

**RODRIGO ALVES BARROS**

**TORNAR-SE MÉDICA/O VETERINÁRIA/O:  
O PAPEL DO CURRÍCULO OCULTO E DAS TRAJETÓRIAS SOCIAIS NA  
FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Medicina Veterinária, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

Orientadora: Paula Dias Bevilacqua

**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

Barros, Rodrigo Alves, 1985-

B277t  
2021

Tornar-se médica/o veterinária/o: o papel do currículo oculto e das trajetórias sociais na formação acadêmica / Rodrigo Alves Barros. – Viçosa, MG, 2021.

1 dissertação eletrônica (144 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Paula Dias Bevilacqua.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Veterinária, 2021.

Referências bibliográficas: f.108-118.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2021.221>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Medicina veterinária - Estudo e ensino - Aspectos sociais. 2. Classes sociais. 3. Relação de gênero. 4. Raças. 5. Socialização. I. Bevilacqua, Paula Dias. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Veterinária. Programa de Pós-Graduação em Medicina Veterinária. III. Título.

CDD 22. ed. 378.0071

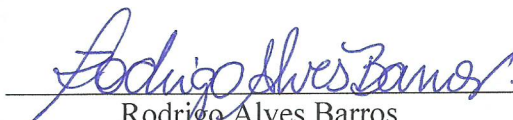
**RODRIGO ALVES BARROS**

**TORNAR-SE MÉDICA/O VETERINÁRIA/O:  
O PAPEL DO CURRÍCULO OCULTO E DAS TRAJETÓRIAS SOCIAIS NA  
FORMAÇÃO ACADÊMICA**

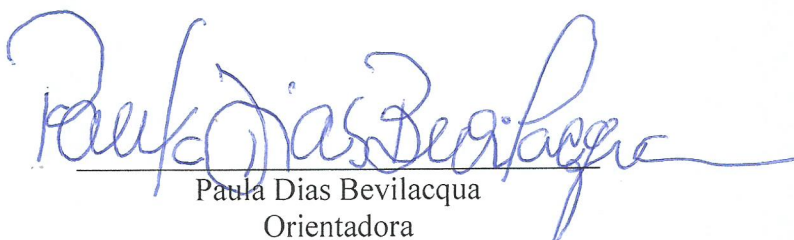
Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Medicina Veterinária, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

APROVADA: 20 de outubro de 2021.

Assentimento:



Rodrigo Alves Barros  
Autor



Paula Dias Bevilacqua  
Orientadora

## AGRADECIMENTOS

Se eu tentasse agradecer a todas/os pelas contribuições, as palavras não teriam fim. Definir a gratidão não é possível, então, direi apenas obrigado e sei que vocês entenderão.

Primeiramente, agradeço a Deus em todas as suas formas, cores, idades, etnias, endereços, pois é fonte suprema de toda energia que nos abastece.

À vida em sua plenitude, por nos proporcionar experiências geradoras de sabedoria. E, à morte, que nos ensina o quão a vida é importante e frágil.

Ao meu querido pai, Zé Maria (*in memoriam*), o meu maior exemplo de honestidade, e à minha mãe, Áurea, por ser exemplo de determinação e luta. Agradeço ao meu irmão Hugo, às minhas irmãs Priscila e Natasha, ao meu cunhado João e à minha sobrinha Carolina. Todos eles são seres fantásticos que me ensinaram com a própria vida o significado da palavra família.

À minha orientadora, professora Paula Dias Bevilacqua, peça fundamental para movimentar todas as engrenagens do meu curso de doutorado. E, principalmente, pelo incentivo e confiança em apoiar minha trajetória na pesquisa qualitativa e estudos de gênero.

Às professoras Daniela Leandro Rezende, Wânia Maria Guimarães Lacerda, Ana Louise Carvalho Fiúza, Rosângela Minardi Mitre Cotta e Júnia Marise Matos de Sousa, pelas contribuições em minha trajetória de formação acadêmica no doutorado.

Às amigas e aos amigos Gislaíne, Eugênia, Ivani, Flávia, Rosi, Fabrício, Leonardo, Melina e Erlon (*in memoriam*). A eles, um abraço, principalmente pela paciência, pelos aprendizados e pela companhia nos bons e maus momentos da vida.

A todos os professores e professoras do Departamento de Veterinária e estudantes de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Viçosa que compartilharam suas trajetórias para que este trabalho viesse a existir.

À Universidade Federal de Viçosa e ao Programa de Pós-Graduação em Medicina Veterinária, pela oportunidade de cursar um doutorado de excelente qualidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos. O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

BARROS, Rodrigo Alves, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, outubro de 2021. **Tornar-se médica/o veterinária/o: o papel do currículo oculto e das trajetórias sociais na formação acadêmica.** Orientadora: Paula Dias Bevilacqua.

A formação acadêmica em Medicina Veterinária é um campo social com gênese fortemente associada à divisão sexual do trabalho, com predomínio inicial de indivíduos do sexo masculino e recente processo de feminização. Propôs-se, neste estudo, um olhar sobre as assimetrias de gênero na formação universitária em Medicina Veterinária, mais especificamente nas mediações de gênero operadas por meio do currículo oculto. Os seguintes pressupostos foram adotados: (i) o currículo oculto é uma expressão do *habitus*; (ii) a formação universitária em Medicina Veterinária é um campo social; e (iii) o gênero está na base das relações de poder que constituem os campos sociais. Ou seja, não se nasce Médica/o Veterinária/o, torna-se Médica/o Veterinária/o. Em diálogo com as teorias sociológicas de Pierre Bourdieu e a teoria feminista, buscou-se compreender como as relações de gênero e o currículo oculto operam para a produção/incorporação do *habitus*. O percurso metodológico foi dividido em duas etapas, a primeira de coleta e sistematização de dados, constituída pela pesquisa documental (Censo da Educação Superior dos cursos e estudantes de Medicina Veterinária do Brasil, de 1998 a 2019; Dados dos estudantes de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Viçosa, de 1932 a 2019; Atos normativos sobre a criação e regulamentação dos cursos de Medicina Veterinária do Brasil, de 1910 a 2019; Publicações do Conselho Federal de Medicina Veterinária), observação participante, entrevistas (com professores e estudantes do curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Viçosa) e diário de campo. A segunda etapa consistiu na análise dos dados, por meio da pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos resultados. Dessa forma, reuniu-se e analisou-se um grande número de informações acerca do contexto em que foi criado o campo de formação universitária em Medicina Veterinária e as trajetórias sociais dos cursos e agentes. O movimento de criação e expansão dos cursos foi dividido em quatro ondas, que começam com pequenas mudanças e culminam com um acontecimento maior que marca o período. A primeira onda é representada pela associação da Medicina Veterinária ao exército e aos cursos de hipiatria; a segunda onda é marcada pela associação às ciências agrárias, pertencimento ao Ministério da Agricultura, extensão rural e revolução verde; a terceira onda está associada às ciências da saúde, instituição da LDB96, mobilização para o fim do currículo mínimo e instituição das DCNs; e a quarta onda, refere-se à expansão do

número de cursos e mudança no perfil dos estudantes (55% das matrículas em Medicina Veterinária no Brasil passam a ser do sexo feminino). O curso de graduação em Medicina Veterinária, inicialmente ocupado apenas por homens, tem, atualmente, seu corpo discente majoritariamente ocupado por mulheres. Tal crescimento quantitativo não necessariamente informa igualdade entre homens e mulheres e sim que, na medida em que os espaços que vão sendo paulatinamente ocupados por mulheres, informam desigualdades de gênero. Especificamente quando se trata da Medicina Veterinária, dar visibilidade às questões de gênero que perpassam a formação dos/as estudantes contribui para a crítica dos modelos atuais de formação que reforçam espaços de atuação e a produção de conhecimentos hierarquizados.

Palavras-chave: Classe social. Gênero. *Habitus*. Raça/Etnia. Socialização secundária.

## ABSTRACT

BARROS, Rodrigo Alves, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, October, 2021. **To become a veterinarian: the role of the hidden curriculum and social trajectories in academic education.** Adviser: Paula Dias Bevilacqua.

The academic education in Veterinary Medicine is a social field with genesis strongly associated with the sexual division of labor, with initial predominance of male individuals and recent process of feminization. This study aimed to look at gender asymmetries in university education in Veterinary Medicine, more specifically in gender mediations operated through the hidden curriculum. The following assumptions were adopted: (i) the hidden curriculum is an expression of habitus; (ii) university education in Veterinary Medicine is a social field; and (iii) gender is at the basis of the power relations that make up the social fields. That is, you are not born a veterinarian, you become a veterinarian. In dialogue with Pierre Bourdieu's sociological theories and feminist theories, we sought to understand how gender relations and the hidden curriculum operate for the production/incorporation of habitus. The methodological path was divided into two stages, the first one consisting of data collection and systematization, developed by documentary research (Census of Higher Education of veterinary medicine courses and students in Brazil, from 1998 to 2019; Data from veterinary medicine students from the Universidade Federal de Viçosa, from 1932 to 2019; Normative acts on the creation and regulation of Veterinary Medicine courses in Brazil, from 1910 to 2019; Publications of the Conselho Federal de Medicina Veterinária), participant observation, interviews (with professors and students of the Veterinary Medicine course of the Universidade Federal de Viçosa) and field diary. The second stage consisted of data analysis, through pre-analysis, exploration of the material, treatment, and interpretation of the results. Thus, much information was gathered and analyzed about the context in which the university training field in Veterinary Medicine was created and the social trajectories of the courses and agents. The movement of creation and expansion of the courses was divided into four waves, which begin with small changes and culminate with a larger event that marks the period. The first wave is represented by the association of Veterinary Medicine with the army and the equestrianism courses; the second wave is marked by the association with agrarian sciences, belonging to the Ministério da Agricultura, rural extension and green revolution; the third wave is associated with health sciences, the institution of LDB96, mobilization for the end of the minimum curriculum and institution of DCNs; and the fourth wave, refers to the expansion of the number of courses and change in the profile of students (55% of enrollments

in Veterinary Medicine in Brazil become female). The undergraduate course in Veterinary Medicine, initially occupied only by men, currently has its student body mostly occupied by women. Such quantitative growth does not necessarily inform equality between men and women, as the spaces that are gradually occupied by women inform gender inequalities. Specifically, when it comes to Veterinary Medicine, giving visibility to gender issues that permeate the training of students contributes to the criticism of current training models that reinforce spaces of action and the production of hierarchical knowledge.

Keywords: Social class. Gender. Habitus. Race/Ethnicity. Secondary socialization.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Número de novos cursos de graduação em Medicina Veterinária segundo o ano de início de funcionamento, 1911 a 2019, Brasil.....	76
Figura 2 - Número de cursos de graduação em Medicina Veterinária em funcionamento, segundo o ano, 1911 a 2019, Brasil.....	76
Figura 3 - Número de novos cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo região geográfica e categoria administrativa, 1910 a 1996, Brasil.....	85
Figura 4 - Número de cursos de graduação em Medicina Veterinária em funcionamento, segundo o ano, 1998 a 2008, Brasil.....	88
Figura 5 - Número de novos cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo região geográfica e categoria administrativa, 1998 a 2008, Brasil.....	88
Figura 6 - Número de ingressantes em cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo o sexo, 1998 a 2008, Brasil.....	89
Figura 7 - Número de matrículas em cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo o sexo do estudante, 1998 a 2008, Brasil.....	89
Figura 8 - Proporção de mulheres em relação ao total de matrículas em cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo categoria administrativa, 1998 a 2008, Brasil.....	90
Figura 9 - Número de cursos de graduação em Medicina Veterinária em funcionamento, segundo o ano, 2009 a 2019, Brasil.....	93
Figura 10 - Número de novos cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo região geográfica e categoria administrativa, 2009 a 2019, Brasil.....	93
Figura 11 - Número de ingressantes em cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo o sexo, 1998 a 2008, Brasil.....	94
Figura 12 - Número de matrículas em cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo o sexo do estudante, 1998 a 2008, Brasil.....	94
Figura 13 - Proporção de mulheres em relação ao total de matrículas em cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo categoria administrativa, 1998 a 2008, Brasil.....	95
Figura 14 - Capa da Revista CRMV PR – Edição Especial, março/2013.....	96
Figura 15 - Capa da Revista do CFMV – edição 58, 2013.....	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeiras mulheres graduadas em Medicina Veterinária nas escolas Ocidentais (MARTINS; BONDAN, 2018) .....	25
Quadro 2 - Arquivos dos microdados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo Inep-MEC, por ano de realização do censo, 1995 a 2019 .....	50
Quadro 3 - Número de variáveis dos microdados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo Inep-MEC, por curso e estudante, segundo ano de realização do censo, 1995 a 2019 e, total de variáveis selecionadas para os bancos de dados curso e estudante.....	51
Quadro 4 - Registros institucionais escritos relacionadas ao campo de formação universitária em Medicina Veterinária, órgão ou instituição responsável e ano de publicação.....	54
Quadro 5 - Publicações do Sistema CFMV/CRMV sobre ensino de Medicina Veterinária, por órgão ou instituição responsável e ano de publicação .....	56
Quadro 6 - Temas e tópicos do roteiro de entrevistas .....	61
Quadro 7 - Número de estudantes entrevistadas/os segundo as variáveis de interesse.....	62
Quadro 8 - Número de docentes entrevistadas/os segundo as variáveis de interesse.....	63
Quadro 9 - Características das entrevistas (número, duração e transcrição) segundo o grupo de entrevistadas/os e forma de interação .....	65
Quadro 10 - Características dos primeiros cursos de graduação em Medicina Veterinária do Brasil.....	75
Quadro 11 - Características da divisão da trajetória do Campo de Formação Universitária em Medicina Veterinária em ondas, Brasil, 1911 a 2019 .....	77

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	14
2.1 A formação profissional em Medicina Veterinária.....	21
2.2 O perfil das/os estudantes de Medicina Veterinária.....	25
<b>3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	29
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	43
4.1 O estudo de trajetórias sociais.....	44
4.2 As técnicas e os instrumentos de pesquisa.....	48
4.2.1 Pesquisa documental.....	48
4.2.2 Observação participante .....	57
4.2.3 Situação de entrevista .....	58
4.2.4 Diário de Campo.....	66
4.3 Análises.....	67
4.3.1 Pré-análise .....	67
4.3.3 Tratamento dos resultados e interpretação .....	69
4.4 Implicações éticas.....	69
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	71
5.1 O Campo de Formação Universitária em Medicina Veterinária no Brasil.....	71
5.2 Trajetória do Campo de Formação Universitária em Medicina Veterinária.....	72
5.2.1 Primeira onda: Medicina Veterinária do Exército no Brasil .....	77
5.2.2 Segunda onda: Medicina Veterinária e o Ensino Agrícola no Brasil .....	78
5.2.3 Terceira Onda: Medicina Veterinária como profissão da Saúde .....	85
5.2.4 Quarta Onda: Acelerada expansão e feminização da Medicina Veterinária .....	90
5.3 Trajetórias de vida dos agentes da Medicina Veterinária da Universidade Federal de Viçosa.....	98
5.3.1 Mobilização para o ensino superior.....	100
5.3.2 Mobilizações para as áreas de atuação .....	102
5.3.3 Gênero e trajetórias.....	103
5.3.4 Quando o gênero deixa de ser oculto .....	104
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109

<b>APÊNDICE A</b> .....	119
<b>APÊNDICE B</b> .....	136
<b>APÊNDICE C</b> .....	141
<b>APÊNDICE D</b> .....	143

## 1 INTRODUÇÃO

As pesquisas acadêmicas que envolvem a compreensão do lugar ocupado pelas mulheres em grande parte destacam a presença maciça de mulheres no meio universitário, enfatizando a trajetória feminina de conquistas e ocupação de diferentes espaços, apropriando-se de fazeres antes tipicamente masculinos. Entretanto, são poucos os estudos que avançam em uma avaliação mais reflexiva e que procuram superar uma perspectiva que acaba reforçando estereótipos a partir de uma visão essencializada do sexo feminino.

