por que resolveu se candidatar ao curso de MEDICINA da UFMG?

19. Em relação a esse outro curso que você estava fazendo, responda:

A. () Você o concluiu
 B. () Cursa concomitantemente
 C. () Trancou matrícula/ abandonou
 D. () Pediu transferência/ fez reopção
 E. () Não se aplica

ESCOLHA DO CURSO

20. Para escolher o curso de MEDICINA, que importância tiveram as seguintes fontes de informação? - Marque de acordo com a escala abaixo:

	A. Nada Importante	B. Pouco importante	C. Importante	D. Muito importante
Conversas com amigos	()	()	()	()
Conversas com parentes	()	()	()	()
Conversas com profissionais da área	()	()	()	()
Pesquisas na internet	()	()	()	()
Realização de orientação profissional	()	()	()	()

IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: A. () Masculino B. () Feminino

2. Qual seu estado civil?

A. () Casado(a)/ união estável B. () Solteiro(a) C. () Outro

3. Qual é sua raça/ cor/ etnia?

A. () branca B. () parda C. () amarela
 D. () preta E. () indígena F. () não desejo declarar

4. Qual a sua idade atual? ____ anos

5. Com qual idade você ingressou no atual curso na UFMG? ____ anos.

6. Em que semestre/ ano você ingressou no atual curso na UFMG? ____/____
Semestre Ano

7. Qual o turno do seu curso: A. () Diurno B. () Noturno C. () Integral

TRAJETÓRIA ESCOLAR

8. Em que tipo de escola você cursou integralmente, ou em sua maior parte, o Ensino Fundamental?

A. () Escola particular
 B. () Escola pública federal
 C. () Escola pública estadual ou municipal
 D. () Outro(s): _____

9. Em que tipo de escola você cursou integralmente, ou em sua maior parte, o Ensino Médio?

A. () Escola particular
 B. () Escola pública federal
 C. () Escola pública estadual ou municipal
 D. () Outro(s): _____

10. Em qual turno você cursou a maior parte do seu Ensino Médio?

A. () Diurno B. () Noturno

11. Você tinha quantos anos quando concluiu o Ensino Médio?

A. () até 18 anos
 B. () 19 - 20 anos
 C. () 21 - 24 anos
 D. () 25 anos ou mais

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:

	A. Nada Importante	B. Pouco importante	C. Importante	D. Muito importante
Influência familiar	()	()	()	()
Influência dos amigos	()	()	()	()
Influência de professores	()	()	()	()
Espectativa 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	()	()	()	()

SOBRE O VESTIBULAR

23. Quando você decidiu cursar MEDICINA?

A. () Sempre pensei
 B. () Alguns anos antes da inscrição para o vestibular
 C. () Cerca de um ano antes da inscrição para o vestibular
 D. () Poucos meses antes da inscrição para o vestibular
 E. () Um mês ou menos antes da inscrição para o vestibular
 F. () Durante o período de inscrição no vestibular

24. Qual a forma do seu ingresso no atual curso?

A. () Vestibular
 B. () Reopção de curso dentro da mesma instituição - Qual curso? _____
 C. () Transferência de outra instituição - Qual instituição? _____ Qual curso? _____
 D. () Outro _____

25. Em relação ao bônus oferecido pela universidade, você:

A. () Não utilizou o bônus
 B. () Utilizou apenas o bônus da escola pública
 C. () Utilizou o bônus da escola pública e étnico/ racial

26. Quando você fez o vestibular para a UFMG, você teve dúvida entre escolher seu curso atual ou outro(s) curso(s)?

A. () Sim B. () Não C. () Não se aplica para reopção e transferência.

27. Qual/quais: _____

28. Caso tenha pensado em fazer outro(s) curso(s), por que não o fez?

A. () Já fiz vestibular para esse(s) curso(s) e não fui aprovado/a
 B. () Concluí que não gostava tanto desse(s) outro(s) curso(s)
 C. () O mercado de trabalho desse(s) outro(s) curso(s) era pior
 D. () Outras razões. Quais? _____
 E. () Não se aplica.

