

SEÇÃO: ARTIGOS

MUDANÇAS NO PERFIL DOS ESTUDANTES DA UFMG: DESAFIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Brécia França Nonato¹, Cláudio Marques Martins Nogueira²,
Liliane Gonçalves Fernandes de Lima³, Shirley Torres de Lima Otoni⁴

RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir a relação entre desigualdades educacionais e prática docente, diante das mudanças no perfil dos estudantes da UFMG. Como aporte teórico, considerou-se estudos do campo da Sociologia da Educação, em especial os trabalhos de Pierre Bourdieu, e da Didática do Ensino Superior. A análise foi realizada a partir dos bancos de dados cedidos pela PROGRAD/UFMG e teve como referência os anos de 2007, 2012, 2016 e 2019, que representam importantes marcos nas políticas de acesso ao ensino superior. No artigo, busca-se evidenciar as mudanças no perfil dos estudantes, ocasionadas, principalmente, pela implementação de políticas de ações afirmativas, as quais afetaram sobretudo os cursos mais seletivos, assim como as suas implicações para a prática docente. Tendo em vista que o acesso à universidade foi expandido, sendo ainda preciso garantir a permanência nesse espaço, conclui-se sobre a necessidade de viabilização de práticas pedagógicas que se orientem pela diversidade e pela inclusão social.

Palavras-chave: Ensino superior. Desigualdades educacionais. Prática docente. Ações afirmativas.

Como citar este documento – ABNT

NONATO, Brécia França; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; LIMA, Liliane Gonçalves Fernandes de; OTONI, Shirley Torres de Lima. Mudanças no perfil estudantil da UFMG: implicações para a prática docente. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e020463, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20463>.

Recebido em: 15/05/2020
Aprovado em: 24/06/2020
Publicado em: 22/09/2020

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6779-8278>. E-mail: brescianonato@ufmg.br

² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7913-5669>. E-mail: cmmn@uol.com.br

³ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4157-3705>. E-mail: liliane.g.f@hotmail.com

⁴ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5618-7455>. E-mail: shirley.tlima@yahoo.com.br

CAMBIOS EN EL PERFIL DE ESTUDIANTE DE LA UFMG: DESAFÍOS PARA LA PRÁCTICA DE LOS PROFESORES

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo discutir la relación entre las desigualdades educativas y la práctica docente, en vista de los cambios en el perfil de los estudiantes de la UFMG. Como referencia teórica, se consideraron los estudios en el campo de la Sociología de la Educación, especialmente los trabajos de Pierre Bourdieu y Didáctica de la Educación Superior. El análisis se realizó a partir de las bases de datos puestos a disposición por PROGRAD/UFMG y tuvo como referencia los años 2007, 2012, 2016 y 2019, que representan puntos importantes en las políticas de acceso a la educación superior. El artículo busca resaltar los cambios causados, en particular, por la implementación de políticas de acción afirmativa que ocurrieron en las carreras más selectivas de la universidad, así como las implicaciones para la práctica docente. Teniendo en cuenta que se ha ampliado el acceso a la universidad, aún es necesario garantizar la permanencia, se concluye que las prácticas pedagógicas guiadas por la diversidad y la inclusión social son necesarias.

Palabras clave: Educación superior. Desigualdades educativas. Práctica docente. Acciones afirmativas.

CHANGES IN THE PROFILE OF UFMG STUDENTS: CHALLENGES FOR THE TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

This text aims to discuss the relation between educational inequalities and teaching practice, given the changes in the profile of UFMG students. As a theoretical framework, studies in the field of Sociology of Education were considered, especially the works of Pierre Bourdieu, and Didactics of Higher Education. The analysis was carried out using the databases provided by PROGRAD/UFMG and had as reference the years 2007, 2012, 2016 and 2019, which represent important milestones in the policies of access to higher education. In the article, we seek to highlight the changes in the profile of students, caused mostly by the implementation of affirmative action policies, which mainly affected the most selective courses, as well as their implications for the teaching practice. Given that access to the university has been expanded, it is still necessary to guarantee the permanence of students in this space. So, it is concluded that there is a need for the viability of pedagogical practices that are guided by diversity and social inclusion.

Keywords: Higher education. Educational inequalities. Teaching practice. Affirmative actions.

INTRODUÇÃO

Quando os docentes do ensino superior – em especial aqueles que, no decorrer de sua trajetória acadêmica, não tiveram oportunidade de se apropriar tanto dos conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente quanto de reflexões sobre educação e desigualdades educacionais – ingressam na sala de aula, podem tender a ver o público com o qual irão trabalhar de forma idealizada e homogênea. Espera-se estudantes com uma formação escolar sólida e com interesse e disponibilidade de tempo para se dedicarem integralmente aos estudos. No entanto, essa não é a realidade de boa parte dos estudantes atuais. A maioria deles apresenta lacunas em sua formação, relacionadas às ineficiências da educação básica brasileira, e são obrigados a trabalhar, não podendo se dedicar integralmente aos estudos. É preciso, portanto, que os docentes pensem em como adaptar suas práticas aos estudantes reais que têm diante de si. O desafio é oferecer ensino de qualidade não apenas para uma minoria formada pelos estudantes socialmente mais privilegiados, mas para a maioria daqueles presentes na sala de aula.

Este texto tem como objetivo discutir a relação entre desigualdades educacionais e prática docente no ensino superior em um cenário de mudanças no perfil dos estudantes. Foram selecionados para análise alguns cursos tradicionalmente elitizados: Direito (diurno), Engenharia Civil e Medicina. Isso foi feito porque é justamente nesse tipo de curso que as mudanças no perfil do alunado ocorreram de forma mais acentuada. No caso da Engenharia Civil, cabe salientar que, mesmo não sendo aquela que apresenta maior concorrência e seletividade, dispõe de um reconhecimento histórico que a coloca em lugar de privilégio entre os demais cursos.

Os dados utilizados neste artigo originam-se dos questionários de matrícula da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) dos anos de 2007, 2012, 2016 e 2019 e foram analisados no âmbito do Grupo de Estudos sobre Educação Superior (GEES) da Faculdade Educação desta universidade. Tais anos foram selecionados por representarem momentos diferentes das políticas de ações afirmativas na UFMG. A saber, em 2007, não havia qualquer tipo de política de ações afirmativas na universidade. A instituição, em 2009, passa a aplicar o sistema de bonificação que vigorou até 2012. O ano de 2016 foi o primeiro ano de ingresso já com, no mínimo, 50% das vagas por curso destinadas a estudantes de escola pública e o ano de 2019⁵ se refere aos últimos dados sobre ingresso e contempla também estudantes com deficiência.