Nesse campo da formação universitária, alguns dos fatores que despertaram nossa atenção são o crescimento do número de instituições que oferecem curso de graduação em Medicina Veterinária, com aumento progressivo do número de estudantes. Concomitantemente, ocorreram mudanças no perfil demográfico dos estudantes, com o crescente número de estudantes de origem urbana e do sexo feminino, em um campo historicamente rural e masculino. Assim, nos interessou também compreender se haveria um papel do feminino dentro da Medicina Veterinária. Ou seja, a presença cada vez maior de mulheres nesse campo produziu um lugar de/para mulheres?

Este campo, para mim, é familiar, pois, em minha trajetória, além da experiência como estudante de graduação e mestrado, também atuei como professor e coordenador do curso de Medicina Veterinária, na Universidade Vale do Rio Verde e como professor substituto na Universidade Federal de Viçosa.

Nesse âmbito, partimos do pressuposto que não se nasce Médica/o Veterinária/o, torna-se Médica/o Veterinária/o e, buscamos dialogar com as teorias sociológicas de Pierre Bourdieu e a teoria feminista para compreender como as relações de gênero e o currículo oculto operam para a produção/incorporação de um *habitus* na formação universitária em Medicina Veterinária.

Para tanto, buscamos estruturar esta tese da seguinte maneira: inicialmente, com a “Revisão de Literatura”, apresentamos o tema e o objeto de estudo, de forma a contextualizar os objetivos e perguntas de pesquisa. No item “Pressupostos Teóricos”, buscamos discutir como os conceitos de currículo, gênero, campo, *habitus* e capitais embasam o desenvolvimento da pesquisa. No “Percurso Metodológico”, descrevemos como foi o processo de construção e análise dos dados. Em “Resultados e Discussão”, apresentamos os principais resultados agrupados em dois blocos: um primeiro mais voltado ao processo histórico de evolução do campo de formação universitária em Medicina Veterinária no Brasil, e um segundo mais focado nas relações sociais e trajetórias de vida dos agentes que compõem

o curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Viçosa. Nas “Considerações finais”, sinalizamos possíveis desdobramentos de pesquisa.

Esperamos que esta pesquisa contribua para a análise da constituição desse campo e da socialização dos agentes, assim como possa possibilitar a discussão acadêmica e política sobre formação profissional, equidade de gênero, direitos e inclusão social.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Para a contextualização, buscamos seguir uma ordem cronológica da história da Medicina Veterinária. Mas, ao invés de descrever essa linha do tempo em detalhes, listamos os fatos considerados importantes e estabelecemos um diálogo com a Teoria Feminista. Nessa história, começamos com a domesticação dos animais, passamos pelos animais e veterinários dos exércitos, continuamos com as primeiras escolas de Medicina Veterinária na Europa e no Brasil até chegar ao curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Viçosa, campo empírico desta pesquisa.

A domesticação dos animais foi descrita como associada ao processo de fixação das sociedades primitivas, concomitantemente ao desenvolvimento da agricultura. Para Meillassoux (1977), as mudanças que a sociedade sofreu ao passar de nômade para comunidades agrícolas colocaram o ser humano como o responsável pelos animais de produção, que compunham um cenário externo, de geração de alimento, de desbravamento e de dominação pela força. As mulheres foram destinadas ao serviço doméstico, ao cuidado dos filhos, da alimentação e, também, dos animais tidos como de companhia. A origem da divisão sexual do trabalho apresentada por Meillassoux (1977) era baseada nos aspectos biológicos homem-mulher. Pensamos nesse processo com uma codomesticação simultânea, ou seja, os seres humanos se domesticaram à medida que domesticaram as plantas e os animais. E o valor reprodutivo atribuído ao sexo feminino, do ponto de vista biológico, colocou as mulheres no polo dominado, pela necessidade de controle. Ainda nessa perspectiva de divisão sexual do trabalho, o espaço externo foi atribuído ao homem, tanto do ponto de vista da produção como da proteção. Com o desenvolvimento da agricultura e da pecuária, o excedente gerado pelos grupos de pessoas passou a ser alvo de trocas e disputas e é nesse contexto de estabelecimento da propriedade privada, da disputa de território para fixação dos grupos e da proteção dos excedentes que surgiram os exércitos.

Os exércitos, formados por homens com a função de proteção dos bens, reforçavam a divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres. Embora as práticas veterinárias possam ser associadas com o início da domesticação dos animais, foi nos exércitos que essas práticas foram relatadas com maior destaque. O próprio termo veterinária tem sua origem disputada entre a agricultura e o exército. Dentre as possíveis origens do termo, para alguns, deriva de *veterinarius*, o pastor chefe do clã, enquanto que, para outros, associa-se a *veterina* – jumenta, ou a *veterinus* – animal de carga ou de tiro (MELO *et al.*, 2010). Outra possível origem para o termo em latim vem dos antigos exércitos romanos. Os cavalos usados no exército que

ficavam muito velhos e doentes eram recolhidos. As pessoas que cuidavam destes animais eram chamadas de *veterinarii*, que era um derivado da palavra *vetus* – velho ou idoso. Em língua portuguesa, o termo *alveitar* foi usado para designar os veterinários práticos da cavalaria militar (PORTAL CFMV, 2017).

Independente da origem precisa do termo veterinária, as primeiras menções de um grupo especializado de pessoas responsáveis por práticas com animais foram nos exércitos. E, o destaque especial ao cavalo decorria da função desempenhada por esse animal como meio de transporte e máquina de guerra. E foi nessa estreita associação com os cavalos que surgiram as primeiras escolas destinadas à formação de profissionais habilitados a lidar com esses animais. Foi o hipologista Claude Bourgelat criou as duas primeiras escolas de Medicina Veterinária do Ocidente: a de Lyon, em 1762, e a de Alfort, em 1765, ambas na França (GÓMEZ-NIEVES, 2004).

A divisão sexual do trabalho baseada nos aspectos biológicos homem-mulher seria uma forma de justificar que, desde a domesticação dos animais, as atividades veterinárias estavam associadas ao homem. Mas, com essa explicação, cairíamos num dilema da relação sexo-gênero. Ao considerarmos que a dominação, a domesticação e a força são características masculinas e inatas do homem, seria o mesmo que dizer que sexo e gênero são a mesma coisa. Ou, no mínimo, afirmar que existe um determinismo biológico para a manifestação do gênero. Com base nas Teorias Feministas, que repudiam o determinismo biológico, podemos deslocar essa discussão para um outro extremo, onde é o gênero que cria o sexo. Nessa perspectiva, o gênero seria considerado como qualquer construção social que levasse à distinção masculino/feminino, incluindo, assim, as construções dos corpos em femininos e masculinos. E, dessa forma, “a sociedade não forma só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como o corpo aparece” (NICHOLSON, 2000, p. 9). E, assim como afirmou Laqueur (2001), o próprio sexo biológico é uma construção social a partir das distinções dos gêneros.

Ao assumirmos a postura de que os fatos narrados como naturais devem ser questionados, e inspirados por Gayle Rubin (1993), passamos a questionar se a própria história da domesticação dos animais não foi contada e interpretada com base na distinção binária entre homem-mulher. Ou seja, como atribuir ao homem a capacidade de domesticar os demais animais por meio da força, se nem mesmo temos certeza de que os animais foram domesticados por meio da força? A força bruta associada ao processo de domesticação é uma característica biológica do homem ou é uma construção para a afirmação do gênero masculino?

Para além da distinção homem-mulher, é preciso considerar que todas essas histórias foram contadas de um ponto de vista europeu, com características colonialistas, e atribuiu-se a elas a explicação da origem de todas as atividades veterinárias do mundo. Nessa versão da história, o homem dominou o animal selvagem para explorar sua carne, leite, ovos e força de trabalho. Uma dominação que pressupôs o uso da força física e da luta. Como narra Meillassoux (1977), cabia ao homem promover o aumento dos rebanhos. Era por meio da ação do homem que o rebanho ganhava valor, podia ser trocado, vendido, e era o homem quem detinha as técnicas de produção e reprodução dos rebanhos, portanto, detinha o seu controle. Já nos exércitos, os homens tratavam dos cavalos como máquinas de guerra utilizadas para a proteção e dominação. Mas, como alertou Mohanty (2008, p. 118), essas histórias “se tornam uma forma de colonialismo discursivo que não apenas contam de uma realidade, mas a constrói”. Dessa forma, orientados por Clare Hemmings (2009), começamos a indagar: quem conta a história da domesticação dos animais? E a história dos exércitos e das guerras? Por que o cavalo? Por que a França? E é com esse posicionamento crítico da Teoria Feminista que seguiremos o percurso da história da Medicina Veterinária.

No início de 1800, a ocupação oficial de veterinário chegou ao Brasil junto com a Corte Portuguesa. Em 1810, o Rei Dom João VI criou o cargo de veterinário, com a responsabilidade de orientar e apoiar, tecnicamente, os trabalhos de Hipologia e Hipiatria no 1º Regimento de Cavalaria do Exército Brasileiro. No mesmo Regimento, em 1818, estabeleceu-se um Curso de Alveitaria, mas as primeiras escolas superiores de Veterinária só foram criadas a partir de 1900, após o início da República do “café com leite” (GERMINIANI, 1998).

A Escola de Veterinária do Exército, com sede no Rio de Janeiro, foi criada por um decreto de janeiro de 1910, com início de suas atividades em julho de 1914. Esta primeira escola foi importante porque os veterinários militares formados por ela, distribuídos em distintos pontos do país, influenciaram a criação de outras escolas de veterinária no Brasil (GERMINIANI, 1998). No entanto, algumas referências consideram o curso de Veterinária das Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária de São Bento, em Olinda, Pernambuco, como o primeiro do país, fundado em 1912, com início das atividades em fevereiro de 1914 (PFUETZENREITER; ZYLBERSZTAJN; AVILA-PIRES, 2002). Pela comparação de datas, o início das aulas em Olinda foi anterior ao da Escola de Veterinária do Exército, mas o decreto de criação da Escola do Exército antecede o da escola de Olinda. Portanto, a Escola do Exército foi considerada a primeira no Brasil pela Comissão Nacional de Ensino de Medicina Veterinária (BRASIL, 1996).

Mesmo com o início dos primeiros cursos na década de 1910, foi apenas em 1933 que ocorreu o Decreto-lei nº 23.133, de 09 de setembro, o qual regulamentou o exercício e estabeleceu as atribuições da profissão de Médico Veterinário ou de Veterinário no territ. No trabalho sobre Notas Históricas da Medicina Veterinária, Melo e colaboradores (2010) criticam que:

Ao estabelecer esse marco inicial para a profissão [escolas francesas], afirma-se que os primeiros veterinários oficialmente reconhecidos se formaram nas grandes escolas de veterinária, ignorando todo um passado de práticas de alveitaria. Consideram os ‘antigos’ veterinários como curandeiros e charlatães, desautorizados pela sociedade de continuar a exercer atividades de raízes multimilenares e excluídos do conjunto de atividades legais das artes terapêuticas (MELO *et al.*, 2010, p. 111).

O mesmo ocorreu no Brasil, ao estabelecer em 1933, que só poderiam exercer a profissão de Médico Veterinário ou Veterinário aqueles (i) profissionais diplomados no país por escolas de Medicina Veterinária oficiais federais ou equiparadas a escola federal padrão ou (ii) profissionais diplomados no estrangeiro, em estabelecimentos reputados idôneos pelo Governo Federal, que tenham legalmente obtido no país a revalidação de seus títulos (BRASIL, 1933). Melo e colaboradores (2010) reportam a limitação do estabelecimento desse marco inicial, uma vez que os alveitares, ou seja, as pessoas destinadas a cuidar dos cavalos militares, deixariam de ser considerados profissionais da Medicina Veterinária por não possuírem formação acadêmica. Dessa forma, a partir do estabelecimento do processo de profissionalização, as pessoas que praticavam a alveitaria deixariam de ser consideradas alveitares se não frequentassem um curso formal. Mesmo sendo válida essa observação realizada pelos autores, ela leva em consideração apenas uma parcela de pessoas que já estavam no exército, provavelmente homens, desempenhando papéis específicos. Entretanto, esta tarefa de escolhermos qual história pretendemos contar implica diretamente em qual história deixou de ser contada. Mas, para efeito de recorte para a pesquisa, o foco deste trabalho foi a formação universitária em Medicina Veterinária após a criação das escolas brasileiras de veterinária – ainda que essa versão da história da Medicina Veterinária seja colonizada, importada da Europa, que não considera as mulheres, os povos indígenas, os povos africanos, os caipiras e os sertanejos que já desempenhavam práticas veterinárias antes de sua oficialização no país. Ao assumirmos que veterinário é somente quem tem diploma expedido por cursos reconhecidos pelo Estado e que estudante de veterinária é todo aquele

com matrícula em curso superior de Medicina Veterinária, encurtamos esta discussão, mas deixamos em aberto um ponto que pode ser explorado em pesquisas futuras.

No Brasil, o ensino superior agrícola, que compreendia os cursos de Engenheiros Agrônomos e Médicos Veterinários, permaneceu como responsabilidade do Ministério da Agricultura até 1967. De 1910 (ano da criação do primeiro curso) a 1960, em 50 anos, funcionaram, no Brasil, 16 cursos de Medicina Veterinária, oito dos quais foram extintos. O ensino superior agrícola passou a crescer a partir da década de 60, inaugurando a pós-graduação com mestrado e doutorado. De 1961 a 1989, foram criados 27 novos cursos, dos quais apenas um foi desativado (CAPDEVILLE, 1991). Em 2019, o Brasil contava com 416 cursos de Medicina Veterinária registrados no Ministério da Educação, sendo: 305 presenciais em atividade, 16 de educação à distância e 95 não iniciados, extintos ou em extinção (MEC, 2020). Essa expansão do número de cursos refletiu diretamente no número de estudantes matriculados, professores e profissionais formados. Para facilitar a visualização de que as mudanças na formação em Medicina Veterinária no Brasil não ocorreram de forma linear, dividimos essa trajetória em momento distintos de acordo com suas principais características.

A exemplo da metáfora de ondas utilizada pela Teoria Feminista, buscamos organizar a evolução dos cursos e da profissão Medicina Veterinária no Brasil. Hirata e colaboradoras (2009) e Munro (2013) caracterizaram cada momento histórico do movimento feminista como ondas do mar, de acordo com as principais tensões ou objetivos do movimento associadas às influências políticas, às mudanças sociais e às alterações que se passavam externamente ao movimento. Com essa metodologia, podemos dividir em quatro momentos distintos o processo histórico da Medicina Veterinária no Brasil. Primeiro, a criação dos cursos (técnico e superior) para a formação de profissionais para atender às demandas do Estado relacionadas à cavalaria do exército. Segundo, a vinculação da Medicina Veterinária às Ciências Agrárias, impulsionada pela Revolução Verde, com objetivo de formação de extensionistas para atender uma demanda do Estado de incentivo ao desenvolvimento agrícola. Terceiro, o reconhecimento do caráter multidisciplinar da Medicina Veterinária, com a inclusão na lista de profissões da saúde (CNS, 1998), atuando na promoção, prevenção e proteção da saúde humana. Quarto, o processo de urbanização dos estudantes e aumento de estudantes do sexo feminino nos cursos. Com essa organização, não pressupomos uma nítida separação entre os momentos, mas apenas buscamos agrupar as características mais marcantes em cada período, desde a criação dos primeiros cursos até os dias atuais, inclusive, destacando que ocorreu sobreposição temporal de uma fase sobre a outra.