29. Simultaneamente ao vestibular da UFMG você tentou outros vestibulares?

A. () Não, apenas UFMG
 B. () Mais um, além da UFMG
 C. () Dois ou três além da UFMG
 D. () Mais de três.

30. Caso tenha tentado simultaneamente ao vestibular da UFMG outros vestibulares, em que instituição você tentou? _____

31. Caso você tenha tentado outros vestibulares além da UFMG estes foram:

A. () Apenas para MEDICINA
 B. () Para MEDICINA e outros cursos
 C. () Apenas para outros cursos
 D. () Não se aplica

32. Você considera que está estudando na instituição que realmente preferia estudar?

A. () Sim B. () Não

33. Se não, qual seria esta instituição? _____

34. Durante o período de inscrição para o vestibular, você mudou de opção de CURSO em função da nota que imaginava ser necessária para aprovação na sua opção anterior?

A. () Sim B. () Não

35. Você escolheu seu curso atual pensando em fazer posteriormente reopção para outro curso?

A. () Sim B. () Não

36. Se sim, para qual curso? _____

5

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

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.

MOBILIDADE/ CIDADE DE ORIGEM

- Quando você decidiu realizar o processo seletivo na MEDICINA, 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? _____

NÍVEL SOCIOECONÔMICO

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).

6

- Por favor, informe abaixo a LETRA correspondente à escolaridade dos seus pais:

	44. Pai	45. Mãe
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!

Estudantes que ingressaram em 2016

Semelhante ao questionário aplicado aos ingressantes de 2013. Houve apenas a substituição da seção “sobre o vestibular” para seção “Sobre o Sisu”.

SOBRE O SISU
<p>23. Quando você decidiu cursar PEDAGOGIA?</p> <p>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.</p> <p>24. Qual a forma de ingresso no atual curso?</p> <p>A. () SISU B. () Reopção de curso dentro da mesma instituição; Qual curso? _____ C. () Transferência de outra instituição; Qual instituição? _____ Qual curso? _____ D. () Outro _____</p> <p>25. Você se incluiu em qual grupo no SISU?</p> <p>A. () Ampla concorrência; B. () Cotas - GRUPO 1 - (Renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, provenientes do ensino médio de escolas públicas); C. () Cotas - GRUPO 2 - (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 - GRUPO 3 - (Renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salários mínimos, provenientes do ensino médio de escolas públicas); E. () Cotas - GRUPO 4 - (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).</p> <p>26. O curso de PEDAGOGIA foi sua primeira ou segunda opção no SISU?</p> <p>A. () Primeira opção; B. () Segunda opção.</p> <p>27. Além do curso de PEDAGOGIA qual outro curso você indicou no SISU?</p> <p>_____</p> <p>28. Quando você decidiu indicar esse outro curso?</p> <p>A. () Já havia decidido a mais tempo B. () Durante o processo de inscrição no SISU.</p> <p>29. Além do/os cursos/ que você indicou no SISU, você havia pensando em fazer outros cursos?</p> <p>A. () Sim; B. () Não.</p>

<p>Qual/Quais: _____</p> <p>30. Caso tenha pensado em fazer outros cursos, que não este(s), por que desistiu?</p> <p>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.</p> <p>31. Durante os dias de inscrição no SISU, você mudou de opção de CURSO devido a variação da nota de corte?</p> <p>A. () Sim B. () Não</p> <p>32. Durante os dias de inscrição no SISU, você mudou de opção de INSTITUIÇÃO devido a variação da nota de corte?</p> <p>A. () Sim B. () Não</p> <p>33. Você considera que está estudando na instituição que realmente preferia estudar?</p> <p>A. () Sim B. () Não</p> <p>Se não, qual seria esta instituição? _____</p> <p>34. Você escolheu seu curso atual pensando em fazer posteriormente reopção para outro curso?</p> <p>A. () Sim B. () Não</p> <p>Se sim, para qual curso? _____</p> <p>35. Você pretende se inscrever novamente no SISU no 2º semestre, utilizando sua nota do ENEM ?</p> <p>A. () Sim B. () Não C. () Não se aplica</p> <p>Se sim, com qual objetivo? (Se necessário, marque mais de uma opção)</p> <p>A. () Para mudança de turno; B. () Para mudança de curso; C. () Para mudança de instituição; D. () Não se aplica.</p> <p>36. Você entrou na lista de espera para ser chamado pela universidade para fazer a matrícula?</p> <p>A. () Sim B. () Não</p> <p>Se sim, entrou em qual chamada? _____ chamada.</p>
--