Utiliza-se como referencial teórico estudos do campo da Sociologia da Educação, em especial as contribuições de Pierre Bourdieu, e da Didática. Para os sociólogos Bourdieu e Passeron

⁵ Os dados de 2019 se referem aos ingressantes do 1º semestre. Semestralmente ingressam no curso de Direito 100 estudantes, no curso de Engenharia Civil 100 estudantes e no curso de Medicina 160 estudantes.

(2014), é inegável o peso da origem social sobre as trajetórias estudantis. Mundialmente reconhecidos no campo da Sociologia da Educação, 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” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 27).

Além de considerar que os sujeitos dos diferentes grupos possuem variadas formas e níveis de acesso à cultura cobrada no ambiente escolar, Bourdieu e Passeron (2014) expõem que é preciso se atentar para a invisibilidade e perversidade do modo como se configura a desigualdade. Segundo eles, os estudantes das 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). De um modo geral, os indivíduos tendem a apresentar níveis de aspiração escolar adequados ao meio social em que foram socializados. Em famílias de maior renda e principalmente naquelas cujos pais são mais escolarizados, espera-se que os filhos tenham uma carreira acadêmica de excelência, chegando ao ensino superior, preferencialmente em instituições e cursos de maior prestígio, ou mesmo indo além, ingressando em cursos de pós-graduação. Em famílias de renda e escolaridade mais baixa, as expectativas tendem a ser mais modestas, a prioridade é garantir a sobrevivência por meio de uma inserção mais rápida no mercado de trabalho. O modo como o indivíduo enxerga e lida com sua própria escolaridade, os objetivos que ele se coloca, o nível de ambição que ele demonstra tendem, assim, a variar conforme sua origem social e as expectativas que foram socialmente depositadas em relação ao seu futuro acadêmico e social.

Em síntese, os estudos de Bourdieu (BOURDIEU; PASSERON, 2014; NOGUEIRA, M.; CATANI, 2011) nos mostram que os sujeitos não têm oportunidades iguais, visto que têm recursos diferentes para lidar com as oportunidades oferecidas pelo sistema e apresentam níveis de aspiração social e escolar também desiguais. Em outras palavras, a igualdade formal de oportunidades é limitada pela desigualdade real das condições objetivas⁶ entre os sujeitos. É para essas condições desiguais, as quais afetam tanto o acesso quanto a permanência nos sistemas de ensino, que buscamos chamar a atenção, pois, como discutido no campo da Didática (FREIRE, 1996; GIL, 2011; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), saber quem são os estudantes com os quais trabalhamos é essencial para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

⁶ Na teoria de Bourdieu, as condições objetivas são definidas em termos da posse maior ou menor dos diferentes capitais: econômico, cultural, social e simbólico. Conforme o volume e o tipo de capital herdado, os indivíduos têm possibilidades diferentes de se beneficiar das oportunidades sociais e escolares teoricamente oferecidas a todos. As expectativas e as aspirações dos indivíduos também vão se definindo em função da posse ou não desses capitais. Para uma apresentação sintética da teoria, ver: Nogueira, M. e Nogueira, C. (2014).

O texto foi estruturado em quatro seções. Na primeira desenvolve-se uma discussão sobre as desigualdades relativas ao ensino superior a partir de uma perspectiva sociológica. Na segunda seção, aborda-se a implementação de ações afirmativas na UFMG e a mudança do perfil de seu alunado. Na terceira, direciona-se o olhar para a ação docente, no sentido de indicar práticas formativas que podem ser contributivas para que os estudantes, especialmente aqueles provenientes de políticas de ações afirmativas, tenham um percurso acadêmico exitoso. Por fim, segue-se para as considerações finais.

INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR E DESIGUALDADES ESCOLARES

Grande parte do ingresso nos cursos de graduação se dá a partir da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, de modo geral, o desempenho nesse exame está relacionado ao perfil social do estudante. Como os cursos têm notas de corte⁷ muito diferentes, o perfil social do alunado dos diferentes cursos também tende a variar bastante. Recentemente, com a implementação da Lei de Cotas, abriu-se a possibilidade de uma democratização do acesso aos diferentes cursos. Isso foi especialmente importante no caso dos cursos mais seletivos, que recebiam basicamente estudantes de maior renda e egressos de escolas particulares. É preciso considerar, no entanto, que a nota de corte das diferentes modalidades de cota também varia conforme os cursos. Entrar naqueles mais seletivos da UFMG, mesmo com cotas, exige que se alcance uma nota muito elevada no Enem. Assim, os alunos cotistas e não cotistas de cada curso são mais semelhantes entre si do que se poderia imaginar. Talvez, por isso mesmo, as pesquisas têm mostrado que o desempenho de cotistas e não cotistas dentro da universidade não é muito distinto (CAMPOS; FERES JÚNIOR; DAFLON, 2014; FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2011; VIEIRA; DELL'AGLI; CAETANO, 2019).

Em que pesem as evidências de um desempenho acadêmico similar entre cotistas e não cotistas, não se pode subestimar as diferenças existentes entre os estudantes, decorrentes do nível de renda de suas famílias, do nível de escolaridade de seus pais, do fato de terem estudado em escolas públicas ou privadas durante a educação básica ou de serem brancos ou negros, em uma sociedade marcada pelo racismo. A renda das famílias, como um dos elementos que compõe o capital econômico, permite o acesso a uma série de recursos escolarmente úteis (BONAMINO; ALVES; FRANCO, 2010; NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2015; RIBEIRO, 2011). Enquanto alguns estudantes viveram toda sua trajetória em condições econômicas precárias, outros tiveram, desde a infância, amplo acesso a materiais didáticos e paradidáticos, puderam realizar cursos extraescolares e viagens que propiciaram novos

⁷ A nota de corte é a nota mínima para aprovação em um processo seletivo, sendo assim, ela serve como referência para que o candidato monitore seu desempenho. No caso do Sisu, a nota de corte é calculada segundo o número de vagas ofertadas no curso. Por exemplo, em um curso que sejam ofertadas 10 vagas, a nota de corte será a nota do décimo classificado (BRASIL, 2020).

aprendizados. Principalmente, tiveram a possibilidade de dedicarem-se exclusivamente aos estudos, sem precisarem se preocupar com a situação financeira da família ou mesmo conciliar precocemente estudo e trabalho.