Em Minas Gerais, por exemplo, o primeiro curso de Medicina Veterinária foi criado por uma legislação estadual, em 1922, na Escola Superior de Agricultura do Estado de Minas Gerais em Viçosa (ESAV), que teve início das atividades em 1932. A fundação da ESAV acompanhava o movimento de segunda onda, caracterizado pela interiorização do ensino superior agrícola, com objetivo de ampliar fronteiras agrícolas por meio da formação de técnicos. Porém, em 1942, com a criação da Escola de Veterinária de Belo Horizonte, ocorreu extinção do curso em Viçosa e a transferência dos alunos e professores para a nova instituição (OLIVER, 2005). Esse movimento de saída do curso do interior para a capital do estado de Minas Gerais já compõem o início de uma terceira onda marcada pela urbanização da Medicina Veterinária. Em 1976, o curso foi recriado na então Universidade Federal de Viçosa (UFV), que havia se federalizado em 1969 (UFV, 2019). Nesse retorno, o curso foi recriado no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, efetivando seu afastamento da área das agrárias.

Com relação ao enquadramento da Medicina Veterinária dentro das áreas do conhecimento, o Conselho Federal de Educação (CFE) e a Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) caracterizaram o curso de Medicina Veterinária como integrante da área de Ciências Agrárias. Nas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais, foram considerados os critérios estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir dos quais a Medicina Veterinária compõe o grupo de carreiras das ciências exatas e da terra. Enquanto profissão, mais recentemente, no Brasil, ocorreu a inclusão normativa do médico veterinário como profissional da área da saúde pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) em 1998 (MEDITSCH, 2006). Dessa forma, dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), alguns cursos estão localizados em centros de ciências da saúde e biológicas, outros se encontram vinculados às ciências agrárias, rurais ou à zootecnia; outros, ainda, recebem denominações na forma de escola, departamento, instituto, faculdade, unidade de estudos ou simplesmente curso de Medicina Veterinária. Essa pluralidade, na forma de classificação e agrupamento dos cursos e áreas, pode conduzir a diferentes percepções de pertencimento pelos estudantes e profissionais de Medicina Veterinária.

A atuação profissional em Medicina Veterinária é muito ampla, com áreas muito distintas que contemplam a produção animal, tecnologia e inspeção de produtos de origem animal, clínica e cirurgia veterinárias, medicina veterinária preventiva e saúde pública, ensino, pesquisa e extensão em Medicina Veterinária. Com a Lei nº 5.517/1968 (BRASIL, 1968), foram atualizadas as disposições sobre o exercício da profissão de médica/o veterinária/o, assim como foi criado o Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV). Desde então,

foram estabelecidas 15 linhas de competências privativas e 11 linhas de competências comuns com outras profissões, para atuação legalmente regulamentada. Apesar dessa amplitude, é comum observamos a dicotomia que divide a atuação profissional em áreas de “pequenos” e “grandes” animais. Os “pequenos” são referidos como os animais de companhia (cão e gato), associados à/ao profissional da área clínica, enquanto os “grandes” se referem aos animais de produção (bois, vacas, cavalos, porcos, cabras), associados ao profissional de campo. Em ambas as áreas, são consideradas apenas os animais domésticos.

Essa distinção que observamos desde as referências da domesticação dos animais pode ser analisada pela perspectiva apresentada por Bourdieu (1995), que discorreu sobre a característica dicotômica das interpretações humanas. Dessa forma, os “pequenos animais” compõem o núcleo de dentro, constituindo-se frágeis, e que não produzem lucro aos proprietários, criados para companhia, assim necessitando de cuidados especiais; são majoritariamente urbanos e a/o proprietária/o necessita buscar o profissional. Já “os grandes animais” são de fora, fortes, criados para exploração econômica, rústicos, rurais, produzem lucro aos proprietários e profissional vai até a/o proprietária/o. Sendo assim, “pequenos animais” estariam associados ao universo feminino, enquanto grandes animais ao masculino. Na própria denominação pequenos-grandes e companhia-produção, podemos observar que essa distinção pressupõe assimetria de um grupo em relação ao outro.

Ao considerarmos essa dicotomia como assimétrica e hierarquizada e utilizarmos da divisão sexual do trabalho para analisarmos a dominação masculina na sociedade e por extensão a Medicina Veterinária, corre-se, novamente, o risco de apresentarmos uma explicação essencializada do gênero com base no sexo biológico. Assim, uma análise baseada apenas na dicotomia pequenos-grandes animais geraria a exclusão demais áreas de atuação. E mesmo que assumíssemos que as demais áreas de atuação apresentam menor representação social da profissão, não deveríamos considerar que essas áreas como exceções ou casos anômalos. Deveríamos, então, colocar todas as áreas de atuação em análise. Do ponto de vista da pesquisa, pode ser tentador reduzirmos as complexas relações da Medicina Veterinária a dois polos opostos e relacionais: homem-mulher, masculino-feminino, pequeno-grande e campo-cidade. Mas esse reducionismo não explicaria as relações dentro de cada seguimento, e partiria do princípio de que dentro de cada polo existe uniformidade, além de que não permitiria a análise das relações desses polos com os campos de atuação de menor expressão como a saúde pública, inspeção e o ensino.

E, para colocarmos em análise uma atuação profissional tão ampla, que é ao mesmo tempo especialista e generalista, não poderíamos realizar uma reflexão fechada só na

profissão. Seria necessário pensarmos como o capitalismo influencia essa atuação, como o mercado remunera e valoriza cada área de atuação, como o capital reconfigura o valor simbólico das diversas atuações. Assim como as mudanças demográficas, o aumento de animais de companhia, as alterações na interação entre proprietários/os e animais, o bem-estar dos animais, a preocupação com alimentos de melhor qualidade, a inserção do veterinário na saúde pública, o grande número de cursos também seriam algumas das variáveis que deveríamos considerar para que a análise da atuação profissional não fosse genérica e a-histórica. Mas, no caso desta pesquisa, é importante compreendermos essa amplitude de atuação profissional para analisarmos sua influência na formação universitária em Medicina Veterinária. Não devemos perder de foco o seguinte questionamento: como construir um curso capaz de atender a tantas demandas e expectativas?

## **2.1 A formação profissional em Medicina Veterinária**

O processo de formação universitária em Medicina Veterinária nos remete diretamente à educação formal, realizado por Instituições de Ensino Superior (IES), com normas e padrões específicos. O currículo é o meio pelo qual a escola se organiza e propõe os seus caminhos. É a orientação sobre o que, quando e como ensinar e, sobre o que, quando e como avaliar. O currículo direciona disciplinas e experiências de estudantes e professores. Na organização do currículo, observa-se a presença não só de elementos pedagógicos, mas, também, de elementos políticos, sociais, econômicos e culturais que trazem reflexos para a vida em sociedade (MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016). No ambiente escolar, por meio do currículo, são construídas as relações de conhecimento, cultura e poder.

Dada a complexidade do currículo, adotamos a abordagem de Perrenoud (1996), que divide teoricamente o currículo em três dimensões: (i) o currículo formal, que compreende o projeto pedagógico do curso, o que está contemplado no plano de ensino e aprendizagem, seus objetivos, seus conteúdos e atividades, ou seja, tudo o que foi definido com fins de promoção da aprendizagem; (ii) o currículo real, que é o currículo desenvolvido pelo professor na sala de aula; e (iii) o currículo oculto, que é composto pelas aprendizagens produzidas pela escola e que não constam nos planejamentos. Essa última dimensão pode ser entendida como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte de forma explícita do currículo formal, porém, são implicitamente “ensinados” por meio das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola (MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016).

O currículo formal de Medicina Veterinária passou, no Brasil, por momentos distintos. O primeiro currículo, da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, foi estabelecido por decreto em 1912 (BRASIL, 1912). Esse primeiro currículo foi determinado como o padrão para todos os cursos de Medicina Veterinária até 1962, quando foi estabelecido o currículo mínimo para os cursos de graduação, atualizados em 1984. Em 2003, a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária (CES, 2003), que foram atualizadas em 2019 (CES, 2019). O atual sistema de DCN tem como um dos princípios assegurar às instituições de ensino superior liberdade na composição dos currículos formais. As diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos e asseguram a flexibilidade e a diversidade por meio da indicação de conteúdos essenciais sem fixar os conteúdos específicos, cargas horárias ou a disposição das disciplinas no currículo (CES, 2001). Além das normas específicas para a Medicina Veterinária, o currículo formal obedece a algumas regras comuns a todos os cursos do país ou da instituição, como percentual mínimo de frequência, sistema de avaliação e rendimento mínimo para aprovação.

Dessa forma, desde a adoção da política dos currículos mínimos, não há uma estrutura curricular padrão, rígida, que deva ser seguida. Existem componentes mínimos ou diretrizes que devem ser organizadas na forma de currículo formal. Essa liberdade, ainda que dentro de limites, justificaria a multiplicidade de estruturas curriculares para atenderem às demandas específicas de localização geográfica, cultura, questões econômicas e de *marketing*.

No Brasil, a pesquisadora Márcia Regina Pfuetzenreiter é reconhecida pelos seus estudos sobre os currículos de Medicina Veterinária. Em seus trabalhos, a pesquisadora analisou a composição dos currículos em termos de disciplinas, conteúdos e cargas horárias (PFUETZENREITER; WANZUITA, 2007; PFUETZENREITER; ZYLBERSZTAJN, 2004a, 2004b; PFUETZENREITER; ZYLBERSZTAJN; AVILA-PIRES, 2002). A conclusão comum de seus trabalhos foi que o currículo formal é permeado por relações de poder e assimetrias que expressam condicionantes internos e externos à Medicina Veterinária, sendo culturalmente e historicamente construído. Mas, apesar da liberdade conferida pelas diretrizes curriculares, Pfuetzenreiter e Wanzuita (2007), ao analisarem as estruturas curriculares dos cursos de graduação da região Sul do Brasil, observaram que os cursos seguem normas gerais fortemente influenciadas pelo segundo currículo mínimo obrigatório estabelecido em 1984 e que as diretrizes não foram assimiladas na prática.

Ainda nessa composição do currículo formal, temos, mais recentemente, as discussões sobre o ensino à distância na formação universitária em Medicina Veterinária. Com a aprovação da Portaria nº 2.253/2001 (MEC, 2001), foi oficializada a possibilidade de oferta de 20% da carga horária do curso em disciplinas, na modalidade semipresencial, nos cursos regulares das IES. Em 2004 e 2016, houve atualizações dessa portaria e, com a Portaria nº 2.117/2019 (MEC, 2019), o MEC autorizou que as IES ofereçam, nos cursos de graduação presenciais, até 40% da carga horária total por meio do ensino à distância (EaD). Além disso, em 2019 encontramos registrados no MEC 16 cursos de Medicina Veterinária nesta modalidade. A inclusão do EaD na Medicina Veterinária, seja como parte dos cursos presenciais ou cursos inteiramente à distância, suscitou grandes debates sobre o currículo. Como consequência, o Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV) aprovou a Resolução nº 1.256/2019 (CFMV, 2019), que proíbe a inscrição, no conselho profissional, de egressos de cursos de Medicina Veterinária realizados na modalidade de ensino à distância, significando que o formado não está autorizado a exercer a profissão. Este é apenas um exemplo de como o currículo formal também é um território de disputa.

Enquanto o currículo formal contempla uma dimensão estrutural da organização pedagógica, o currículo real engloba os aspectos relacionais do processo ensino-aprendizagem. O currículo real é composto pelas situações e é o resultado do planejamento do professor com as interações dos estudantes (PERRENOUD, 1996). Os estudos que tratam dessa dimensão do currículo focam na relação planejada entre professor/a e estudante como forma de viabilizar a construção do conhecimento. De forma geral, são estudos com foco na didática e nas metodologias de ensino.

Em 2005, por exemplo, Barros escreveu um artigo para a Revista do CFMV descrevendo quais são os elementos para um ensino de qualidade na Medicina Veterinária. Este artigo tem sido usado para referenciar diversas experiências metodológicas de ensino nessa área. Barros (2005) refere-se à/ao estudante como a matéria-prima que, em condições adequadas, será aplicado às metodologias de treinamento que resultarão no efeito desejado: um/a profissional com competências e habilidades, como empreendedorismo, criatividade, espírito crítico e ética. Até certo ponto, a analogia de Barros (2005) de estudante como matéria-prima pode ser útil para compreender o processo ensino-aprendizagem-avaliação. No entanto, grande cuidado deve ser tomado para não tratar os estudantes como uma classe homogênea e essencializar essa categoria. Essa concepção pressupõe que uma mesma metodologia terá o mesmo efeito em todos os estudantes, negando a interação, movimento próprio do currículo real.

Em contraponto ao currículo oficial (formal e real), Philip Jackson, em 1968, foi um dos primeiros autores a se referir aos componentes não planejados e não intencionais da aprendizagem, definido como currículo oculto (JACKSON, 1968 *apud* PERRENOUD, 1996). Para Jackson, o currículo oculto é o uso combinado do elogio e do poder e, professoras/es e estudantes deveriam dominar esse jogo para se dar bem na escola. Dessa forma, o poder que o currículo exerce no discurso, de professoras/es e estudantes, é velado, ou oculto, e isso fornece parâmetros para a formulação e ou interpretação do mundo por meio de novas e variadas percepções acerca das ações educativas. Giroux (1986, p. 71), ao tratar do conceito de currículo oculto, afirmou que “as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos estudantes através de regras subjacentes estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula”. Nessa compreensão, o currículo oculto não funcionaria apenas como um “instrumento de socialização e de identidade”, mas é também um “órgão de controle social”.

Portanto, compreendemos que o currículo oculto não aparece de forma prescrita ou explícita, e que os valores nele estabelecidos são transmitidos através dos gestos, olhares, inclusão e valoração. Porém, se considerarmos que a diferenciação entre o currículo oficial (formal e real) e o currículo oculto se encontra na falta de planejamento e na não intencionalidade da ação pedagógica, ou seja, que o currículo oculto produz aprendizagens sem a intenção de fazê-la, teríamos que avaliar a intenção das ações pedagógicas para distinguir o formal do oculto. Esse tipo de diferenciação foi criticado pelas teorias pós-críticas do currículo, uma vez que nega que o currículo oculto possa ter objetivos de aprendizagem. Uma forma de superar essa problemática, sem abandonar o conceito de currículo oculto, foi mudarmos o foco da forma de distingui-lo dos demais componentes do currículo oficial. Em nossas análises, colocamos maior atenção na aprendizagem e não na intencionalidade. Com isso, passamos a analisar quais são os “conteúdos” não programados e como são ensinados sem julgarmos se existe ou não intencionalidade.

Cerezetti e colaboradores (2019), por meio de um aprofundado trabalho de etnografia do ambiente acadêmico, observaram que o ensino está permeado por conteúdos informais que sistematicamente reproduzem relações de poder e reforçam estereótipos e dinâmicas de gênero socialmente estabelecidas. As/os autoras/es concluíram que a sala de aula reflete assimetrias de gênero e que o fato dessas assimetrias não estarem necessariamente explícitas nas ações, falas e conteúdos programáticos torna-se um agravante para a sua superação. Dessa forma, passamos a considerar o currículo oculto como um instrumento de violência simbólica na hierarquização dos gêneros, e que então seria necessário primeiro revelar o que o currículo oculto esconde para depois repensar formas de superar seus efeitos negativos.