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Questões do questionário da ProGrad/ Sisu

Sisu

Id1

Curso. Matricula

curso.codigo.matricula

semestre.adm

SEXO

NASCIMENTO_DAT

IDADE2015

ENDERECO_ESTADO

Situacao_Matricula

OPCAOSISU

Situacao.Opcao_1_Cotas

Classificacao.Opcao_1_Cotas

Modalidade.Opcao_1

Situacao.Opcao_1_LC

Classificacao.Opcao_1_LC

Situacao.Opcao_2_LC

Classificacao.Opcao_2_LC

Situacao.Opcao_2_Cotas

Classificacao.Opcao_2_Cotas

Modalidade.Opcao_2

Situacao.Opcao1

Situacao.Opcao2

Situacao.final

NomeCurso.Opcao_1

VagasCurso.Opcao_1

NomeCurso.Opcao_2

VagasCurso.Opcao_2

CIÊNCIAS.HUMANAS.E.SUAS.TECNOLOGIAS

CIÊNCIAS.DA.NATUREZA.E.SUAS.TECNOLOGIAS

LINGUAGENS.CÓDIGOS.E.SUAS.TECNOLOGIAS

MATEMÁTICA.E.SUAS.TECNOLOGIAS

REDAÇÃO

NOTA.FINAL

modalidade.matricula

Prograd

Estado Civil

Onde você nasceu?

Qual é a sua cor ou raça?

Onde você reside atualmente?

Em que ano você concluiu (ou concluirá) o Ensino Médio (ou equivalente)?

Onde concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Que curso de Ensino Médio você concluiu ou concluirá?

Em que tipo de escola você cursou, integralmente ou na sua maior parte, o Ensino Médio?

Você cursou o Ensino Médio:

Quantos anos você levou ou levará para concluir o Ensino Médio?

Em que turno você fez (ou faz), integralmente, ou em sua maior parte, o Ensino Médio?

Considerando os doze anos da Educação Básica (nove do ensino fundamental e três do Ensino Médio), quantos deles você cursou, e foi aprovado, em escola pública?

Você já participou de algum processo seletivo para ingressar no Ensino Superior?

Há quantos anos está tentando ingressar em um curso superior?

Quantas vezes você já foi aprovado em um processo seletivo para ingressar no Ensino Superior?

Você já é graduado em algum curso superior?

Você é aluno de algum curso superior?

Você já assistiu a Mostra das Profissões realizada pela UFMG?

Caso sua resposta à questão anterior seja afirmativa: A Mostra de Profissões ajudou a definir na sua escolha do curso?

Você frequentou (ou frequenta) "cursinho" pré-vestibular, ou pré-Enem, integrado ou não ao Ensino Médio?

Qual o motivo principal para a escolha do curso para o qual você se inscreveu?

Como você tomou conhecimento do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação presenciais da UFMG?

Considerando sua capacidade de leitura em Língua Estrangeira, em que situação você melhor se enquadra?

Em que tipo de imóvel você mora?

Você trabalha atualmente em atividade remunerada?

Por quantos anos você teve atividade remunerada em sua vida?

Qual a situação de vínculo de seu pai?

Qual é o nível de escolaridade de seu pai?

Qual é a ocupação principal exercida por seu pai?

Qual a situação de vínculo de sua mãe?

Qual é o nível de escolaridade de sua mãe?

Qual é a ocupação principal exercida por sua mãe?

Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal bruta de seu núcleo familiar? (Não incluir empregados domésticos).

Qual é a renda mensal bruta de seu núcleo familiar?