A escolaridade dos pais também é um fator decisivo para a trajetória escolar dos estudantes. Na perspectiva bourdieusiana, no caso de pais com menor escolaridade e com distanciamento da cultura socialmente dominante, seus filhos passariam por um processo de aculturação da cultura escolar, a qual exigiria um esforço para sua incorporação, uma vez que esta não condiz com sua realidade social de origem. Em uma situação de pais com maior escolarização e pertencentes ao meio cultural dominante, seus filhos tenderiam a não apresentar dificuldades na aquisição da cultura escolar, isso se daria de maneira mais natural devido à proximidade com tal realidade (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2014, 2015). Dessa forma, estes pais mais escolarizados tendem a dominar e a transmitir aos filhos uma linguagem e uma cultura que são valorizadas na escola e que são a base para o aprendizado e para a boa integração das crianças e dos jovens no mundo escolar.

Assim, para alguns estudantes, se por um lado a cultura escolar apresenta perfeita continuidade em relação à cultura que receberam em casa, para outros, é praticamente uma cultura estrangeira. O fato de se estudar numa escola pública ou privada também não pode ser menosprezado. Embora existam escolas públicas e privadas de qualidade, não se pode negar que, de um modo geral, as escolas públicas apresentam condições muito mais precárias do que as escolas particulares, além de atenderem a uma população socialmente menos favorecida. Tudo isso se reflete no nível e na natureza da formação que cada tipo de escola consegue oferecer. Finalmente, não se pode esquecer as implicações, inclusive escolares, de ser branco ou negro no Brasil. Desde a educação básica, há expectativas diferenciadas e mais ou menos positivas sobre os alunos, conforme sua raça (ROSEMBERG, 1987; OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010). Sociologicamente, sabe-se que a imagem que temos sobre nós mesmos e sobre o que é possível alcançarmos constrói-se a partir das representações e das expectativas que existem socialmente a nosso respeito. O peso das desigualdades raciais e do racismo propriamente dito deixam, assim, suas marcas sobre os estudantes negros.

A partir dos anos 2000, as políticas de ações afirmativas passaram a fazer parte da agenda do Estado. Antes disso, a universidade pública, especialmente nos seus cursos mais seletivos, recebia basicamente os filhos das camadas mais elevadas da sociedade, com pais mais escolarizados, egressos principalmente de escolas privadas e predominantemente brancos (DUBET, 2015; VARGAS, 2010; ZAGO, 2006). Os estudantes que fugiam desse perfil conseguiam ingressar, no máximo, nos cursos menos seletivos e de menor prestígio da instituição (DUBET, 2015; NONATO, 2018; VARGAS, 2010). Após a Lei de Cotas e outras

políticas de expansão e democratização do acesso à universidade⁸, os professores de todos os cursos passam a estar diante de um público heterogêneo, formado por estudantes com perfis sociais e escolares muito diferenciados. Evidentemente, essas diferenças repercutem no modo como os estudantes vivem a universidade. Alunos que enfrentaram a vulnerabilidade econômica, que estudaram em escolas mais precárias, que tiveram pais menos escolarizados e que viveram na pele o peso do preconceito racial terão que enfrentar obstáculos muito maiores para permanecerem e serem bem sucedidos na universidade. O sucesso deles não dependerá apenas do esforço individual de cada estudante, mas do modo como cada professor e a instituição como um todo o recebem, oferecendo ou não a assistência social necessária e proporcionando ou não práticas educativas adequadas às suas necessidades.

No senso comum, as diferenças de desempenho entre os estudantes ou, simplesmente, o sucesso ou o fracasso escolar tendem a ser vistos como responsabilidade exclusiva dos alunos. Aqueles que se destacam, fariam-no por possuírem talentos naturais ou uma força de vontade que justificaria seu sucesso. Os que fracassam, por sua vez, fariam-no por não possuírem as habilidades naturais ou a força moral necessária para uma trajetória educacional de sucesso. A culpa pelo fracasso ou o mérito por ter alcançado o sucesso seria dos alunos.

A partir dos anos de 1960-1970, uma série de estudos na área da Sociologia da Educação sobre as “[...] disparidades nas probabilidades de acesso à educação entre diferentes grupos sociais” (FORQUIN, 1995, p. 22) foram realizados em países como França, Grã-Bretanha e Estados Unidos e esses passaram a se constituir como referência para a maior parte dos trabalhos e debates teóricos posteriores. Dentre as grandes pesquisas realizadas nesse período, podem ser destacadas: a pesquisa longitudinal do Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED) realizada na França entre 1962 e 1972. O relatório Coleman datado de 1966 e as pesquisas e relatórios britânicos, tendo destaque o relatório Plowden (*Children and their Primary Schools*, 1967).

Esses trabalhos mostraram que o desempenho escolar dos estudantes e mesmo seu nível de aspiração escolar variavam em função de uma série de características econômicas, sociais e sobretudo culturais do seu meio de origem. Apontava-se para uma clara relação, por exemplo, entre a escolaridade dos pais e as trajetórias escolares dos filhos. Pais mais escolarizados transmitiriam aos filhos uma linguagem, conhecimentos gerais, informações sobre o sistema de ensino, além de estímulos e cobranças diretas e indiretas que colocariam seus filhos em condições mais favoráveis para o sucesso escolar. A competição escolar

⁸ Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Universidade Aberta do Brasil (UAB).

pareceria, portanto, justa, mas na verdade colocaria lado a lado estudantes que dispuseram ao longo da vida de recursos muito desiguais para competir.

O conhecimento a respeito dos efeitos das desigualdades sociais, econômicas e culturais sobre o desempenho escolar dos alunos já não é, hoje, uma novidade. A ideia de que as oportunidades escolares são iguais para todos e que cabe a cada um aproveitá-las, de acordo com seu potencial e capacidades individuais, é fortemente contestada. Porém essa ideologia ainda se faz presente no senso comum. Para superá-la, é preciso que os professores e as instituições de ensino se conscientizem sobre estarem diante de alunos que vivenciaram e vivenciam realidades muito diferentes, enfrentaram desafios específicos até chegarem à universidade e carregam as marcas positivas e negativas de sua posição social atual e de sua trajetória social e escolar passada. Essa tomada de consciência é o primeiro passo para que os professores e as instituições se mobilizem em busca de práticas pedagógicas mais inclusivas, garantindo um bom aproveitamento para a maioria dos estudantes e não apenas para aqueles socialmente mais privilegiados.