Outro cuidado ao usarmos o conceito de currículo oculto foi quanto à tendência de considerar que na ação pedagógica existe o/a professor/a-emissor/a e o/a estudante-receptor/a. Essa visão de mão única nega que o currículo oculto é produto da interação social, ou seja, não é apenas um depósito das/os professoras/es sobre as/os estudantes. Ou seja, o perfil das/os estudantes não influencia apenas como essas/es recebem o currículo oculto, mas também condiciona a sua própria produção. A partir dessa compreensão, o currículo oculto deixa de ser produzido pelas/os professoras/es para as/os estudantes e passa a ser o produto da relação social.

## 2.2 O perfil das/os estudantes de Medicina Veterinária

A mudança no perfil das/os estudantes de Medicina Veterinária se deu, principalmente, com a entrada das mulheres nesse campo. Martins e Bondan (2018) fazem um incursão pela história das escolas ocidentais de Medicina Veterinária, destacando as primeiras mulheres diplomadas. A título de apresentação, organizamos um quadro com as informações levantadas pelo/a autor/a (Quadro 1):

Quadro 1 – Primeiras mulheres graduadas em Medicina Veterinária nas escolas Ocidentais (MARTINS; BONDAN, 2018)

NOME	ESCOLA	PAÍS	FORMATURA	REFERÊNCIA
Marie Kapcewitsch	Escola de Medicina Veterinária de Alfort	França	1896	(KATIC, 2012)
Aleen Isobel Cust*	New Edinburgh Veterinary College	Inglaterra	1900*	(KATIC, 2012) (VINCENT, 2013)
Mignon Nicholson	McKillip Veterinary College	Estados Unidos	1903	(MCPHERON, 2007) (KATIC, 2012)
Agnes Sjöberg	Universidade de Medicina Veterinária de Hannover	Alemanha	1915	(KATIC, 2012)
Nair Eugenia Lobo	Escola Superior de Agricultura e Veterinária	Brasil	1929	(PORTAL CFMV, 2017)

\* Embora tenha concluído seus estudos em 1900, Aleen Isobel Cust teve o título de Médica Veterinária reconhecido apenas em 1922 pelo Royal College of Veterinary Surgeons (KATIC, 2012)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando que as primeiras escolas europeias de Medicina Veterinária iniciaram em meados de 1700, as mulheres só adentraram esse campo cerca de 150 anos depois. Inclusive, alguns países europeus, até o final da primeira Guerra Mundial, impediam que mulheres ingressassem em cursos de Medicina Veterinária (MARTINS; BONDAN, 2018).

Todavia, nos últimos 30 anos, a Medicina Veterinária, que era historicamente uma profissão ocupada por homens, experimentou um aumento significativo no número de mulheres. Nos Estados Unidos, por exemplo, em 1985, os homens constituíam 44% do grupo de candidatos ao ensino superior em Medicina Veterinária e, em 1999, apenas 28% (LOFSTEDT, 2003).

A “feminização”, definida como a presença de maioria absoluta de mulheres em determinada área (MENCKEN; WINFIELD, 2000; SAPPLETON, 2009), foi referida na Medicina Veterinária em estudos do Canadá (LOFSTEDT, 2003), Austrália (HEATH, 2007; HEATH; LYNCH-BLOSSE; LANYON, 1996), Turquia (GÜL *et al.*, 2008), EUA (IRVINE; VERMILYA, 2010) e, também, no Brasil (BEVILACQUA *et al.*, 2013).

As explicações que encontramos nos estudos de Slater e Slater (2000) e Smith (2002) para o aumento do número de mulheres na área incluem: eliminação da discriminação com base no gênero na admissão ao curso; melhoria dos métodos de contenção química para grandes animais; aumento do número de modelos femininos da profissão e a imagem atenciosa de veterinárias/os retratados pela mídia. Os fatores que foram mais importantes para as mulheres na escolha de uma carreira em Medicina Veterinária incluíam o amor aos animais, a imagem das/os veterinárias/os retratada na mídia, o interesse, desde criança, nos seres vivos e o estudo científico das doenças (HEATH; LANYON, 1996).

Enquanto a diminuição do interesse dos homens pela Medicina Veterinária foi atribuída por Slater e Slater (2000) e Smith (2002) à: relutância dos homens em entrar em carreiras com renda baixa ou estagnada; perda de autonomia na profissão e o “efeito de tendência”. Esse mesmo “efeito de tendência” já havia sido reportado por Reskin e Roos (1990) como “voo masculino”, em que as profissões com mais mulheres tendem a experimentar uma relutância de jovens do sexo masculino para entrar na profissão. O “efeito de tendência” também foi reportado em outras profissões “feminizadas”, incluindo as licenciaturas e a farmácia (GARDNER; STOWE, 2006).

Do ponto de vista econômico, a renda anual média dos veterinários clínicos do sexo masculino, seja de pequenos ou grandes animais, foi significativamente maior do que a das mulheres na Austrália (HEATH; NIETHE, 2001; MAXWELL *et al.*, 2008), nos EUA (CHIEFFO; KELLY; FERGUSON, 2008), no Reino Unido (TREANOR, 2016) e no Canadá (LOFSTEDT, 2003). Essas disparidades foram justificadas pelo menor interesse das mulheres nos aspectos comerciais dos empreendimentos veterinários (HEATH; NIETHE, 2001). As mulheres tendem a trabalhar como funcionárias (MAXWELL *et al.*, 2008) e em tempo parcial, uma vez que o equivalente a 25% do tempo de trabalho das profissionais era ocupado por “tarefas domésticas” (HEATH, 2002). Também foi sugerido que as mulheres, em geral,

julgam sua satisfação profissional menos por critérios objetivos, como salário, do que por critérios subjetivos, como relacionamentos com colegas, funcionárias/os e clientes (LOFSTEDT, 2003). No Brasil, não foram encontrados estudos referentes à renda e condições de trabalho dos/as profissionais, mas especulamos que a situação seja próxima a dos países citados.

Também encontramos estudos que mencionam que as diferenças de filosofia e moral ligadas ao gênero, combinadas com a proporção crescente de mulheres na profissão, podem ter enormes implicações (NARVER, 2007). Na Itália, Colombo e colaboradores (2017) relataram efeito significativo do gênero na empatia em relação aos animais, com as mulheres sendo mais empáticas do que os homens. Este resultado levou em conta a capacidade de apoiar as necessidades emocionais das/os proprietárias/os de animais de estimação. Também encontramos o relato de que as mulheres tinham pontos de vista mais fortes do que os homens sobre questões de bem-estar animal (HEATH; LANYON, 1996).

Kinnison e May (2013) realizaram um inquérito com recém-formadas/os em Medicina Veterinária, pelo Royal Veterinary College, em Londres, com o objetivo de avaliar associação entre atuação profissional e ambição com o gênero e a trajetória das/os estudantes. Os resultados apresentaram diferença significativa entre as ocupações atuais de homens e mulheres, com porcentagens comparativamente menores de mulheres atuando com grandes animais.

Mas não devemos avaliar a atuação profissional em Medicina Veterinária somente pela comparação do sexo das/os profissionais. Ao avaliar a relação entre origem e carreira, na trajetória de médicas/os veterinárias/os, Heath (2002) observou que indivíduos que cresceram em áreas rurais eram duas vezes mais propensos a trabalhar com animais de produção. Kinnison e May (2013) identificaram, também, diferença significativa entre a área de origem dos indivíduos e as ocupações atuais. Indivíduos oriundos de áreas urbanas optaram pela atuação com pequenos animais, em comparação com indivíduos oriundos de áreas rurais, mais propensos a escolher a área de grandes animais.

Nesses estudos, notamos a falta de distinção dos conceitos de sexo e gênero. Um exemplo dessa falta de distinção que nos chamou a atenção foi a capa da Revista do CRMV-PR, em uma edição especial do mês de março, em comemoração ao Dia Internacional da Mulher, com o título “Medicina Veterinária e Zootecnia: igualdade de gênero é realidade”, referindo-se ao número de mulheres na profissão. Nos demais estudos citados, os argumentos para “feminização” aparecem apenas como hipóteses para explicar o fenômeno, muitas vezes numa relação linear de causa e consequência, o que pode levar a um essencialismo da

categoria mulher, assim desconsiderando o gênero como construção social e naturalizando as diferenças das atuações profissionais como consequência do sexo biológico. Para compreendermos esses fenômenos complexos de feminização e urbanização da profissão, tivemos que ir além de comparações entre categorias binárias homem-mulher e campo-cidade. Porém, tomaremos esses estudos como referência de que os processos de feminização e urbanização ocorreram com grande intensidade na Medicina Veterinária, em diferentes partes do mundo, e foram alvo de estudos científicos, mas que carecem de uma investigação que rompa com os determinismos do sexo-gênero, campo-cidade e pequenos-grandes animais.

Nessa incursão pela História da Medicina Veterinária, reconhecemos um campo com gênese fortemente associada à divisão sexual do trabalho, predomínio inicial de indivíduos do sexo masculino e recente processo de feminização, assimetrias entre homens e mulheres com relação a áreas de atuação e remuneração, aumento significativo no número de cursos, estudantes e profissionais, ampla atuação profissional e complexa formação universitária. A fim de aprofundar estas discussões, propomos, neste estudo, um olhar sobre as assimetrias de gênero na formação universitária em Medicina Veterinária, mais especificamente nas mediações de gênero operadas por meio do currículo oculto. Estar disposto a se aproximar deste fenômeno para descrevê-lo, compreendê-lo e analisá-lo nos remeteu à semelhante complexidade apresentada por Paulo Rogers, em *Os Afetos Mal-ditos* (FERREIRA, 2008). Como estudar o que é velado, escondido, negado? Estudar o currículo oculto, de certa forma, é estudar o oficioso, o que aponta a necessidade de, assim como esse autor, apresentarmos os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram esse percurso de construção do objeto do estudo, coleta e análise de dados.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Teoria Feminista foi a base teórica para realizarmos o estudo da categoria analítica gênero. O conceito gênero enfatiza o caráter social da construção das diferenças que marcam as relações entre homens e mulheres e enfatiza que essas diferenças são relacionais e historicamente situadas (SCOTT, 1995). Dessa forma, o conceito de gênero se contrapõe à noção de sexo que atribui um caráter natural ou biológico a essas diferenças. Nesta pesquisa, utilizamos a premissa teórica de que gênero constitui uma categoria analítica relevante para compreensão das relações sociais.

Entretanto, na Teoria Feminista existem diferentes concepções para o conceito de gênero. Algumas concepções compreendem que o sexo é o substrato biológico sobre o qual se constrói o gênero, enquanto que, para outras, tudo é gênero porque qualquer realidade é culturalmente mediada, inclusive o que entendemos como sexo e biologia, ou seja, não existe dimensão pré-social ou pré-cultural. E, com relação à assimetria e hierarquização dos gêneros, há, por exemplo, concepções que atribuem à opressão de gênero um sentido forte de dominação histórica e estrutural que dificilmente pode ser mudada, enquanto outras compreendem que é uma estrutura mais ou menos flexível no qual há certo espaço para a agência das mulheres.

Independente da perspectiva teórica sobre a opressão de gênero, reconhecemos que a desigualdade de gênero é uma característica da sociedade brasileira. As mulheres estão mais sujeitas à violência de gênero (BUENO; LIMA, 2019), inclusive nos espaços universitários (SANTOS, 2019); além disso, possuem baixíssima representação nos espaços institucionais de decisão e, em média, têm uma carga horária maior de trabalho e possuem remuneração menor que a recebida pelos homens (IPEA, 2019). Dessa forma, consideramos que a opressão de gênero possui caráter estrutural e está presente nos mais diversos seguimentos sociais, assim como, nos cursos superiores.

Ao contrário do que ocorre nos testes de hipóteses, buscamos, como sugere Scott (1995), construir outro caminho para o conhecimento científico utilizando a categoria gênero. Portanto, buscamos entender e explorar os fundamentos epistemológicos da crítica feminista à teoria social e construir outros parâmetros para a produção do conhecimento que fossem além do processo racional e objetivo, sem ter a preocupação de revelar uma verdade universal. Para isso, precisamos, além da negação do determinismo biológico baseado no sexo, compreender que a construção cultural dos gêneros não ocorre da mesma forma nos diferentes espaços e períodos. Para a Scott, masculino e feminino são construções históricas, sendo o gênero “um

elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 14). A partir desse conceito, passamos a analisar que as relações sociais têm suas bases nas percepções de gênero, as quais rompem com os determinismos biológicos do sexo e com a essencialização das categorias homem-mulher.

Para Scott (1995), o gênero é o primeiro modo de significar as relações de poder e parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. Dessa forma, as relações assimétricas, hierárquicas e desiguais se fundamentam na diferença construída historicamente entre o feminino e o masculino. A escolha da concepção de gênero na perspectiva de Scott (1995) se relaciona ao caráter fundamentalmente social e cultural das distinções baseadas no sexo, o que afasta a naturalização do determinismo biológico e confere maior precisão às ideias de assimetria e hierarquização nas relações entre homens e mulheres. Porém, ao enfatizar o caráter dicotômico dos sexos, Scott (1995) evidencia que a compreensão de qualquer um dos dois só pode existir através de um estudo que os considere em constante relação.

[...] não se pode conceber mulheres, exceto se elas forem definidas em relação aos homens, nem homens, exceto se eles forem diferenciados das mulheres. Além disso, uma vez que o gênero foi definido relativamente aos contextos social e cultural, foi possível pensar em termos de diferentes sistemas de gênero e nas relações daqueles com outras categorias como raça, classe ou etnia, assim como em levar em conta a mudança (SCOTT, 1992, p. 87).

Segundo Scott (1995), se a feminilidade e a masculinidade fossem entendidas exclusivamente a partir do binarismo, seria impossível perceber as múltiplas identificações existentes entre os lados opostos. E, numa concepção binária, o polo dominante seria declarado como o único possível a ocupar tal posição, como se fosse o produto de um consenso social mais do que um conflito. A concepção do conceito de gênero esboçado por Scott (1995) abriu possibilidades de pensarmos fora do eixo de polaridade homem/mulher, masculino/feminino e desconstruiu a aparência de uma permanência fixa nas representações binárias de gênero. Para romper com a fixidez dos binarismos, Scott (1995) propôs que o foco da análise deve ser em como as hierarquizações de gênero são construídas, legitimadas, contestadas e mantidas.

Partimos da premissa de que, apesar de seu caráter estrutural, a opressão de gênero se manifesta de modos e em intensidades diferentes nas relações sociais. Por isso, utilizamos

gênero como uma lente que nos permite captar dinâmicas e interações específicas e próprias do campo social. Dessa forma, nossa pergunta de pesquisa tem como pressuposto que o gênero influencia a formação universitária em Medicina Veterinária. No entanto, ao assumirmos que tais relações de gênero são dinâmicas e adquirem formas muito distintas em cada contexto, buscamos na Sociologia aparato teórico e metodológico para a realização desse estudo. Nosso interesse era sair de uma afirmação tão generalizada – gênero é socialmente construído – e compreender as consequências que essa afirmação pode ter em um campo específico.