Qual é a sua participação na vida econômica de seu núcleo familiar?

Empregado doméstico todo dia

Motorista

Televisão

Aparelho de DVD

Geladeira sem freezer

Aspirador de pó

Geladeira duplex e/ou freezer

Telefone fixo e/ou celular

Máquina de lavar roupas

Aparelho de Rádio

Microcomputador (computador de mesa ou computador portátil)

Automóvel

Banheiros

Ponto de TV a cabo

Síntese de vagas ofertadas, estudantes matriculados e vagas ociosas por ano

Tabela 102 – Síntese de vagas ofertadas, estudantes matriculados e vagas ociosas por ano

Curso	2012				2016							
	Estudantes matricul.	%	Total de Vagas	Vagas ociosas	% Vagas ociosas	Estudantes matricul.	%	Vagas 1º semestre	Vagas 2º semestre	Total de Vagas	Vagas ociosas	% Vagas ociosas
ADMINISTRACAO (MONTES CLAROS)	38	,6	40	2	5,0	29	,5	40	0	40	11	27,5
ADMINISTRACAO DIURNO	49	,7	50	1	2,0	48	,8	0	50	50	2	4,0
ADMINISTRACAO NOTURNO	49	,7	50	1	2,0	44	,7	50	0	50	6	12,0
AGRONOMIA (Montes Claros)	38	,6	40	2	5,0	31	,5	40	0	40	9	22,5
ANTROPOLOGIA	39	,6	40	1	2,5	33	,6	40	0	40	7	17,5
AOUCULTURA	41	,6	50	9	18,0	50	,8	25	25	50	0	0,0
ARQUITETURA E URBAN. DIURNO	91	1,4	90	-1	-1,1	89	1,5	45	45	90	1	1,1
ARQUITETURA E URBAN. NOTURNO	60	,9	60	0	,0	57	1,0	30	30	60	3	5,0
ARQUITETURA E URBAN. NOTURNO	40	,6	40	0	,0	33	,6	40	0	40	7	17,5
ARTES VISUAIS	79	1,2	80	1	1,3	77	1,3	37	45	82	5	6,1
BIBLIOTECONOMIA DIURNO	59	,9	82	23	28,0	31	,5	37	0	37	6	16,2
BIBLIOTECONOMIA NOTURNO	40	,6	37	-3	-8,1	38	,6	20	20	40	2	5,0
BIOMEDICINA	39	,6	40	1	2,5	79	1,3	40	40	80	1	1,3
CIENCIA DA COMPUTACAO	80	1,2	80	0	,0	23	,4	25	0	25	2	8,0
CIENCIAS ATUARIAIS	25	,4	25	0	,0	96	1,6	50	50	100	4	4,0
CIENCIAS BIOL. NOTURNO(LIC.)	100	1,5	100	0	,0	98	1,7	50	50	100	2	2,0
CIENCIAS BIOLÓGICAS DIURNO	100	1,5	100	0	,0	76	1,3	40	40	80	4	5,0
CIENCIAS CONTÁBEIS NOTURNO	80	1,2	80	0	,0	41	,7	50	0	50	9	18,0
CIENCIAS DO ESTADO	48	,7	50	2	4,0	77	1,3	40	40	80	3	3,8
CIENCIAS ECONOMICAS	81	1,2	80	-1	-1,3	77	1,3	40	40	80	3	3,8
CIENCIAS SOCIAIS	80	1,2	80	0	,0	77	1,3	40	40	80	3	3,8
CIENCIAS SOCIAIS	80	1,2	80	0	,0	77	1,3	40	40	80	3	3,8
CIENCIAS SOCIOAMBIENTAIS	50	,8	50	0	,0	39	,7	50	0	50	11	22,0
CINEMA ANIMACAO E ART.DIGITAIS	40	,6	40	0	,0	40	,6	40	0	40	0	0,0
COM. SOCIAL (JORN/REL PUB) DIA	38	,6	40	2	5,0	38	,6	40	0	40	0	0,0
COM. SOCIAL (JORN/REL PUB) NOT	40	,6	40	0	,0	40	,6	40	0	40	0	0,0
COM. SOCIAL (PUBLICIDADE)	39	,6	40	1	2,5	39	,6	40	0	40	0	0,0
CONS.REST.DE BENS CULT. MOVEIS	30	,5	30	0	,0	25	,4	30	0	30	5	16,7
CONTROLADORIA E FINANÇAS	50	,8	50	0	,0	42	,7	50	0	50	8	16,0
CURSO SUP. TEC. EM RADIOLOGIA	66	1,0	80	14	17,5	70	1,2	40	40	80	10	12,5
DANCA	20	,3	20	0	,0	20	,3	20	0	20	0	0,0
DESIGN	59	,9	60	1	1,7	59	,9	60	0	60	0	0,0
DESIGN DE MODA	45	,7	45	0	,0	45	,7	45	0	45	0	0,0
DIREITO DIURNO	199	3,0	200	1	,5	199	3,4	100	100	200	1	0,5
DIREITO NOTURNO	200	3,1	200	0	,0	194	3,3	100	100	200	6	3,0
EDUCACAO FISICA (BACH) DIURNO	59	,9	60	1	1,7	57	1,0	30	30	60	3	5,0
EDUCACAO FISICA (BACH) NOTURNO	30	,5	30	0	,0	29	,5	0	30	30	1	3,3
EDUCACAO FISICA (LICENCIAT.)	60	,9	60	0	,0	59	1,0	30	30	60	1	1,7
ENFERMAGEM	98	1,5	96	-2	-2,1	88	1,5	48	48	96	8	8,3
ENG. AGRICOLA E AMBIENTAL (Montes	39	,6	40	1	2,5	32	,5	40	0	40	8	20,0