O CASO DA UFMG: A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS E MUDANÇAS NO PERFIL ESTUDANTIL

Em 2004, no segundo ano do governo Lula, o Ministério da Educação (MEC) introduziu no documento de reforma do ensino superior uma proposta de ampliação do número de vagas nas instituições públicas, basicamente nos cursos noturnos, e defendeu a adoção do regime de cotas. Já 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 numerosos debates, teve-se a aprovação da Lei nº 12.711/2012, a qual garante, de modo gradual, a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e 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-racial⁹.

No contexto da UFMG, de 2009 a 2012, vigorou a política de bônus¹⁰, a qual preconizava um acréscimo que variava de 10% a 15% na nota do estudante de escola pública no vestibular.

⁹ Em dezembro de 2016, a Lei 12.711/12 foi modificada e passou a estabelecer também reserva de vagas para pessoas com deficiência.

¹⁰ O mecanismo concedia um adicional de 10% na pontuação obtida no vestibular a candidatos que frequentaram escola pública da 5ª série do ensino fundamental ao último ano do ensino médio e acréscimo de 5% ao bônus se o candidato se autodeclarasse negro. Isso significa que os afrodescendentes estudantes de instituições públicas nos últimos sete anos da educação básica poderiam ter sua pontuação aumentada em 15%.

Com a aprovação da Lei de Cotas, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) passou a implementar essa nova política de modo gradual. Essas mudanças, no sentido de uma democratização do acesso à instituição, trouxeram um novo cenário para ela e diversas questões para se pensar a prática docente no ensino superior, em especial nos cursos que, tradicionalmente, tiveram suas vagas ocupadas por estudantes com perfil social e escolar mais elevado. Estudantes provenientes de escolas públicas, de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência, muitas vezes os primeiros de sua família a cursarem o ensino superior, passam a ingressar em cursos altamente seletivos.

Neste texto, serão apresentados dados dos questionários de matrícula da UFMG referentes aos cursos de Direito (diurno), Engenharia Civil e Medicina referentes aos anos já indicados. Buscando justificar a escolha dos cursos e ainda evidenciar a diversidade dos estudantes, apresenta-se a seguir as menores notas de ingresso após a chamada regular do Sistema de Seleção Unificado (Sisu).

Modalidade ¹¹	Nota mínima para ingresso		
	Engenharia Civil	Medicina	Direito (diurno)
1.1	596,14	705,3	673,78
1.2	686,24	753,78	704,28
2.1	567,72	732	667,96
2.2	703,72	772,96	725,8
3.1	594,12	701,32	635,04
3.2	689,76	759,38	711,58
4.1	600,28	769,22	681,52
4.2	726,86	785,52	747,48
Ampla Concorrência	747,64	810,46	772,9

Tabela 1 – Pontuação Mínima para ingresso após chamada regular do Sisu/UFMG 2019
Fonte: UFMG, 2019. Disponível em: <https://www.ufmg.br/sisu/cursos-e-vagas/2019>.

A Tabela 1 mostra que há um distanciamento considerável do desempenho mínimo para ingresso na chamada regular do Sisu nos diferentes cursos e modalidades. Observa-se ainda

¹¹ As modalidades são: 1.1 Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas e deficientes. 1.2 Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas. 2.1 Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, NÃO declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas e deficientes. 2.2 Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, NÃO declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas. 3.1 Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas e deficientes. 3.2 Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas. 4.1 Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, NÃO declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas e deficientes. 4.2 Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, NÃO declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas.

que nos três casos a menor nota de ingresso se deu nas subcotas que articulam múltiplas desigualdades. Ou seja, um simples olhar para a pontuação de ingresso ao curso já evidencia que os estudantes chegam ao ensino superior em situações muito diferentes, indicando a necessidade de uma maior atenção, tanto por parte dos docentes quanto da universidade, a esses estudantes, os quais, certamente, já tiveram que “quebrar” inúmeras barreiras.

MUDANÇA NO PERFIL DOS ESTUDANTES E A NECESSIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

A análise comparativa do perfil geral dos estudantes da UFMG dos anos de 2012 e 2016 (NONATO, 2018) mostra que houve pouca alteração nas características dos ingressantes. Uma hipótese para isso é que a política do bônus, a qual já vinha sendo implementada, tenha cumprido um papel inicial no sentido da inclusão, ao possibilitar uma bonificação nas notas finais de determinados perfis de candidatos. Mas estudos que o grupo GEES vem desenvolvendo evidenciam que, quando se analisa os cursos, especialmente aqueles mais seletivos, as mudanças podem ser mais facilmente observadas. Analisamos aqui as mudanças ocorridas no perfil dos estudantes de Direito (diurno), Engenharia Civil e Medicina a partir de cinco variáveis: tipo de escola frequentada no ensino médio, capacidade de leitura em língua estrangeira, raça/cor, escolaridade da mãe e renda.

O tipo de escola frequentada durante o ensino médio pode ser visto como um importante demarcador social das desigualdades escolares. Com a implementação da Lei de Cotas, houve uma grande mudança quanto à origem escolar dos estudantes. A reserva de vagas, estabelecida pela lei, possibilitou que uma quantidade maior de alunos provenientes de escolas públicas tivesse acesso a cursos como Direito, Engenharia Civil e Medicina e o ano de 2016 evidencia a implementação total dessa lei. Conforme pode-se verificar no Gráfico 1, em 2007 e 2012, no curso de Medicina, apenas um pequeno percentual dos estudantes foi proveniente do ensino médio público. Nos anos de 2016 e 2019, o percentual de ingressantes com esse mesmo perfil escolar passou para 50%. No curso de Direito, em 2007, 88% dos estudantes haviam cursado o ensino médio em escola particular, percentual que diminuiu nos anos de 2016 e 2019. Na Engenharia Civil, também houve importante alteração no perfil dos estudantes. Se antes a ampla maioria deles era advinda do setor privado, 78,6% em 2007 e 80,4% em 2012, após a Lei de Cotas essa situação se alterou para 48,3%, em 2016 e 50% em 2019. Observa-se que a política de ação afirmativa (bônus) não trouxe grandes alterações no perfil de estudante destes cursos analisados e de outros mais seletivos da UFMG.

No Gráfico 1, verifica-se que, dentre os ingressantes nos cursos selecionados, os estudantes oriundos das escolas federais passaram a ocupar mais vagas, em detrimento daqueles das escolas públicas estaduais ou municipais. Isso ocorre pois, conforme Nonato (2018), os

estudantes das escolas públicas federais apresentam uma posição relativamente privilegiada no sistema educacional brasileiro e, assim, passaram a preencher as vagas que eram ocupadas por estudantes de instituições particulares. Nesse sentido, “[...] a lei de reservas de vagas amplia as oportunidades de acesso aos cursos tradicionalmente mais elitizados, mas nem ela é capaz de eliminar o peso das desigualdades escolares existentes entre os candidatos” (NONATO, 2018, p. 180).