No entanto, o que procurávamos era uma teoria capaz de analisar o gênero tanto como uma interiorização do social pelo indivíduo quanto uma exteriorização do indivíduo para a construção do social. Ou seja, procurávamos abordagens em que o sujeito social fosse colocado como o centro e a chave das análises sociológicas. Na busca por essa abordagem, encontramos na Teoria da Práxis ou Praxiologia de Bourdieu os pressupostos filosóficos e antropológicos em que cada ser humano é submetido a um processo de socialização que o forma como um ser social. Ao longo do tempo, esse processo possibilita a construção da/o agente humano por meio das relações sociais de afetividade e de aprendizagem, transformando ininterruptamente o corpo e a mente, de maneira que a percepção e a forma de agir de cada ser humano são modeladas pelas relações de convivência e pelas necessidades práticas e simbólicas que devem ser satisfeitas. Nessa abordagem, o social não é apenas construído pelo indivíduo: é, também, incorporado por ele ou ela.

Com a Teoria da Práxis de Bourdieu, percebemos que é possível vincular os detalhes da vida cotidiana a uma análise social mais geral do poder. E, portanto, é possível associar essa abordagem com as Teorias Feministas que buscam um modelo de análise social capaz de desfazer ou superar a divisão individual/social ou pública/privada. Além disso, as teorias sociológicas de Bourdieu são muito úteis do ponto de vista prático, ou seja, outras palavras, “Bourdieu faz teoria sociológica de todas as coisas” (MOI, 2001, p. 3).

A Teoria da Práxis propõe, como rota de fuga do empirismo pontual e da teoria geral e universal do sistema social, o reconhecimento da convergência das grandes teorias clássicas sobre princípios fundamentais que definem a teoria do conhecimento sociológico como fundamento de teorias parciais, limitadas a uma ordem definida de fatos (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015). Dessa forma, a Teoria da Práxis defende a ideia de uma teoria sistematicamente construída através de pesquisas empíricas parciais, voltadas a domínios específicos do mundo social, denominados por Bourdieu como campos sociais.

Os campos sociais foram definidos como um sistema competitivo de relações sociais que funciona de acordo com sua própria lógica e suas próprias regras. Para Bourdieu (1983, p. 123), campo é “um espaço, um campo de jogo, um campo de relações objetivas entre agentes ou instituições competindo pelos mesmos interesses”. Dessa forma, entendemos o campo como um espaço estruturado de posições que são elas mesmas os objetos de disputas. O interesse das/os agentes e/ou instituições é ocupar a posição de domínio dentro do campo, ou seja, tornar-se a instância que tem o poder de conferir ou retirar legitimidade para as/os outras/os participarem do jogo. Sobre essa legitimidade, Bourdieu (1983, p. 47) ressaltou que “uma instituição, ou uma ação, ou um uso é legítimo quando é dominante, mas não é reconhecido como tal, ou seja, é reconhecido tacitamente”, e essa posição de dominância só poderia ser alcançada por meio do acúmulo da quantidade máxima de capital simbólico específico daquele campo. Por isso, devemos buscar compreender que cada campo é relativamente autônomo em relação ao “campo social total”, uma vez que o campo estabelece seu próprio tipo de legitimidade por meio do seu próprio capital simbólico.

O conceito de capital foi empregado por Bourdieu (1998) para expressar todas as características das/os agentes e grupos sociais que são valorizadas como importantes e disputadas nas relações sociais de cooperação ou de conflito no interior dos campos. Tomado então de empréstimo do vocabulário de Marx, o termo capital de Bourdieu implica igualmente na produção, distribuição e consumo de um tipo específico de bens capaz de render dividendos, ou seja, de proporcionar lucros simbólicos a seus detentores. Bourdieu organizou tais bens em capital cultural, capital econômico, capital social e capital simbólico.

O capital cultural é correspondente, de maneira relacional, ao campo da cultura legítima, ou seja, a parte da produção cultural identificada com as propriedades intelectuais das classes dominantes. Esse conjunto de bens simbólicos englobados sob a expressão de “capital cultural” pode se apresentar de três formas (BOURDIEU, 1998a): (i) em seu estado “incorporado”, apresenta-se como disposições ou predisposições tão duradouras que se tornaram como propriedades físicas do corpo de uma pessoa, como por exemplo, posturas, gestos, domínio da língua culta, preferências estéticas; (ii) em seu estado “objetivado”, configura-se como a posse de bens materiais que representam a cultura dominante, como por exemplo, a posse de livros, obras de arte, objetos e equipamentos que identificam uma profissão ou ocupação; e (iii) em seu estado “institucionalizado”, manifesta-se como atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas, como, por exemplo, os diplomas, certificados e todos os títulos escolares, acadêmicos e profissionais.

O capital econômico é o conjunto de fatores de produção e de bens econômicos. Pode ser acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de cunho econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e de relações sociais. Não deve ser reduzido à renda e riqueza material, mas considerar também os bens e serviços a que o próprio capital econômico dá acesso.

O capital social está diretamente relacionado à teia de relações sociais e influências em um campo específico. Corresponde às ligações de amizades e conhecimentos, com outros grupos, famílias e pessoas. Nesse âmbito, Bourdieu (1999) destaca três aspectos do capital social: (i) os “elementos constitutivos” formados pela agregação de recursos atuais ou potenciais que tem ligação estreita com uma rede durável de relações institucionalizadas de reconhecimento. Essas redes sociais dão ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um determinado grupo. A quantidade e qualidade do capital social depende da extensão da rede de relações que o indivíduo pode efetivamente mobilizar e do volume de diferentes capitais de cada um das/os agentes a quem o indivíduo está ligado; (ii) os “benefícios obtidos” pelos indivíduos mediante sua participação em grupos ou redes sociais, por meio da apropriação dos benefícios gerados pelos bens materiais e simbólicos que circulam entre os membros da rede; e (iii) as formas de “reprodução do capital social” pelo trabalho necessário para produzir e manter as redes de relações sociais duráveis.

Por fim, o capital simbólico é como uma reconversão dos outros capitais, pois corresponde à dimensão do prestígio social de um/a agente ou grupo de agentes. Para Bourdieu (2013), toda diferença reconhecida e aceita como legítima funciona como um capital simbólico quando obtém um lucro por meio dessa distinção. Ou seja, o capital simbólico é uma credibilidade que somente a crença do grupo pode outorgar em um determinado campo específico.

Já a distribuição das/os agentes no espaço social se dá em três dimensões: (i) de acordo com o volume global de capital que eles possuem; (ii) de acordo com a composição do capital; e, (iii) de acordo com a evolução no tempo do volume e composição de seu capital, isto é, conforme sua trajetória no espaço social (BORDIEU, 1983). Cumpre lembrar que o capital acumulado num determinado campo pode ser transferido para outro, desde que ambos os campos requeiram os mesmos.

Para acumular capitais e alcançar a legitimidade, as/os agentes no campo têm muitas e variadas estratégias que são consideradas uma conduta prática não inteiramente racional de acordo com o seu *habitus*. Tais condutas são “objetivamente ajustadas às chances objetivas” de alcançar suas metas, sem que para tanto seja necessária a elaboração consciente e racional

de tal estratégia, que pode até ser diferente daquilo que racional e conscientemente as/os agentes concebem. Bourdieu definiu *habitus* como “um sistema de disposições que estão em sintonia com o jogo” (BORDIEU, 1983, p. 15). No entanto, o *habitus* não é um depósito de conhecimento passivo, mas um grupo ativo, gerador de disposições que não são formuladas. Logo, na abordagem bourdiesiana, os *habitus* são estruturas mentais através das quais as/os agentes apreendem o mundo social. São, em essência, produto da interiorização das estruturas do mundo social. O *habitus*, ao integrar todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, de gostos e de ações. E dessa forma, ele é o que determina a posição do indivíduo no campo por meio do acúmulo de capital (WACQUANT, 2007). Como o campo não pode funcionar sem um *habitus* específico, qualquer campo é necessariamente estruturado por uma série de regras não ditas, ou seja, cada campo gera seu próprio *habitus* específico. Nesse sentido, frisa Bourdieu que devemos compreender o *habitus* como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’, sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

A vantagem de utilizarmos o referido conceito foi a possibilidade de articular a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas da ação. A noção mediadora do *habitus* nos ajudou a superar a dualidade entre o individual e o social. Nas palavras de Bourdieu, o seu estudo permite compreender a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983, p. 15).

A Teoria da Práxis, por meio do *habitus*, nos permitiu ir além do estruturalismo, ao reconhecermos que as/os agentes constroem o mundo social ativamente e, também, superar o construtivismo, ao considerarmos que estes instrumentos também foram construídos pelo mundo social. Wacquant chama a atenção para o *habitus* como um princípio de “sociação” e de “individuação”, simultaneamente:

[...] ‘sociação’ porque nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares; ‘individuação’ porque cada pessoa, tendo uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas (WACQUANT, 2007, p. 67-68).

Outra vantagem para nosso estudo foi perceber que nesse tipo de análise sociológica não existe caráter inato no talento, na vocação ou no dom, pois a posição do agente dentro do campo dependerá de como o agente incorporou o social. Os agentes não se deslocam ao acaso no espaço social, mas ajustam as suas aspirações às oportunidades objetivas que o campo oferece. A vocação seria esta adesão antecipada do objetivo individual dentro do “campo dos possíveis” objetivos ofertados ao agente. Assim, vocação seria a combinação do capital herdado, do *habitus* e das possibilidades do campo (BOURDIEU, 1998b).

Entretanto, foi necessário nos mantermos vigilantes quanto à tendência equivocada de conceber o *habitus* como mecanismo autossuficiente para a geração da ação. O *habitus* opera como uma mola que necessita de um estímulo externo. Portanto, ele só pode ser compreendido concomitantemente aos campos que opera. Dessa forma, a análise das relações sociais por meio da Teoria da Práxis deve contemplar a elucidação da gênese e estrutura sociais do *habitus*, do campo e das interações dialéticas *habitus*-campo.

Mas para adotarmos a Teoria da Práxis dentro de uma perspectiva feminista, começamos por reconhecer que gênero foi pouco analisado por Bourdieu. Para realizar a aproximação entre a Teoria Feminista e a Teoria de Práxis foi necessário estabelecermos como os conceitos *habitus*, campos e capitais poderiam ser aplicados a gênero e serem úteis para fins feministas. E, também, nos perguntarmos: as teorias de Bourdieu são capazes de teorizar mudanças apesar de sua insistência em como as/os agentes sociais internalizam valores sociais dominantes? Bourdieu sugere que as estruturas do poder social sempre vencem? Essas questões a respeito da mudança social são cruciais para a perspectiva feministas.

Segundo Bourdieu (1999), as disposições de dominação entre os gêneros se constituem através dos *habitus* formados nos processos de socialização e não na natureza. E, já que o *habitus* se manifestaria como uma predisposição ligada, estruturalmente, à posição ocupada em um campo social, podemos considerar que em ambas as teorias as diferenças entre masculino e feminino são construídas socialmente e reproduzidas por instituições – família, igreja, escola, estado – que fazem com que essas diferenças pareçam como naturais. Consequentemente, essas diferenças percebidas e incorporadas geram hierarquias por meio de relações de poder assimétricas.

Para Bourdieu, a divisão dos seres humanos em duas categorias fundamentais com base no sexo é uma construção cultural arbitrária e essencialista que “visa imputar diferenças sociais historicamente instituídas a uma natureza biológica funcionando como uma essência

de onde se deduzem implacavelmente todos os atos da existência” (BOURDIEU, 1995, p. 145). Esse essencialismo, muitas vezes, é utilizado para prescrever e, portanto, controlar o comportamento de todos os membros de um determinado grupo social. Neste ponto, então, a análise de Bourdieu se aproxima do conceito de gênero de Scott (1995), ao considerar o sexo como um substrato biológico para a construção social de gênero.

Embora o uso da justificativa biológica permita que a construção social da diferença sexual pareça “natural”, sua verdadeira função parece ser a de mascarar as relações de poder. Assim, as relações de poder produzidas socialmente entre os sexos, que se apresentam como divisões sociais de gênero, são reconhecidas como dóxicas, ou seja, como aquelas que não podem ser questionadas. Para Bourdieu, então, a opressão sexual é, acima de tudo, um efeito da violência simbólica. Como tal, a relação tradicional entre os sexos foi estruturada por um *habitus* que faz com que o poder do masculino pareça legítimo até mesmo para as mulheres. À medida que a violência simbólica funciona, produz mulheres que compartilham o *habitus* que servem para oprimi-las.

O fato do feminino ser encarado aquilo que é dever de uma mulher permite com que essa obrigação seja nomeada de violência simbólica na medida em que ela inscreve um *habitus* ao corpo. As constantes adaptações do corpo às estruturas objetivas ditas femininas com fins de produção e reprodução de esquemas imanentes são processos de imposição da cultura masculina (BORDIEU, 2011). A violência simbólica se dá pelas representações naturalizadas das ideias e concepções dominantes inculcadas nos dominados. Em *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron definem violência simbólica como: “[...] todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 25)

Dessa forma, toda violência simbólica se reproduz num sistema de naturalização dos códigos socialmente exigidos pelo campo. A violência simbólica foi tratada por Bourdieu como uma agressão à constituição da/o agente social e que acontece mediante graus de aprendizagem, que determinam quais são os grupos capazes de inculcar um *habitus* no sujeito.

Nessa tentativa de inserir a categoria gênero nas análises da Teoria da Práxis poderíamos ser tentados a simplesmente afirmar que existe um *habitus* de gênero e, dessa forma, estender todas as características do *habitus* para o estudo do gênero. Mas cairíamos no seguinte dilema: se o gênero tem um *habitus*, teria que haver um campo de gênero em que esse pudesse ser “estruturado” e “estruturante”. Dessa forma, abandonamos uma conceituação de *habitus* de gênero pela inexistência de um campo “puro” de gênero e também por

considerarmos que gênero está na base das relações de poder. Ou seja, passamos a considerar, como a classe, que o gênero faz parte do “campo social total” e não apenas de um campo específico de gênero. Assim, se todos os *habitus* são de classe, por dedução, todos os eles são de gênero.

Nas análises de Bourdieu sobre educação, arte, corpo e paladar estão presentes as influências da classe social no *habitus* de agentes individuais. No entanto, o autor nunca apresentou a classe social como um campo “puro” ou mesmo um “capital de classe”. Em vez disso, a classe faz parte do que Bourdieu chama de “campo social total” que estrutura e sustenta todos os outros campos. Os argumentos do próprio estudioso sobre gênero são, quase sempre, apresentados em contextos em que a classe aparece como uma categoria social “mais fundamental”. Exceção ocorre em *A dominação masculina*, com a afirmação explícita que “a dominação masculina constitui o paradigma (e frequentemente o modelo e o parâmetro) de toda dominação” (BOURDIEU, 1995, p. 176). No entanto, isso não significa que o “poder masculino” seja sempre a relação de poder mais central em jogo em todas as situações sociais, mas que os princípios fundamentais da visão de mundo são masculinos quando o masculino ocupa o polo dominante e detém a legitimidade do campo.

Em nossa aproximação de Teorias Feministas e de Teoria da Prática, tentamos ver tanto a classe quanto o gênero como partes do “campo social total” sem especificar uma hierarquia fixa e irreduzível entre os dois<sup>1</sup>. Essa aproximação de abordagens nos permitiu escapar de declarar a primazia da classe sobre gênero ou gênero sobre classe. No entanto, essa equiparação de gênero e classe não resolve o problema da relação entre gênero e classe. Para compreendermos a complexa variabilidade desses fatores sociais e a forma como eles influenciam e modificam uns aos outros em diferentes contextos sociais, teríamos que lançar mão de abordagens interseccionais.