Curso	2012					2016						
	Estudantes matricul.	%	Total de Vagas	Vagas ociosas	% Vagas ociosas	Estudantes matricul.	%	Vagas 1º semestre	Vagas 2º semestre	Total de Vagas	Vagas ociosas	% Vagas ociosas
ENG. CONTROLE AUTOMACAO DIURNO	80	1,2	80	0	,0	80	1,4	40	40	80	0	0,0
ENG. CONTROLE AUTOMACAO	50	,8	50	0	,0	49	,8	25	25	50	1	2,0
ENGENHARIA AEROSPACIAL	49	,7	50	1	2,0	48	,8	25	25	50	2	4,0
ENGENHARIA AMBIENTAL (Montes)	50	,8	50	0	,0	48	,8	50	0	50	2	4,0
ENGENHARIA CIVIL	199	3,0	200	1	,5	197	3,3	100	100	200	3	1,5
ENGENHARIA DE ALIMENTOS (Montes)	39	,6	40	1	2,5	27	,5	40	0	40	13	32,5
ENGENHARIA DE MINAS	60	,9	60	0	,0	55	,9	30	30	60	5	8,3
ENGENHARIA DE PRODUCAO	90	1,4	90	0	,0	87	1,5	45	45	90	3	3,3
ENGENHARIA DE SISTEMAS	50	,8	50	0	,0	48	,8	25	25	50	2	4,0
ENGENHARIA ELETRICA	100	1,5	100	0	,0	98	1,7	50	50	100	2	2,0
ENGENHARIA FLORESTAL (Montes)	40	,6	40	0	,0	35	,6	40	0	40	5	12,5
ENGENHARIA MECANICA DIURNO	80	1,2	80	0	,0	79	1,3	40	40	80	1	1,3
ENGENHARIA MECANICA NOTURNO	80	1,2	80	0	,0	77	1,3	40	40	80	3	3,8
ENGENHARIA METALURGICA	60	,9	60	0	,0	58	1,0	30	30	60	2	3,3
ENGENHARIA QUIMICA	59	,9	60	1	1,7	60	1,0	30	30	60	0	0,0
ESTATISTICA	45	,7	45	0	,0	36	,6	45	0	45	9	20,0
FARMACIA DIURNO	132	2,0	132	0	,0	126	2,1	66	66	132	6	4,5
FARMACIA NOTURNO	80	1,2	80	0	,0	73	1,2	40	40	80	7	8,8
FILOSOFIA DIURNO	45	,7	45	0	,0	37	,6	45	0	45	8	17,8
FILOSOFIA NOTURNO	40	,6	40	0	,0	31	,5	40	0	40	9	22,5
FISICA DIURNO	80	1,2	80	0	,0	79	1,3	40	40	80	1	1,3
FISICA NOTURNO (LICENCIATURA)	40	,6	40	0	,0	33	,6	40	0	40	7	17,5
FISIOTERAPIA	76	1,2	75	-1	-1,3	69	1,2	37	38	75	6	8,0
FONOAUDIOLOGIA	50	,8	50	0	,0	48	,8	25	25	50	2	4,0
GEOGRAFIA DIURNO	40	,6	40	0	,0	38	,6	40	0	40	2	5,0
GEOGRAFIA NOTURNO (LICENC.)	80	1,2	80	0	,0	78	1,3	0	80	80	2	2,5
GEOLOGIA	35	,5	35	0	,0	33	,6	35	0	35	2	5,7
GESTAO DE SERVICOS DE SAUDE	75	1,1	100	25	25,0	90	1,5	50	50	100	10	10,0
GESTAO PUBLICA	80	1,2	80	0	,0	73	1,2	40	40	80	7	8,8
HISTORIA DIURNO	44	,7	44	0	,0	43	,7	44	0	44	1	2,3
HISTORIA NOTURNO (LICENC.)	44	,7	44	0	,0	44	,7	0	44	44	0	0,0
JORNALISMO DIURNO	20	,3	20	0	,0	20	,3	0	20	20	0	0,0
JORNALISMO NOTURNO	35	,6	40	0	,0	35	,6	40	0	40	5	12,5
LETRAS DIURNO	160	2,4	160	0	,0	152	2,6	80	80	160	8	5,0
LETRAS NOTURNO	233	3,6	260	27	10,4	239	4,1	130	130	260	21	8,1
MATEMATICA COMPUTACIONAL	20	,3	20	0	,0	17	,3	20	0	20	3	15,0