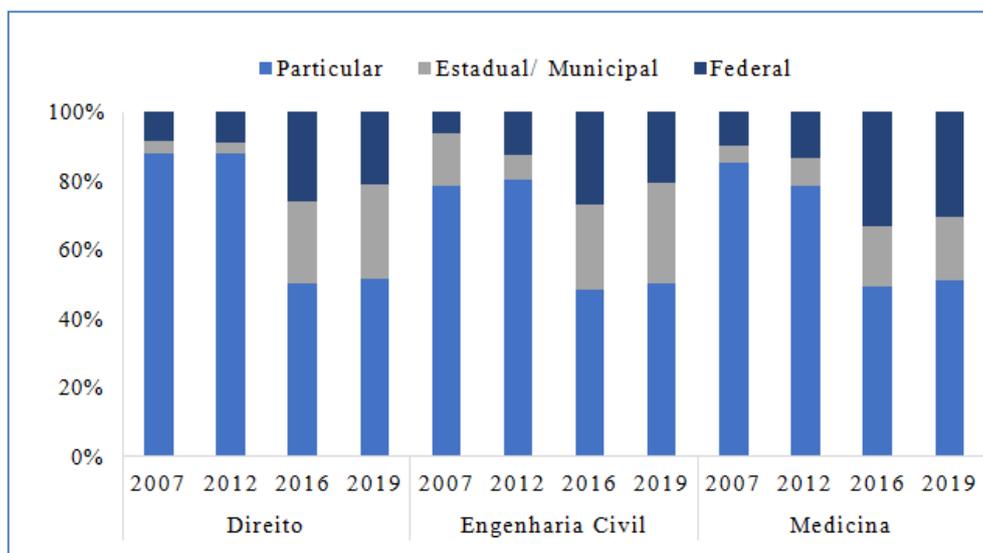


Gráfico 1 – Tipo de escola frequentada durante o ensino médio

Fonte: PROGRAD/UFMG. Elaborado pelos autores, 2020.

O domínio de uma língua estrangeira é também um elemento que ajuda a compreender a desigualdade escolar dos ingressantes e pode ser um aspecto traduzido como vantagem para aqueles que buscam uma trajetória de internacionalização da formação. Sobre o currículo internacional, Nogueira, M. (2013, p. 28) ressalta que, na atualidade, “[...] todos os níveis do sistema educacional são por ele afetados: da escola primária à pós-graduação, embora o ensino superior continue sendo o mais internacionalizado dos graus do ensino”. Com isso, o domínio de uma língua estrangeira pode impactar na trajetória estudantil, uma vez que o seu conhecimento coloca o estudante em uma posição privilegiada diante de possibilidades como: programas de mobilidade estudantil, estágios, leitura de textos estrangeiros e, até mesmo, continuidade na carreira acadêmica (mestrado e doutorado). O Gráfico 2 chama a atenção para a necessidade de um olhar mais atento sobre a diversificação dos perfis dos alunos no que se refere a essa variável. Mesmo que a maior parte dos estudantes dos três cursos ainda tenha assinalado a capacidade de leitura em pelo menos uma língua estrangeira, não se pode deixar de considerar que houve uma diminuição de ingressantes com essa competência. Como pode ser observado no gráfico, nos anos de 2016 e 2019 este percentual diminuiu nos três cursos.

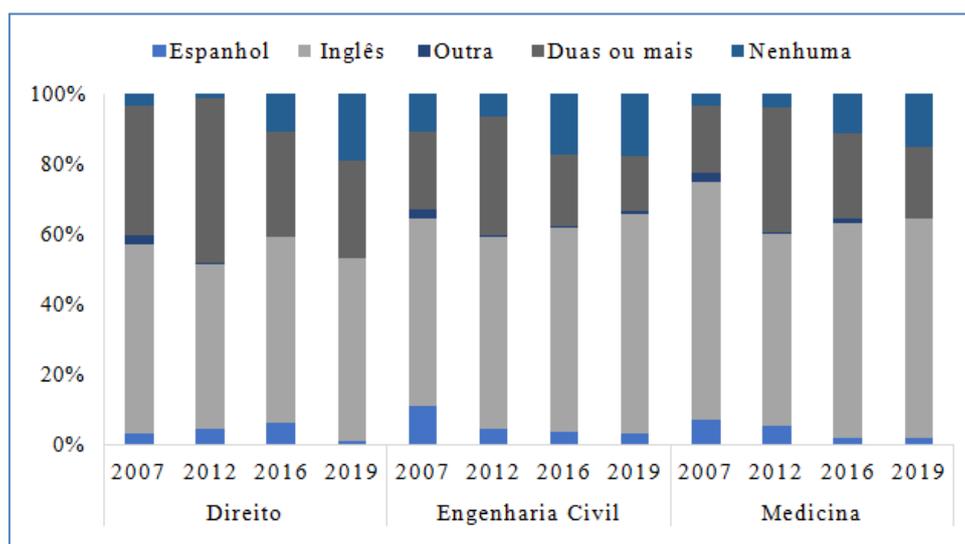


Gráfico 2 – Capacidade de leitura em língua estrangeira

Fonte: PROGRAD/UFMG. Elaborado pelos autores, 2020.

A escolaridade dos pais é outro fator a se considerar quando se analisa as trajetórias educacionais e suas desigualdades, pois ela pode nos dizer o quanto o estudante é familiarizado com o universo escolar. Para os estudantes cujos pais possuem baixa escolarização, a cultura acadêmica pode consistir-se em um processo de “aculturação”, conforme colocam Bourdieu e Passeron (2014), o que pode demandar um esforço maior para incorporação da cultura universitária. Ao analisarmos a escolaridade materna em 2012, percebe-se que um pouco mais de 70% dos estudantes de Medicina vinham de famílias cujas mães concluíram o ensino superior. No curso de Direito esse percentual correspondia a, aproximadamente, 79%. Em 2016 e 2019 o número de mães com formação em nível superior apresentou redução nos três cursos. Ao mesmo tempo, houve elevação no percentual de mães menos escolarizadas, incluindo aquelas que não concluíram o ensino fundamental.