A interseccionalidade tem sido um modo de apreender as consequências das interações que compõem uma série de diferenças e que são ou se transformam em formas ou eixos de subordinação. Esses eixos de subordinação participam da construção da inferiorização de determinadas “pessoas” e do privilégio de outras (CRENSHAW, 2004). Nas palavras de Crenshaw (2002, p. 177), a análise interseccional “busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”. Enquanto para Bourdieu

---

<sup>1</sup> Essa aproximação dentre as Teorias Feministas e a Teoria da Prática não resolve ou anula as tensões entre teóricas feministas e Pierre Bourdieu. Permanece em aberto a crítica feminista quanto à quase imutabilidade da dominação masculina proposta pelo sociólogo francês.

a classe social é o principal (senão o único) eixo de subordinação, para Crenshaw (2002), o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios são igualmente eixos de subordinação que criam desigualdades básicas por meio da interseccionalidade. Ou seja, não é apenas o fato de considerar a existência de outros eixos de subordinação, mas de considerar a inter-relação entre eles.

A análise interseccional nos permitiu observar que as posições sociais dos indivíduos são estruturadas pelas múltiplas formas que se entrecruzam situações de subordinação. A interseccionalidade consiste na convergência de diversos tipos de dominação, não como um efeito somatório, mas na criação de um tipo específico de discriminação. Assim como na Teoria da Práxis, destaca-se na interseccionalidade o papel da violência simbólica, cujos atos de subordinação estrutural são convertidos em atos de auto subordinação por serem frutos da inculcação progressiva da dominação, a qual chega ao ponto de ser socialmente naturalizada (BATISTA; RAUEN, 2014).

No entanto, é necessário percebermos, como Crenshaw (2002), que a interseccionalidade está presente nas situações. Em outras palavras, os eixos de subordinação podem estar presentes no campo e operando de forma individual, mas em determinadas situações, em campos específicos, esses eixos se cruzam para estruturar um tipo novo de subordinação que não existiria se observarmos cada eixo isoladamente. Para inserirmos a análise interseccional na abordagem de campo e *habitus* da Teoria da Prática, seria necessária uma reconfiguração desde a construção do objeto de pesquisa até a coleta e análise dos dados. Sem essa reconfiguração, correríamos o risco de considerar os eixos de subordinação como apenas mais um capital acumulado pelo indivíduo, o que seria um grande erro. Dessa forma, não buscamos nesta pesquisa realizar uma análise interseccional, mas procuramos construir os dados e realizar as análises cientes de que existem outros eixos de subordinação para além da classe e gênero, e que esses eixos não apenas se sobrepõem, mas se articulam para estruturar novas formas de dominação. Com isso, nossa pesquisa continua com o foco na categoria gênero sem excluir as categorias classe, raça/cor e origem.

Ao retomarmos o pressuposto de que *habitus* são, em sua base, *habitus* de gênero, precisamos evidenciar o processo social extremamente elaborado para sua construção. Para Bourdieu, um aspecto importante desse processo é a inscrição de relações de poder social através de nossos movimentos, gestos, expressões faciais, formas de caminhar, gostos e formas de ver o mundo. Portanto, o corpo socialmente produzido também é uma política corporal, ou melhor, uma política incorporada. Assim, mesmo atividades básicas como ensinar as crianças a se mover, vestir e comer são totalmente políticas porque lhes impõem

uma compreensão inseparável de formas legítimas de apresentar seu corpo a si mesmas e aos outros. O corpo, as roupas, os gestos, a maquiagem e os acessórios tornam-se uma espécie de lembrete constante das relações de poder sociosexuais construídas a partir do gênero.

Em nossa aproximação das Teorias Feministas e a Teoria da Práxis encontramos que, em ambas, as mulheres são socialmente construídas como mulheres. Ou, em termos dos debates feministas, as diferenças sexuais são uma questão de prática social. Para respondermos ao questionamento sobre a possibilidade de mudança social, temos que considerar que as diferenças ou identidades sexuais não podem ser desconstruídas e eliminadas de forma simples. A Teoria da Práxis aponta que, para esvaziar essas categorias de seus significados atuais, é necessária uma mudança social real que só poderá ocorrer com a existência de uma crise social no nível do gênero. Como afirmou Bourdieu (1995, p. 145), em *A dominação masculina*, “dentre todas as formas de essencialismo, o sexismo é sem dúvida o mais difícil de se desenraizar”. Difícil, porém, possível.

Neste ponto poderíamos sintetizar nossos pressupostos na afirmação de que gênero é produtor de *habitus*, dos quais ele próprio é o produto. De forma geral, não é tão difícil fazer uma afirmação tão generalizada. Mas o nosso objetivo é analisar que tipo de consequências essa afirmação pode ter num campo específico como a formação universitária em Medicina Veterinária. Ou seja, perguntamos: como as percepções sobre masculino e feminino constroem as diferenças entre médicas veterinárias e médicos veterinários?

Para aplicarmos a perspectiva de Bourdieu ao estudo do processo de formação universitária, poderíamos deduzir que esse processo se estrutura segundo as orientações culturalmente incorporadas pelo indivíduo pela socialização vivenciada antes mesmo de entrar na universidade. Assim, mesmo ao entrar na universidade, o indivíduo incorporaria os padrões culturais referentes à formação profissional através das referências advindas do seu campo de origem, principalmente da família. Para Bourdieu e Passeron (2014), a escola é o aparelho ideológico central, o qual, através do currículo, de forma discriminatória, realiza o processo de reprodução social centrado na reprodução cultural. Esse processo discriminatório ocorre por meio da exclusão pela linguagem, códigos e posse de capitais culturais anteriores a escola.

Bourdieu e Passeron (2014) retratam, a partir das experiências escolares em uma universidade francesa em 1975, como as práticas sociais e o sistema educacional reproduzem e legitimam os valores e as desigualdades da sociedade. Segundo os autores, as instituições escolares deixariam de promover uma igualdade de oportunidade em virtude de se constituírem em um local em que perpassa uma cultura da classe dominante. O exame, por

exemplo, selecionaria e privilegiaria aqueles pertencentes à classe dominante e eliminaria a classe popular, mostrando a presença das desigualdades tanto no ingresso quanto na permanência escolar do indivíduo. Ou seja, a cultura de classe perpassaria pela formação profissional numa ação pedagógica alicerçada na violência simbólica.

Já a pedagogia feminista introduz novas questões no tocante às formas de reprodução e produção de desigualdades sociais por meio da perspectiva de gênero, ampliando a concepção do processo de reprodução cultural para além da dinâmica de classe, já bastante reconhecida pelas teorias críticas que, em relação às teorias feministas, ignoram outras dimensões da desigualdade, como, por exemplo, a de gênero.

Para além das teorias da reprodução de Bourdieu, que considera que a reprodução social está centrada na reprodução cultural, a perspectiva de gênero vem demonstrar que homens e mulheres se apropriam de forma desigual dos recursos materiais e simbólicos. Dessa forma, a influência dos estudos de gêneros nas teorias de currículos pode ser dividida em duas fases. Numa primeira fase, a perspectiva de gênero evidenciou as questões relacionadas ao acesso diferencial das mulheres à educação, as quais, por meio dos estereótipos de gênero, delegavam a elas currículos e profissões tidos como inferiores.

Em *Razões Práticas* (2008) e em *A Distinção* (2007a), Bourdieu apresentou a influência da família sobre as escolhas profissionais dos indivíduos e destacou que as expectativas em torno do diploma universitário fazem parte dessa cultura de classe. Segundo o autor, na sociedade burguesa moderna, o diploma universitário poderia ser comparado a um título de nobreza. E, para consegui-lo, não bastaria a posse pela família de capital econômico, mas seria necessário converter esse capital econômico em capital cultural. Desta forma, o diploma universitário se constituiria em uma forma de conversão do capital econômico em cultural, possibilitando a reprodução do próprio capital econômico. Para o autor, as camadas populares também converteriam o seu capital econômico em cultural, nesse caso, motivadas mais pelo capital simbólico do título universitário como reconhecimento de um movimento de ascensão social. Ao considerarmos que gênero está na constituição do *habitus*, pretendemos evidenciar que a influência familiar sobre a decisão da/o estudante para a sua escolha profissional também passa por uma construção de gênero. Haveria, assim, uma hierarquização valorativa de gênero, construída socialmente, e que interferiria nas escolhas dos cursos e das instituições de ensino.

Numa segunda fase, a pedagogia feminista desloca a ênfase do acesso para o conteúdo e o currículo. Nesse sentido, a perspectiva de gênero questiona a presença das mulheres em um ambiente escolar definido por homens. O currículo oficial reflete um ideal de

conhecimento sistematizado cientificamente, historicamente construído e socialmente legitimado. Já o currículo oculto compreende valores e normas que não constam oficialmente nos programas das disciplinas, nem nos objetivos das instituições de ensino ou dos professores, embora estejam sistemática e efetivamente presentes ao longo do processo educativo. Numa análise crítica da educação, currículo é uma relação de poder que reflete a epistemologia dominante, portanto, o currículo é uma expressão da visão masculina. “Na análise feminista, não existe nada de mais masculino, por exemplo, do que a própria ciência” (SILVA, 2011, p. 93). O apelo para a cientificidade do currículo é um dos mecanismos da violência simbólica que permitem encarar os currículos como neutros e legítimos.

A mudança dos estudos tradicionais sobre currículo para estudos críticos do currículo permitiu inverter e reformular a pergunta “como fazer o currículo?” para “o que o currículo faz?”. Ao partir do pressuposto de que o objetivo do currículo é modificar as pessoas que vão segui-lo, não podemos separar os questionamentos sobre “o que ensinar?” dos questionamentos sobre “o que elas/es devem ser? O que elas/es devem se tornar?”. Dessa forma, o currículo pode ser entendido como um discurso que deduz não apenas o conhecimento, mas também o comportamento que é considerado importante a partir de um tipo de profissional considerado ideal (SILVA, 2011). Ou seja, tornar-se Médico Veterinário pode ser compreendido como sinônimo de incorporar um *habitus* de Medicina Veterinária.

Ao adotarmos o processo de formação acadêmica como processo de incorporação de um *habitus*, nos afastamos das concepções tradicionais de currículo que analisavam a formação profissional como sinônimo de aquisição de conhecimentos técnicos científicos. Nessa concepção de formação-incorporação, passamos a considerar que, assim como o *habitus*, a formação universitária é inscrita no corpo, nos gestos, nos gostos e nas perspectivas de atuação profissional. Também, consideramos que essa formação-incorporação é realizada por meio do *habitus* e dos capitais que a/o estudante traz consigo antes mesmo de adentrar o campo de formação universitária. E, ao considerar que, assim como a classe, o gênero está na base do campo de formação universitária em Medicina Veterinária, podemos inferir que homens e mulheres não estão expostos a um mesmo processo de formação-incorporação – tanto pelo currículo oculto que é depositado sobre eles quanto pela forma de percepção e recepção desse currículo oculto.

Com relação a esse componente implícito do currículo, Bourdieu e Passeron (2014) nos mostraram como os comentários das/os professoras/es sobre o trabalho das/os estudantes, as regras para avaliação e as escolhas temáticas que as/os estudantes fazem podem ser analisadas para mapear a construção prática e a implementação de uma ideologia hegemônica.

Segundo os autores, há quase uma relação perfeita entre a posição social da/o estudante individual e os julgamentos intelectuais feitos por suas/eus professoras/es sobre ela ou ele. Definidas/os como fracassadas/os, essas/es estudantes se tornam fracassadas/os exatamente da mesma forma que as/os estudantes de sucesso tornam-se distintas/os.

Por outro lado, atribuir ao currículo oculto todo o peso da reprodução das assimetrias de gênero pode contribuir para, conforme Silva (2011), “absolver” o currículo oficial de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais. Ou seja, a perspectiva de gênero também é uma excelente lente teórica para avaliação dos currículos oficiais, uma vez que a desigual visibilidade dada às mulheres e suas feminilidades e aos homens e suas masculinidades na produção do conhecimento legitimam os sentidos essencializados como aqueles construídos sobre o corpo, o público e o privado, o homem e a mulher, a escola e a docência (SAYÃO, 2003). Assim como o currículo oculto, o currículo oficial é permeado pela violência simbólica.

Após apresentarmos os pressupostos teóricos que adotamos em relação a gênero e à formação universitária, iremos parafrasear Simone de Beauvoir (1967) e afirmar que “não se nasce Médica Veterinária, torna-se Médica Veterinária” e reafirmar que o objetivo desta pesquisa foi compreender como ocorre a produção e incorporação do *habitus* de Medicina Veterinária durante a formação universitária, dentro de uma perspectiva da Teoria Feminista e da Teoria da Prática.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para compreendermos as relações de gênero que permeiam o currículo oculto durante o processo de formação universitária em Medicina Veterinária, adotamos os seguintes pressupostos: (i) *o currículo oculto* é uma expressão do *habitus*; (ii) a formação universitária em Medicina Veterinária é um *campo social*; e (iii) o *gênero* está na base das relações de poder que constituem os campos sociais. E, desses pressupostos, deduzimos uma série de perguntas, as quais nortearam a construção da metodologia.

Dessa forma, construímos algumas perguntas, de forma a relacionar os pressupostos, as hipóteses, as quais são apresentadas junto a afirmações condicionais: (i) se o gênero está na constituição do campo e do *habitus* de Medicina Veterinária, homens e mulheres possuem *habitus* diferentes, tanto pela forma de socialização quanto pela forma de percepção do mundo? (ii) Como o currículo oculto opera para a construção das diferenças entre a produção/incorporação de um *habitus* médico veterinário e de um *habitus* médica veterinária? (iii) Se o *habitus* condiciona a posição do agente no campo, quais os locais ocupados por homens e mulheres na veterinária?

Portanto, buscamos construir um percurso metodológico que, além de considerar os aspectos relacionais de campo e *habitus*, pudesse abordá-los em movimento. Os campos sociais são constituídos de agentes e instituições. Todos os agentes que participam do campo estabelecem relações entre si, direta ou indiretamente, sendo que a posição de cada agente só pode ser definida na comparação com as posições dos demais agentes. Para conhecermos como se estrutura o campo de formação universitária em Medicina Veterinária, foi necessário conhecermos quem são os agentes e instituições, como as instituições se relacionam entre si, como os agentes são influenciados pelas regras de funcionamento do campo, de quais capitais dispõem. Dessa forma, numa primeira etapa, o nosso objetivo foi descrever o campo social da formação universitária em Medicina Veterinária por meio da caracterização dos objetos de disputa, das relações de poder, dos subcampos, das/os agentes e das instituições que compõem esse campo.

Dada as particularidades do sistema de ensino no Brasil, analisamos o campo de formação universitária em Medicina Veterinária em nível nacional para compreender as relações de poder do campo. Já para o estudo do *habitus*, foi necessário analisar qual a trajetória das/os agentes no campo. Dessa forma, realizamos um recorte espaço-temporal e o local de estudo foi o curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Viçosa e as/os agentes foram as/os estudantes e docentes desse curso. O período de estudo para a dimensão

do campo e do *habitus* compreendeu os anos de 2017 a 2021. Na intensa relação com as/os agentes para o estudo do *habitus*, outra problemática que recorrentemente encontramos foi: como garantir objetividade ao lidar com material tão impregnado da vida cotidiana e subjetiva dos indivíduos? Para minimizar essa problemática, adotamos que a “objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados” (HARAWAY, 1995, p. 18). Ou seja, a objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo, buscamos estabelecer a maior objetividade possível, por meio do questionamento e da descrição das condições de pesquisa, das construções dos dados, dos diálogos e das análises que compuseram o nosso percurso metodológico.