Curso	2012					2016						
	Estudantes matricul.	%	Total de Vagas	Vagas ociosas	% Vagas ociosas	Estudantes matricul.	%	Vagas 1º semestre	Vagas 2º semestre	Total de Vagas	Vagas ociosas	% Vagas ociosas
MATEMATICA DIURNO	78	1,2	80	2	2,5	80	1,4	40	40	80	0	0,0
MATEMATICA NOTURNO (LICENC.)	40	,6	40	0	,0	33	,6	40	0	40	7	17,5
MEDICINA	319	4,9	320	1	,3	317	5,4	160	160	320	3	0,9
MEDICINA VETERINARIA	120	1,8	120	0	,0	114	1,9	60	60	120	6	5,0
MUSEOLOGIA	38	,6	40	2	5,0	38	,6	0	40	40	2	5,0
MUSICA BACH. (CANTO)	3	,0										
MUSICA BACH. (CLARINETE)	2	,0										
MUSICA BACH. (COMPOSICAO)	5	,1										
MUSICA BACH. (CONTRABAIXO)	1	,0										
MUSICA BACH. (FAGOTE)	1	,0										
MUSICA BACH. (FLAUTA)	2	,0										
MUSICA BACH. (OBOE)	1	,0										
MUSICA BACH. (PERCUSSAO)	2	,0										
MUSICA BACH. (PIANO)	7	,1										
MUSICA BACH. (REGENCIA)	3	,0										
MUSICA BACH. (TROMBONE)	1	,0										
MUSICA BACH. (TROMPA)	1	,0										
MUSICA BACH. (TROMPETE)	3	,0										
MUSICA BACH. (VIOLA)	1	,0										
MUSICA BACH. (VIOLAO)	2	,0										
MUSICA BACH. (VIOLINO)	4	,1										
MUSICA BACH. (VIOLONCELO)	1	,0										
MUSICA BACH. (Canto, Composição, Instrumentos e Regência)	40	1	46	6	13,0							
MUSICA BACH. (MUSICA POPULAR)	15	,2	15	0	,0							
MUSICA BACH. (MUSICOTERAPIA)	8	,1	15	7	46,7							
MUSICA LICENCIATURA	30	,5	30	0	,0							
NUTRICAO	72	1,1	72	0	,0	69	1,2	36	36	72	3	4,2
ODONTOLOGIA	144	2,2	144	0	,0	137	2,3	72	72	144	7	4,9
PEDAGOGIA MATUTINO	65	1,0	66	1	1,5	65	1,1	0	66	66	1	1,5
PEDAGOGIA NOTURNO	66	1,0	66	0	,0	58	1,0	66	0	66	8	12,1
PSICOLOGIA	132	2,0	132	0	,0	127	2,2	66	66	132	5	3,8
PUBLICIDADE E PROPAGANDA	50	,8	50	0	,0	38	,6	40	0	40	2	5,0
QUIMICA DIURNO						42	,7	50	0	50	8	16,0