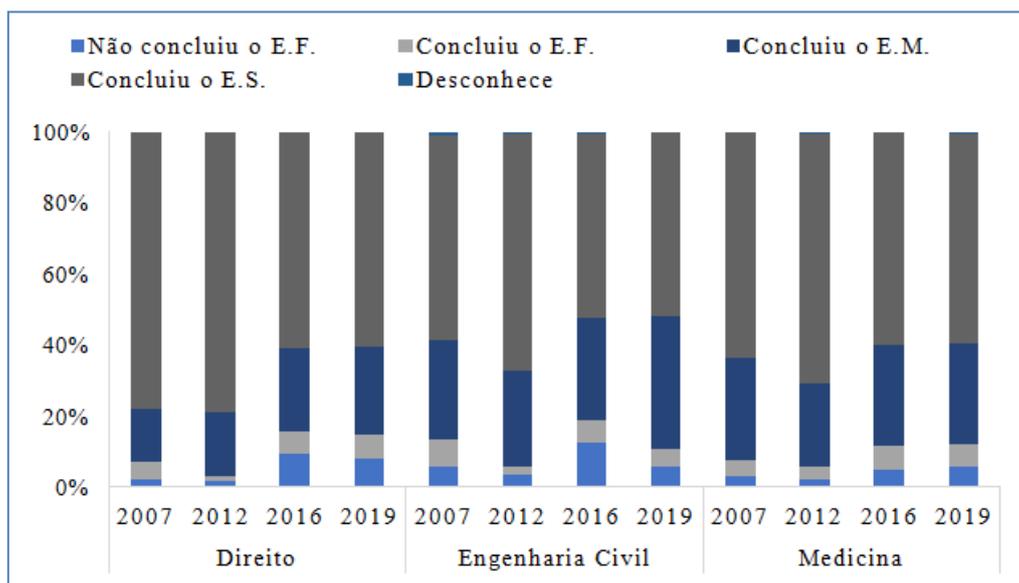


Gráfico 3 – Nível de escolaridade da mãe

Nota: E.F. = ensino fundamental; E.M. = ensino médio; E.S. = ensino superior.

Fonte: PROGRAD/UFMG. Elaborado pelos autores, 2020.

A quarta variável a ser discutida é a composição racial dos ingressantes. Como pode ser visualizado no Gráfico 4, mesmo com a diminuição dos estudantes autodeclarados brancos no período de 2007 a 2016, ainda se observa uma sub-representação de negros nos três cursos, especialmente quando se analisa o percentual de pretos. Percebe-se também que houve uma diminuição daqueles que não desejavam declarar (NDD) sua cor/raça após a implementação da Lei de Cotas. De acordo com o Mapa da Distribuição Espacial da População, Segundo a Cor ou Raça (2010), no censo de 2010 (IBGE, 2010), Minas Gerais apresentou em sua configuração étnico-racial um percentual de 9,2% de pretos e 44,3% de pardos, tendo assim um total de 53,5% da população que se declarou negra. A análise dos dados relativos à autodeclaração nos mostra uma aproximação do percentual dos ingressantes nos cursos mais seletivos da UFMG em relação à composição racial do estado de Minas Gerais, mas ao mesmo tempo não deixa de revelar as desigualdades relativas às dimensões familiares.

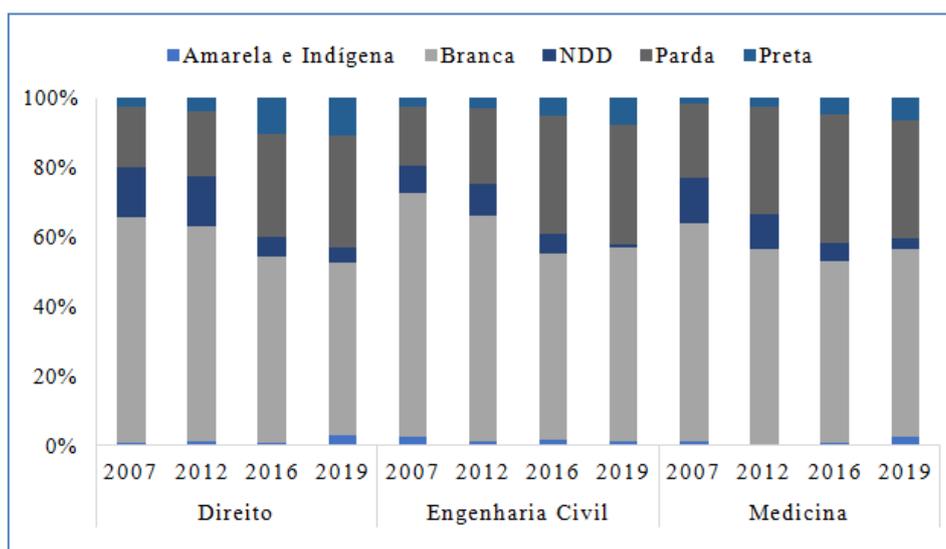


Gráfico 4 – Cor/raça dos alunos ingressantes

Nota: NDD = não deseja declarar.

Fonte: PROGRAD/UFMG. Elaborado pelos autores, 2020.

Ao analisar-se a renda bruta familiar dos estudantes que ingressaram na universidade, percebe-se, conforme mostra o Gráfico 5, uma redução nos cursos de Direito (diurno), Engenharia Civil e Medicina de alunos nas faixas de renda acima de 10 salários mínimos e uma elevação do percentual de estudantes com renda mais baixa. Essa elevação, que pode ser atribuída principalmente à Lei de Cotas – a qual impõe a reserva de vagas para candidatos de baixa renda – dá importantes indicativos quanto às restrições que o estudante pode vir a enfrentar durante o curso e deve ser considerada inclusive na proposição de atividades didáticas que envolvem autofinanciamento.