#### 4.1 O estudo de trajetórias sociais

Na Teoria da Práxis encontramos distinção entre o conceito de trajetórias de vida e os conceitos de biografia e história de vida. Encontramos, também, diferenças na forma como esses conceitos são estudados pelas pesquisas sociais. Para Bourdieu e Passeron (2015), não existe uma sequência cronológica e lógica dos acontecimentos e ocorrências da vida de um indivíduo. A coerência e coesão dos eventos biográficos são construídas *a posteriori* pelo indivíduo, ou pela/o pesquisadora/or, quando produz uma narrativa ou um relato oral. Para os autores, a busca pela causalidade nas histórias de vida individuais pode ser explicada pela necessidade, tanto por parte dos indivíduos quanto da ciência social, de atribuir um sentido coerente às ações humanas. Talvez esse sentido seja a razão lógica para a vida humana e até para a ciência. Bourdieu (1996a) nos adverte que essa construção posterior aos eventos pode levar a uma “ilusão biográfica” corriqueira no senso comum e no senso comum científico. Essa “ilusão biográfica” é a pressuposição da existência de uma unicidade do ser humano, constante no tempo e no espaço, capaz de garantir uma ordenação dos acontecimentos e de dar um sentido único à vida humana. Do ponto de vista de Bourdieu (1996a), é impossível dar sentido a um todo que escapa ao próprio sujeito histórico, determinado socialmente e imerso em um universo social fora de nossos controles. Nesse sentido, o que podemos realizar é a objetivação do *habitus*, justamente como o resultado estável, mas não imutável, desse processo de interiorização do social e de incorporação, na pele, de um ser social.

Nessa perspectiva, o corpo passa a ter o *status* de suporte para uma construção identitária realizada pela sociedade sobre o sujeito, construção da qual o próprio indivíduo não é sujeito. Todo o aparato social de formação de uma identidade, ou de uma persona, aqui

entendida como máscara social, virá a se sedimentar sobre essa relação de tornar concreto um todo biográfico que, na realidade, não existe. Dessa forma, o que podemos identificar são os movimentos sucessivos realizados pelas/os agentes sociais e que acabam por sedimentar um *habitus* relacionado à história do indivíduo.

Assim, para superar a “ilusão biográfica” devemos situar as/os agentes sociais em seu campo social e delinear a construção das trajetórias. Na proposta bourdieusiana, as marcas distintivas ligadas ao nome, ao biológico e ao percorrer histórico das/os agentes acabam por deixar traços que, quando unidos a todos os outros traços dos grupos sociais, definem deslocamentos comuns, percursos semelhantes, ou, afinal, uma trajetória. Essas marcas são projeções dos *habitus* que permitem reconhecer as estratégias e injunções das/os agentes através das relações de força dentro de cada campo social. As trajetórias seriam o resultado construído de um sistema dos “traços pertinentes” de uma biografia individual ou de um grupo de biografias (BOURDIEU, 1992).

Desta forma, os agentes, ao longo de suas vidas, passam por deslocamentos no campo social e esses deslocamentos não podem ser explicados como uma sucessão de acontecimentos referidos a uma trajetória singular, mas, sim, inseridos em rede de relações e significados sociais; portanto, a trajetória de vida deve ser entendida como uma trajetória social. A trajetória social é a objetivação das relações entre as/os agentes e as forças presentes no campo que, diferentemente das biografias comuns, descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo agente em estados sucessivos do campo (BOURDIEU, 2008). Mas, se o próprio campo está em permanente mudança, a trajetória social é o movimento dentro de um “campo de possíveis” definido estruturalmente. O sentido de cada ato da/o agente depende dos estados pelos quais passou a estrutura do campo. Assim, toda trajetória social deve ser compreendida como: “[...] uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus* e reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos” (BOURDIEU, 2008, p. 81).

Nesse sentido, a trajetória de vida, de acordo com Bourdieu, independe do indivíduo e está ligada ao conceito de agente operando em um campo de forças, muitas vezes, sem conhecer o sentido real de sua ação, em um conjunto mais vasto de caminhos possíveis. Esses fatos biográficos correspondem, para Bourdieu, a colocações e deslocamentos dentro dos diferentes estados do campo, ou seja, nos diferentes momentos distributivos dos diversos capitais aí investidos. Dessa forma, por meio do estudo das trajetórias, é possível reconhecer

as relações de força que compõem um campo específico, assim como descrever e analisar o *habitus* que opera nesse campo.

Especificamente com relação aos estudos das trajetórias sociais, Bourdieu nunca foi explícito sobre os seus métodos. Mas, vale ressaltarmos que os trabalhos sobre campo e *habitus* de Bourdieu foram construídos por meio de etnografias. Inclusive, o próprio sociólogo derrubou a premissa, quase congênita, de que seria necessário ser socialmente distante e culturalmente diferente daqueles que se estuda para se chegar a uma observação participante válida, ao investigar as próprias interrogações sobre a Cabília e o Béarn rural da sua juventude. Tais contribuições metodológicas do autor nos ajudaram a refletir, também, sobre esse processo de autoanálise, uma vez que o campo de formação universitária em Medicina Veterinária é, também, nosso campo de formação e atuação profissional.

Entretanto, neste estudo não foi nosso objetivo realizar uma etnografia, ou autoetnografia, mas utilizar a abordagem etnográfica como metodologia para construção dos dados. Por isso, nos apoiamos na tradição antropológica para reunir o maior número de informações detalhadas, recolhidas por meio de diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa, para apreender uma situação e descrever a complexidade de casos concretos. Em síntese, a abordagem etnográfica foi utilizada como a forma de estabelecermos relações com os documentos e com os sujeitos dessa pesquisa.

Nos trabalhos de Bourdieu, pudemos identificar uma variedade de recursos, desde análises quantitativas de uma gama de dados até análises qualitativas de uma única obra, agregadas a farto material empírico, como, por exemplo, em *As Regras da Arte* (BOURDIEU, 1996b). Procuramos seguir essa proposta metodológica de Bourdieu e buscamos nos inserir dentro de uma perspectiva histórica que valorizasse a pluralidade das ações humanas exigindo, portanto, o exame da maior variedade de evidências. Algumas dessas evidências vieram de fontes escritas/impressas, outras orais. A escolha por se trabalhar com a “história oral” teve como objetivo a busca pela apreensão de significados mais profundos do comportamento social, de como os indivíduos (re)elaboram, (re)significam suas escolhas acadêmicas e os lugares que ocuparam no referido campo. Dessa forma, para além de buscarmos dados e informações nas fontes, foi necessário analisarmos as práticas sociais através das quais os sujeitos se constituem historicamente, por meio de suas trajetórias sociais.

Portanto, para compreendermos as mediações de gênero presentes no currículo oculto e sua participação na produção e incorporação do *habitus* no campo de formação universitária em Medicina Veterinária, estudamos as trajetórias sociais dentro desse campo. Para esse

estudo, consideramos a formação universitária em Medicina Veterinária como um campo social e, dessa forma, dotado de lógica e capital simbólico próprios capazes de distingui-lo dos demais campos sociais. Ademais, esse é um campo consequentemente formado e formador de um *habitus* específico, constituindo-se o nosso objeto de pesquisa.

Para compreendermos esse campo social precisamos conhecer, também, a sua própria trajetória social dentro de campos sociais mais amplos, ou seja, como foi sua gênese dentro do campo de formação universitária no Brasil, quais posições ocupou nesse campo mais amplo e quais as relações de força com campos afins, assim como, estudar, dentro do campo de formação universitária em Medicina Veterinária, as trajetórias sociais das/os agentes e cursos que compõem esse campo. O que delimitamos por campo de formação universitária em Medicina Veterinária foram as relações sociais das/os agentes e instituições diretamente envolvidas/os na graduação em Medicina Veterinária. Ao considerarmos que, no Brasil, Médicas/os Veterinárias/os são as/os profissionais que se graduam em curso de Medicina Veterinária reconhecido pelo MEC, toda instituição que ofertava um curso de graduação em Medicina Veterinária passou a fazer parte desse campo.

Para realização desta pesquisa, tratamos os cursos de graduação como grupos de agentes que também percorrem o campo e deixam “traços pertinentes”, ou seja, os cursos enquanto grupos de agentes também constroem suas próprias trajetórias sociais. Dessa forma, analisamos os cursos de Medicina Veterinária como microcosmos do campo de formação universitária em Medicina Veterinária. Assim, inferimos que todos os cursos possuíam características semelhantes que permitiram estar situados dentro de um mesmo campo, porém, com características particulares capazes de distingui-los entre si. Já as/os agentes que compõem o campo de formação universitária em Medicina Veterinária são todos os indivíduos diretamente ligados aos cursos de graduação em Medicina Veterinária, que no ambiente acadêmico são comumente divididos nos seguimentos: estudantes, professoras/es, técnicas/os e demais trabalhadoras/es da educação. As funções de coordenação, direção e chefias, sejam do curso ou da instituição, são posições ocupadas por agentes do seguimento de professoras/es, portanto, foram tratadas como posições dessas/es agentes do campo, e não como um seguimento.

Dividimos o desenvolvimento deste trabalho em duas etapas: a primeira de coleta e sistematização de dados, aqui denominada de técnicas e instrumentos de pesquisa, constituídos pela pesquisa documental, observação participante, entrevistas e diário de campo; e a segunda etapa consistiu na análise dos dados, por meio da pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos resultados. Dessa forma, reunimos e analisamos

grande número de informações acerca do contexto em que foi criado o campo de formação universitária em Medicina Veterinária e as trajetórias sociais dos cursos e agentes.

## **4.2 As técnicas e os instrumentos de pesquisa**

### *4.2.1 Pesquisa documental*

Existem dados que, embora referentes a pessoas, coletamos de maneira indireta por meio de fontes documentais. Além de nos proporcionar dados em quantidade e qualidade satisfatórias, as fontes documentais economizam tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das coletas de dados realizadas diretamente com as pessoas. Sem contar que, em muitos casos, seria inviável, ou mesmo impossível, coletarmos dados primários, por questões referentes ao número de agentes/instituições envolvidas, acesso aos agentes/instituições ou, ainda, o período histórico que pretendíamos estudar.

Para fins desta pesquisa científica, consideramos, segundo Gil (2008), que documentos são qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, organizamos a coleta e a sistematização dos dados da pesquisa documental de acordo com a natureza e a fonte dos documentos, em: (i) Registros estatísticos; (ii) Registros institucionais escritos; e (iii) Comunicação de massa.

#### 4.2.1.1 Registros estatísticos

As sociedades modernas dispõem de grande quantidade de dados estatísticos referentes às características de seus membros. A natureza, forma de organização e armazenamento desses dados dependem dos objetivos da entidade que os coleta. Todavia, podem ser úteis para a pesquisa social, desde que, segundo Gil (2008), apresentemos o plano de pesquisa que indique de forma objetiva a natureza dos dados e a metodologia utilizada pela entidade na coleta dos dados. De forma a atendermos as recomendações do supracitado autor, dividimos o nosso plano de pesquisa de acordo com a fonte dos dados, em: Censo da Educação Superior, Registro Escolar da UFV e dados geopolíticos do IBGE.

##### 4.2.1.1.1 Censo da Educação Superior

O Censo da Educação Superior (CenSup) é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Desde 1995, o CenSup passou a ser o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre a infraestrutura, vagas oferecidas, candidatos, matrículas, ingressantes, concluintes e docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa das Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam cursos de graduação e sequências de formação específica no Brasil.

Os objetivos da coleta de dados do CenSup são oferecer informações estatísticas confiáveis que permitam conhecer e acompanhar o sistema brasileiro de educação superior; subsidiar o Ministério da Educação com informações estatísticas para as atividades de acompanhamento e avaliação, programas de expansão e de melhoria da qualidade das IES; disponibilizar dados para a construção de indicadores; e contribuir com o trabalho dos gestores, pesquisadores, especialistas e estudantes (BRASIL, 2021).

Os dados do CenSup são coletados a partir do preenchimento de questionários por parte das IES. O envio dos dados, até 1999, era realizado por disquetes via correio ou pela internet. Em 2000, passou-se a utilizar a importação dos dados pelo Sistema Integrado de Informações da Educação Superior (SIED-Sup) e, em 2007, foi inaugurado o Sistema Eletrônico do Ministério da Educação (e-MEC), em vigência até os dias atuais. O e-MEC passou a ser utilizado como o sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no Brasil. Os questionários são preenchidos pelos recenseadores institucionais com os dados das respectivas instituições. O Inep verifica a consistência dos dados coletados e o sistema é, então, reaberto para correções e validação dos dados pelas IES. Após essa fase de conferência, os dados são divulgados por meio da Sinopse Estatística como dados oficiais, não podendo mais haver alteração nas informações.

Com o objetivo de compreendermos a composição e as transformações do campo de formação universitária em Medicina Veterinária, por meio das características dos cursos e das/os agentes, optamos por utilizar os “microdados do CenSup”. Além da Sinopse Estatística, o Inep disponibiliza em seu sítio eletrônico, via *download*, os “microdados”, que são o menor nível de desagregação dos dados recolhidos por suas pesquisas estatísticas, avaliações e exames. De 1995 a 2008, os dados do CenSup foram coletados e disponibilizados de forma desagregada por curso e, de 2009 a 2019, os dados do censo foram coletados de forma individualizada por estudantes e docentes (Quadro 2). Além dos dados, para cada ano foi disponibilizado o questionário utilizado na coleta de dados e uma cartilha com as instruções para preenchimento pelos recenseadores institucionais.

No arquivo “Instituição de Educação Superior”, os dados se referiam, principalmente, à infraestrutura da IES como um todo, e no arquivo “Docente” não foi possível identificar em qual curso a/o professora/or lecionava. Por esses motivos, não utilizamos os dados desses arquivos, uma vez que não seria possível identificar quais dados se referiam especificamente aos cursos de Medicina Veterinária. Dessa forma, coletamos as informações dos arquivos “Curso de Graduação Presencial”, “Curso” e “Aluno”.

Quadro 2 - Arquivos dos microdados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo Inep-MEC, por ano de realização do censo, 1995 a 2019

<b>ARQUIVOS DOS MICRODADOS DO CENSUP</b>	<b>1995-1999</b>	<b>2000-2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010-2019</b>
Instituição de Educação Superior	X	X	X	X
<i>Curso de Graduação Presencial</i>	X	X		
Curso de Graduação à Distância		X		
Cursos Sequenciais de Formação Específica Presencial		X		
Cursos Sequenciais de Formação Específica à Distância		X		
Cursos Sequenciais de Complementação de Estudos Presenciais		X		
Cursos Sequenciais de Complementação de Estudos à Distância		X		
<i>Curso</i>			X	X
<i>Aluno</i>			X	X
Docente			X	X
Unidade de Funcionamento			X	
Vagas e inscritos em EAD			X	
Local de oferta				X

Fonte: Elaborado pelo autor.

A fim de nos apropriarmos da metodologia de coleta dos dados do Inep, analisamos os questionários acessados pelos recenseadores institucionais. Os questionários de coleta de dados foram alterados de forma significativa de um ano para outro, com inclusão e exclusão de variáveis, inclusão e exclusão de categorias das variáveis e mudança na classificação das categorias. Para compreendermos a dinâmica das alterações dos questionários, recorremos a outras fontes de informações, como os registros institucionais e mantivemos comunicação com uma recenseadora institucional de uma rede de IES privada. Após compreendermos a forma de coleta e organização dos dados realizada pelo Inep, selecionamos as variáveis de interesse e fizemos a compilação dos dados de cada ano para construção dos nossos bancos de dados. Montamos dois bancos de dados, um sobre os cursos com dados do período 1995 a 2019 e outro sobre os estudantes com dados de 2008 a 2019. No Quadro 3, apresentamos os totais de variáveis por ano do CenSup disponibilizadas pelo Inep e a junção de todos os anos para a construção dos nossos bancos de dados “Curso” e “Estudante”. No Apêndice A

disponibilizamos os “Dicionários de Variáveis” contendo nome, descrição, tipo e tamanho da variável, descrição das categorias de cada variável e quais alterações ocorreram no decorrer do período analisado.