Curso	2012				2016						
	Estudantes matricul.	%	Total de Vagas	% Vagas ociosas	Estudantes matricul.	%	Vagas 1º semestre	Vagas 2º semestre	Total de Vagas	Vagas ociosas	% Vagas ociosas
QUIMICA NOTURNO (LICENCIATURA)	40	,6	40	,0	40	,7	0	40	40	0	0,0
QUIMICA TECNOLÓGICA (BACH)	40	,6	40	,0	35	,6	40	0	40	5	12,5
RELAÇÕES ECON. INTERNACIONAIS	49	,7	50	2,0	40	,7	50	0	50	10	20,0
RELAÇÕES PÚBLICAS					20	,3		20	20	0	0,0
SISTEMAS DE INFORMACAO	81	1,2	80	-1,3	77	1,3	40	40	80	3	3,8
TEATRO	40	,6	40	,0							
TERAPIA OCUPACIONAL	66	1,0	66	,0	61	1,0	33	33	66	5	7,6
TURISMO	60	,9	60	,0	57	1,0	30	30	60	3	5,0
ZOOTECNIA (Montes Claros)	39	,6	40	2,5	34	,6	40	0	40	6	15,0
Total	6535	100,0	6276	-4,1	5883	100,0	3587	2689	6276	393	6,3
Total de ingressantes em curso sem prova de habilidades específicas			6159					5883			
Vagas em cursos com prova de habilidades	376										

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Curso de habilidades específicas 2012

Curso	Vagas ofertadas	% do total da UFMG
ARTES VISUAIS	79	1,2
CINEMA ANIMACAO E ART.DIGITAIS	40	,6
DANCA	20	,3
DESIGN	59	,9
DESIGN DE MODA	45	,7
MUSICA BACH. (CANTO)	3	,0
MUSICA BACH. (CLARINETE)	2	,0
MUSICA BACH. (COMPOSICAO)	5	,1
MUSICA BACH. (CONTRABAIXO)	1	,0
MUSICA BACH. (FAGOTE)	1	,0
MUSICA BACH. (FLAUTA)	2	,0
MUSICA BACH. (MUSICA POPULAR)	15	,2
MUSICA BACH. (MUSICOTERAPIA)	8	,1
MUSICA BACH. (OBOE)	1	,0
MUSICA BACH. (PERCUSSAO)	2	,0
MUSICA BACH. (PIANO)	7	,1
MUSICA BACH. (REGENCIA)	3	,0
MUSICA BACH. (TROMBONE)	1	,0
MUSICA BACH. (TROMPA)	1	,0
MUSICA BACH. (TROMPETE)	3	,0
MUSICA BACH. (VIOLA)	1	,0
MUSICA BACH. (VIOLAO)	2	,0
MUSICA BACH. (VIOLINO)	4	,1
MUSICA BACH. (VIOLONCELO)	1	,0
MUSICA LICENCIATURA	30	,5
TEATRO	40	,6
Total	376	5,8

Fonte: Elaborado pela autora, 2018