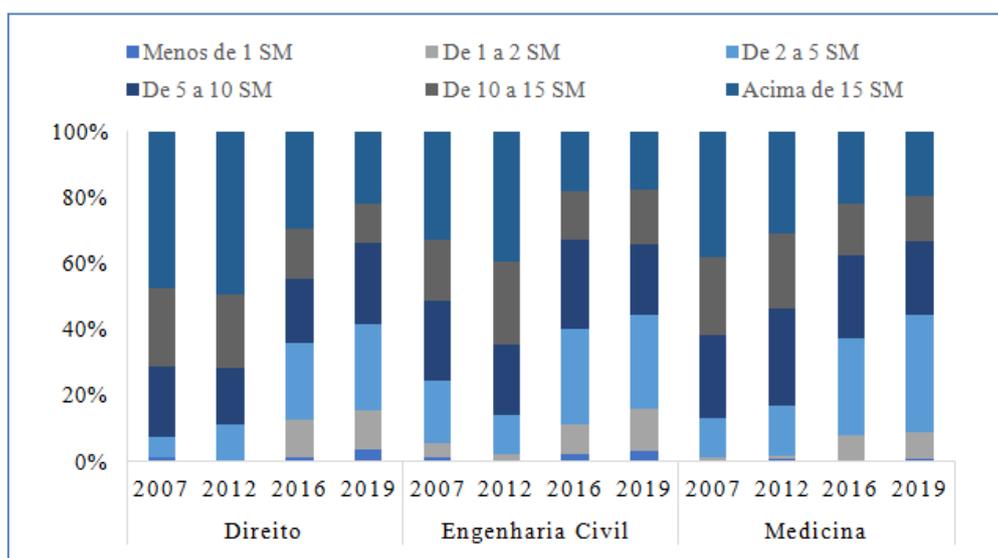


Gráfico 5 – Renda mensal bruta do núcleo familiar dos estudantes

Nota: SM = salário(s) mínimo(s).

Fonte: PROGRAD/UFMG. Elaborado pelos autores, 2020.

Se o docente do ensino superior está atento e sensível às desigualdades, inclusive tornando sua prática pedagógica mais inclusiva, tem-se a oportunidade de, ao valorizar os saberes que os estudantes de classes desfavorecidas trazem consigo, contribuir para o êxito escolar destes e ainda para a construção de uma nova lógica acadêmica.

INCLUSÃO SOCIAL NAS PRÁTICAS DOCENTES

Dadas as mudanças ocorridas nos cursos analisados, conforme aqui apresentadas, principalmente acerca do perfil dos estudantes ingressantes, é preciso repensar as práticas docentes. Pimenta e Anastasiou (2014), na obra *Docência no Ensino Superior*, argumentam que muitas vezes as características reais dos estudantes não são objetivo de preocupação por parte do professor, que inicia seu contato com os alunos já os identificando como futuros profissionais da área referente à formação, sendo esperado deles um comportamento direcionado à futura profissão. Para essas autoras, cabe aos docentes proceder o conhecimento e a identificação de quem são seus alunos, o que pensam, o que sabem e suas expectativas quanto ao curso e a profissão, isso porque entende-se que a formação precisa estar relacionada à prática social, ou seja, às vivências e experiências dos estudantes.

Nesse sentido, conforme defende Gil (2011), dentre os atuais desafios a serem enfrentados pelo professor universitário está o reconhecimento da diversidade presente na sala de aula e a capacidade de compreender a dinâmica de exclusão social, sendo capaz de comunicar-se com estudantes de culturas diferentes. O cuidado com os aspectos didáticos durante o ensino faz grande diferença no aprendizado. O linguajar adotado, a estruturação do

conteúdo e a forma de avaliar e corrigir os estudantes devem ser objetos constantes de reflexão. As pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor (BRESSOUX, 2003) demonstram que, embora o peso da origem social seja preponderante na definição do desempenho e do destino escolar dos alunos, há uma variação significativa dos resultados alcançados relacionada ao modo de organização dos estabelecimentos de ensino e à forma de atuação dos professores.

A partir da compreensão de que a diferença de desempenho dos estudantes não é algo natural, mas sim reflexo de uma série de condicionantes sociais, o docente que pauta sua prática em uma perspectiva formativa pode tomar alguns cuidados buscando minimizar e/ou superar desigualdades que se fazem presentes no contexto da sala de aula.

Desse modo, sobretudo nas disciplinas correspondentes aos períodos iniciais dos cursos de graduação, é importante que na condução das aulas o professor fique atento à linguagem utilizada, explicando com clareza e, se necessário, repetidamente, os termos que se distanciam da linguagem cotidiana. A seleção, a forma de estruturação e a quantidade de conteúdo a ser trabalhado também devem levar em conta a heterogeneidade da turma. Um bom planejamento permitirá que não haja exagero de conteúdos por aula e isso por sua vez amplia a garantia de que a maior parte dos alunos conseguirá alcançar o aprendizado. É aconselhado – para garantir a apreensão de conceitos, procedimentos e conteúdos factuais – retomar no início de cada aula, por meio de uma breve síntese, pontos relevantes trabalhados anteriormente e que serão base para os aprendizados subsequentes.

A combinação de diferentes instrumentos metodológicos como, por exemplo, a associação entre aulas expositivas e a aplicação prática dos conteúdos em exercícios, incluindo estudos dirigidos em grupo na sala de aula, é uma maneira de acompanhar a aprendizagem dos estudantes e intervir a partir de suas dificuldades.

No que se refere à avaliação, o uso dos resultados de forma reflexiva e produtiva, visando utilizá-la como forma de melhorar a aprendizagem, identificar e suprir lacunas e ampliar os conhecimentos, é essencial. Além disso, é importante que o processo avaliativo seja contínuo e formativo, tenha objetivos claros e paute-se em múltiplos e diversificados instrumentos e estratégias. É essencial que as avaliações sejam realizadas tendo em vista aquilo que foi efetivamente ensinado em sala, dessa forma os alunos que realmente se dedicaram ao conteúdo trabalhado se sentirão recompensados e estimulados a continuar a investir naquela disciplina. Instrumentos avaliativos simplesmente classificatórios, como as conhecidas provas com “pegadinha”, e que resultam no fracasso da maior parte dos estudantes de uma turma, tendem a colaborar para que eles se sintam mais inseguros, com a autoestima baixa e mais propensos a desistir. Os desafios podem e devem existir, mas

precisam ser progressivos e propostos a partir da certeza de que o aluno já alcançou sucesso num nível anterior.

Ao discutir sobre a educação superior, Coulon (2008) ressalta que:

Cada vez mais, estamos interessados na aprendizagem e não apenas no ensino como anteriormente. O fato de se interrogar acerca do futuro dos estudantes ou de procurar um melhor rendimento para o sistema universitário ou ainda tentar diminuir os fracassos ou abandonos no primeiro ciclo traduzem uma nova sensibilidade dos acadêmicos para uma reflexão acerca das contingências políticas, sociais e econômicas da universidade contemporânea (COULON, 2008, p. 25)¹².

No que se refere às práticas pedagógicas dos professores no ensino superior, cabe considerar o incômodo de Coulon (2008) acerca de serem os professores do ensino superior os únicos profissionais a não receber formação específica para desempenhar tal função. Coulon (2008, 2017) também argumenta que fatores internos às instituições podem fazer com que alunos de um mesmo perfil social sejam mais ou menos bem sucedidos em seu processo de integração social e cognitiva e que essa integração é fundamental para a afiliação universitária, ou seja, para que o estudante se torne um membro efetivo da universidade. Do ponto de vista social, é preciso investir em atividades culturais, em grupos de discussão e de apoio mútuo, etc. Do ponto de vista cognitivo é preciso garantir certo nivelamento dos estudantes, com acesso a cursos de língua estrangeira, cursos de redação, reforço de certos conteúdos que serão exigidos nas disciplinas, entre outros.

Alguns estudos (COULON, 2008; TINTO, 2012) demonstram que quanto maior a integração dos estudantes com o curso e com o ambiente universitário, mais propícias tornam-se as condições para uma experiência universitária exitosa. Um dos aspectos importantes para esse processo de integração é a própria relação professor-aluno, que quando orientada no sentido de uma prática ativa, dialógica e crítica, torna-se um instrumento de integração do estudante ao espaço acadêmico. Libâneo (2008) ressalta que essa relação é um fator significativo para que se organize a “situação didática” e assim os objetivos do processo de ensino-aprendizagem sejam alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que a Sociologia nos convida a ir além da simples condenação e exclusão dos estudantes que fracassam. Ela nos mostra, em primeiro lugar, que esse fracasso não resulta de uma decisão livre do indivíduo de não ser um bom aluno ou da falta natural de talentos. Isso afasta o julgamento do sujeito e relativiza a noção de mérito individual. Em segundo

¹² O primeiro ciclo é uma referência à organização do sistema universitário francês, que corresponde a um período de dois a três anos no ensino superior.

lugar, ela nos mostra que a atuação das instituições escolares e dos professores pode criar pontes para o sucesso daqueles com mais dificuldades. Afasta, assim, certo tipo de fatalismo e qualquer justificativa para o imobilismo. Ao contrário, impõe ao professor a tarefa profissional e, ao mesmo tempo, ética e moral de atuação em prol da superação ou pelo menos da diminuição das desigualdades de desempenho e de trajetória escolar entre seus alunos.

O contexto atual marcado pela expansão do acesso ao ensino superior e pelas políticas de inclusão de novos públicos nesse nível de ensino, torna o desafio de lidar com a desigualdade essencial e inadiável. O acesso à universidade foi expandido, mas ainda é necessário garantir a permanência e o bom desempenho dos seus estudantes. A responsabilidade por encarar esse desafio não pode ser apenas do professor. É importante que existam políticas públicas e institucionais de acolhimento, de integração social e acadêmica (cursos de nivelamento ou de fortalecimento de conteúdos básicos, por exemplo), e também uma política de apoio e de formação para os professores.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Saiba como conferir a nota de corte no Sisu*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/212-noticias/educacao-superior-1690610854/84771-saiba-como-conferir-a-nota-de-corte-no-sisu?Itemid=164>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BONAMINO, Alicia. ALVES, Fátima. FRANCO, Creso. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-499, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300007&lng=en&nrm=is/o. Acesso em: 30 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300007>.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-38, dez. 2003.

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 – IESP-UERJ)*, n. 4, p. 1-23, 2014. Disponível em: http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2014/06/images_publicacoes_TpD_TpD4_Gemaa.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008. 278 p.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000401239&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior?. *Caderno 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: 30 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. A ação afirmativa no ensino superior brasileiro. *Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA – IESP-UERJ)*, p. 1-20, 2011. Disponível em: http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2013/11/files_Levantamento_2011C.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

FORQUIN, Jean-Claude. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, Jean-Claude (org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2011.

IBGE. Censo de 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 11 set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 263 p.

MEC. Ministério da Educação. [on line] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544-lei-de-cotas>. Acesso em: 11 set. 2020.

NONATO, Brésia França. *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*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de internacionalização dos estudos: um novo fator de desigualdade escolar?. In: VIEIRA, M. M.; RESENDE, J. M.; NOGUEIRA, M. A.; DAYRELL, J.; MARTINS, A.; CALHA, A. (org.). *Habitar a escola e as suas margens: Geografias Plurais em Confronto*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, 2013. p. 27-35.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu & a Educação*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 47-62, mar. 2015. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100047&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2020. DOI:
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015140412>.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2020. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2014.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582011000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 jun. 2020. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S0011-52582011000100002>.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63. p. 19-23, 1987. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1264/1267>. Acesso em: 30 jun. 2020.

TINTO, Vincent. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University Chicago Press, 2012.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: "profissões imperiais" no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553/2173>. Acesso em: 30 jun. 2020.

VIEIRA, Kênia Eliber; DELL'AGLI; Betânia Alves Veiga; CAETANO, Luciana Maria. Desempenho acadêmico de alunos cotistas antes da lei de cotas: revisão. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, Betim, v. 17, n. 1, p. 1-10, jan./jul. 2019. Disponível em:
<http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/5158>. Acesso em: 1 jul. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v17i1.5158>.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 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: 30 jun. 2020.

Bréscia França Nonato

Possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação, na linha de pesquisa Sociologia da Educação. É professora de Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Integra o Grupo de Estudos sobre Educação Superior (GEES), o programa Observatório da Juventude da UFMG e a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino. Atua principalmente nos seguintes temas: sociologia do ensino superior, desigualdades educacionais, ações afirmativas, formação e condição docente, juventudes e escolarização.

brescianonato@ufmg.br

Cláudio Marques Martins Nogueira

Possui graduação e mestrado em Ciências Sociais e doutorado em Educação. É professor titular de Sociologia da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Integra o Grupo de Estudos sobre Educação Superior (GEES) e o Observatório Sociológico Família-Escola. Atua principalmente com os seguintes temas: trajetórias escolares, relação família-escola, ensino superior, escolha dos estudos superiores, escolha da carreira docente, teoria sociológica, sociologia de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire.

cmmn@uol.com.br

Liliane Gonçalves Fernandes de Lima

Estudante de mestrado na linha de Sociologia da Educação: Escolarização e Desigualdades Sociais no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integra o Grupo de Estudos sobre Educação Superior (GEES). Tem interesse nos temas e estudos: sociologia do ensino superior, desigualdade social e desigualdades escolares, massificação, democratização e políticas públicas do ensino superior.

liliane.g.f@hotmail.com

Shirley Torres de Lima Otoni

Estudante de graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integrante do Grupo de Estudos sobre Educação Superior (GEES) da UFMG. Possui interesse por temas relacionados à Sociologia da Educação e a desigualdades educacionais.

shirley.tlima@yahoo.com.br