Os dados originais dos microdados do CenSup foram abertos e filtrados no *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS; versão 25 – demo) com auxílio dos *inputs* disponibilizados no site do Inep. Para filtrar apenas as/os estudantes e cursos de Medicina Veterinária utilizamos o valor *641M01* na variável *Área do curso*. As conferências e correções foram realizadas no Excel<sup>®</sup> e os bancos de dados foram montados no SPSS.

Quadro 3 - Número de variáveis dos microdados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo Inep-MEC, por curso e estudante, segundo ano de realização do censo, 1995 a 2019 e, total de variáveis selecionadas para os bancos de dados curso e estudante.

ANO	CURSO	ESTUDANTE
1995	55	0
1996	55	0
1997	25	0
1998	112	0
1999	114	0
2000	339	0
2001	1127	0
2002	1071	0
2003	1071	0
2004	1200	0
2005	1315	0
2006	1315	0
2007	1334	0
2008	1314	0

ANO	CURSO	ESTUDANTE
2009	60	79
2010	63	86
2011	73	94
2012	74	102
2013	84	110
2014	95	117
2015	95	119
2016	81	102
2017	81	102
2018	81	102
2019	81	102
<b>Total</b>	237	72

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.2.1.1.2 Registro Escolar da Universidade Federal de Viçosa

Especificamente sobre as/os estudantes do curso de Medicina Veterinária da UFV, coletamos os dados junto ao Registro Escolar (RES-UFV), órgão da UFV responsável pela matrícula das/os estudantes e de todos os processos acadêmicos que envolvem os cursos de graduação da instituição. Os dados do RES-UFV apresentavam vantagem em relação ao CenSup, por datarem de 1932, quando o curso iniciou na UFV, além de apresentarem

variáveis como escolarização dos pais e renda, que não constavam no CenSup. O dicionário das variáveis do banco de dados RES-UFV está apresentado no Apêndice A.

#### 4.2.1.1.3 Dados Geopolíticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Os dados referentes à população em geral e à localização geográfica dos municípios foram coletados do IBGE, referentes ao censo de 2010, por estar no meio do período estudado. Esses dados foram concatenados por meio da variável código do município e inseridos nos bancos de dados ESTUDANTE, CURSO e RES-UFV. Ou seja, não criamos um banco de dados separado para os dados do IBGE, mas acrescentamos essas informações aos demais bancos de dados para permitir uma análise conjunta desses dados e construção de mapas temáticos. As latitude e longitude da localização dos cursos foram coletadas em relação a um ponto central da zona urbana do município onde o curso é oferecido e não pelo endereço específico da IES. Também coletamos dados referentes à população geral, urbana e rural do município de origem da/o estudante para avaliarmos o perfil das/os estudantes quanto às características do local de origem.

Especificamente sobre a origem das/os estudantes, consideramos que ela faz parte do processo socializador que é incorporado e corporificado pelos sujeitos. E, por se tornar corpo, pode ser uma categoria de distinção e desigualdade no campo, como foi tão bem apresentado em *O camponês e seu corpo* (BOURDIEU, 2006). Para isso, buscamos realizar um movimento de deslocamento, comparado a outros estudos realizados sobre os cursos de Medicina Veterinária, no Brasil. Por exemplo, o estudo de Mondadori e colaboradores (2013), considerou as características do local do oferecimento do curso para inferir sobre as características dos estudantes. Dessa forma, desconsiderando a heterogeneidade de locais de origem das/os estudantes em um mesmo curso. Nesse trabalho, avaliamos a origem do estudante por meio do município de nascimento e o movimento de saída do local de origem e chegada ao local do curso. Essa forma de análise também apresentou desvantagens, uma vez que não podemos garantir que toda/o estudante residiu no município de nascimento até o ingresso no curso de Medicina Veterinária.

Outro fator de confusão ocorreu porque, até 2017, o registro público previa que a certidão de nascimento informasse apenas a data e local onde ocorreu o nascimento do indivíduo. Assim, indivíduos de famílias residentes em pequenas cidades ou que necessitavam buscar hospitais fora de seu município eram registrados com a “naturalidade” diferente do local de residência de suas famílias. Somente com a Lei nº 13.484/2017 (BRASIL, 2017a), foi

que o modelo de registro de nascimento se alterou em todo o país, sendo permitido optar, no registro de nascimento, entre a cidade onde a criança nasceu ou o município de residência da mãe. Para o Censo Demográfico de 2010, foi considerado como “natural” a pessoa que nasceu no município em que residia ou, ainda, a pessoa nascida em maternidade ou casa de saúde fora do município de residência materna, mas que, logo após o nascimento, foi para o município de residência da mãe. Mesmo com a ampliação do termo “natural”, que considera o município de residência materna, os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) revelaram que, em 2010, 35,4% da população brasileira residiam em um município diferente daquele em que nasceram; e que 14,5% da população residiam fora da Unidade da Federação de nascimento. Como nosso objetivo foi associar o local de origem com os processos de socialização primária, verificamos que 19,2 % dos indivíduos de 0 a 14 anos já residiram fora do município de nascimento (IBGE, 2010, p. 262). Mas, uma vez que, no CenSup, a variável município de origem levou em consideração o município de nascimento que constava nos documentos de identidade e todas/os as/os estudantes nasceram antes de 2017, deduzimos existir mais de 80% de concordância entre o município de origem do CenSup e o município de residência dos estudantes, até completarem 14 anos de idade.

#### 4.2.1.2 Registros institucionais escritos

Os registros institucionais escritos se diferem dos demais documentos por expressarem a opinião da instituição responsável por sua elaboração e divulgação. Tais instituições, governamentais ou não, são compostas por grupos de pessoas que, de forma geral, representam e/ou gerenciam todo aquele seguimento. Pelo caráter institucional, tais registros possuem formato característico e linguagem própria, sendo apresentados como atas, decretos, leis, resoluções e portarias (GIL, 2008). Para esta pesquisa, também consideramos o Currículo Lattes e as publicações do Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV) como registros institucionais, não pela natureza dos registros, mas por expressarem uma lógica de produção e divulgação institucionais, distinguindo-os das comunicações de massa.

##### 4.2.1.2.1 Atos normativos

Os registros institucionais escritos produzidos por instituições governamentais com o objetivo de regulamentação foram denominados de atos normativos. Por meio desses documentos, buscamos reconhecer a gênese e a trajetória do campo de formação universitária

em Medicina Veterinária dentro de outros campos mais amplos, assim como avaliar como esses campos mais amplos determinam normas que incidem diretamente sobre o campo em estudo e avaliar de que maneira o campo de formação universitária em Medicina Veterinária estabeleceu formalmente suas próprias normas. Não consideramos que as regras que compõem as relações de disputa no campo possam ser resumidas em legislações instituídas formalmente, mas consideramos que todas as normas formais são em si mesmas o produto das relações de disputa. Portanto, para além do conteúdo das normas, procuramos analisar o seu contexto de produção, quais as relações de força presentes no momento de sua produção e o que essas normas regulam, bem como compreender, articulando as demais fontes, quais os impactos dessas normas sobre as/os agente e cursos e, quais as estratégias para se adequar ou burlar essas normas.

Para a seleção dos registros analisados, seguimos um processo histórico retrospectivo, no estilo bola de neve, onde começamos pela análise dos documentos mais recentes e fomos ‘voltando no tempo’ à medida que eram citados outros documentos. Dessa forma, não realizamos uma busca exaustiva em sítios específicos, os documentos (Quadro 4) foram procurados nos sítios eletrônicos das respectivas instituições competentes à medida que foram sendo citados por outros documentos.

Quadro 4 - Registros institucionais escritos relacionadas ao campo de formação universitária em Medicina Veterinária, órgão ou instituição responsável e ano de publicação

<b>NORMAS OFICIAIS DO CAMPO</b>	<b>ÓRGÃO / INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
Decreto N.º 8.319, de 20 de outubro de 1910. Crêa o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento.	Ministério de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio.	1910
Decreto N.º 9.217, de 18 de dezembro de 1911. Altera varias disposições do regulamento do Ensino Agronomico creado pelo decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910.	Presidência da República	1911
Decreto-Lei N° 421, de 11 de maio de 1938. Regula o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior.	Presidência da República	1938
Decreto-Lei N° 933, de 7 de dezembro de 1938. Estende aos cursos superiores de ensino agrícola e veterinário os dispositivos do Decreto-lei n. 421, de 11 de maio de 1938, e dá outras providências.	Presidência da República	1938
Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Presidência da República	1961
Resolução 256, de 18 de outubro de 1962. Institui Currículos mínimos dos cursos de nível superior.	Conselho Federal de Educação	1962
Lei N.º 5517, de 23 de outubro de 1968. Dispõe sobre o exercício da profissão de Médico Veterinário e cria os	Presidência da República	1968

Conselhos Federal e Regionais de Medicina Veterinária.		
Resolução Nº 23, de 10 de outubro de 1969. Aprova o Código de Deontologia Médico Veterinário.	Conselho Federal de Medicina Veterinária	1969
Resolução Nº 322, de 15 de janeiro de 1981. Cria o código de Deontologia e de Ética Profissional do Médico-Veterinário.	Conselho Federal de Medicina Veterinária	1981
Resolução nº 10, de 30 de abril de 1984. Caracteriza o curso de medicina veterinária e fixa os mínimos de conteúdo e duração do currículo.	Conselho Federal de Educação	1984
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 199. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Presidência da República	1996
Resolução nº 722, de 16 de agosto de 2002. Aprova o Código de Ética do Médico Veterinário.	Conselho Federal de Medicina Veterinária	2002
Resolução nº 1, de 20 de fevereiro de 2003. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária.	Conselho Nacional de Educação.	2003
Resolução nº 1138, de 16 de dezembro de 2016. Aprova o Código de Ética do Médico Veterinário.	Conselho Federal de Medicina Veterinária	2016
Resolução nº 1256, de 22 de fevereiro de 2019. Proíbe a inscrição e o registro de egressos de cursos de medicina veterinária ofertados na modalidade a distância e dá outras providências.	Conselho Federal de Medicina Veterinária	2019
Resolução nº 3, de 15 de agosto de 2019. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária.	Conselho Nacional de Educação.	2019
Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.	Ministério da Educação	2019

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.2.1.2.2 Currículo Lattes

A Plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), integra bases de dados de Currículos, Grupos de pesquisa e Instituições em um único Sistema de Informações. O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro de atividades acadêmicas de estudantes e pesquisadores e passou a ser uma exigência pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa. Dessa forma, o Currículo Lattes constitui fonte de informações com grande confiabilidade e abrangência. Nessa pesquisa, no entanto, nosso objetivo não foi analisar o Currículo Lattes, mas o utilizarmos como fonte complementar de dados sobre as/os docentes do Departamento de

Veterinária da UFV, dentre eles: instituição de formação, ano de início/conclusão da graduação, mestrado e doutorado, principais áreas e temas de atuação.

#### 4.2.1.2.3 Publicações do Conselho Federal de Medicina Veterinária

O Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV) é uma autarquia federal dotada de personalidade jurídica de direito público, sendo o Sistema CFMV/CRMV formado pelo CFMV, com sede em Brasília, e pelos 27 Conselhos Regionais de Medicina Veterinária (CRMV) sediados nos 26 estados do país e no Distrito Federal. O Sistema CFMV/CRMV foi criado pela Lei nº 5.517, de 23 de outubro de 1968, e tem por finalidades: fiscalizar o exercício profissional; orientar, supervisionar e disciplinar as atividades relativas à profissão de médico-veterinário e do zootecnista em todo o território nacional; e servir de órgão de consulta dos governos da União, dos estados, dos municípios e dos territórios em todos os assuntos relativos à profissão de médico-veterinário ou ligados, direta ou indiretamente, à produção ou à indústria animal (BRASIL, 1968). Dentre as publicações do CFMV/CRMV, buscamos aquelas específicas sobre o ensino de Medicina Veterinária (Quadro 5), principalmente por refletirem um ponto de vista institucional e histórico. Após 1995, com a criação da Revista CFMV, as publicações do conselho deixaram de ser realizadas na forma de relatórios e livros e ficaram mais focadas no formato de artigos, inclusive com divulgação *online* e gratuita.

Quadro 5 - Publicações do Sistema CFMV/CRMV sobre ensino de Medicina Veterinária por órgão ou instituição responsável e ano de publicação

<b>NORMAS OFICIAIS DO CAMPO</b>	<b>INTITUIÇÃO / ÓRGÃO</b>	<b>ANO</b>
Modelos de Educação em Medicina Veterinária para o Brasil	CFMV / CRMV – Minas Gerais	1977
O Ensino de Medicina Veterinária no Brasil: relatório preliminar	CFMV / Comissão Nacional de Ensino de Medicina Veterinária	1992
O ensino de graduação em Medicina Veterinária no Brasil: situação atual e perspectivas	CFMV / Comissão Nacional de Ensino de Medicina Veterinária	1996
Valorizando o profissional: seminário preparatório para o Exame Nacional de Suficiência	CFMV / Comissão Nacional de Ensino de Medicina Veterinária	2001
História da Medicina Veterinária no Brasil	CFMV / Academia Brasileira de Medicina Veterinária	2002

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.2.2 *Observação participante*

A observação participante foi utilizada nesta pesquisa em acordo com Gil (2008). Assumimos a postura de observador participante pela participação real nas relações dentro do campo de estudo, ou seja, assumimos o papel de um membro do grupo. As principais vantagens da observação participante, segundo o supracitado autor, recaem na rapidez para acessar dados sobre situações habituais em que as/os agentes do campo se encontram envolvidos; possibilidade de acesso a dados que as/os agentes ou grupo de agentes consideram de domínio privado; e permite conhecer a linguagem que acompanha o comportamento dos observados. Já as desvantagens da observação participante, por sua vez, referem-se às restrições determinadas pelas posições que ocupamos no campo. Num campo rigidamente estratificado como o universitário, poderíamos experimentar grandes dificuldades ao tentar penetrar nos diferentes estratos. Mas as sucessivas mudanças de posição dentro do campo realizadas pelo pesquisador principal minimizaram essas desvantagens e potencializaram a observação participante.

Para exemplificar a relevância dessa postura etnográfica, relatamos a mudança de posição do pesquisador principal no campo de formação universitária em Medicina Veterinária da UFV. O pesquisador principal adentrou, em março de 2017, como estudante de doutorado no programa de Pós-graduação em Medicina Veterinária. Em abril de 2018, o pesquisador principal assumiu a posição de professor substituto e permaneceu nessa função até abril de 2020. Logo após o término do vínculo de professor substituto, o pesquisador continuou como professor convidado junto às atividades do Programa de Residência em Medicina Veterinária, nas ações de combate ao Covid-19, até maio de 2021. Essa mudança de posição nos permitiu adentrar espaços, antes restritos, como as reuniões do colegiado do Departamento de Veterinária, participação na comissão para a mudança na estrutura curricular, orientação de trabalhos de extensão e participação nas atividades do Programa de Residência em Medicina Veterinária. A observação das relações sociais mobilizadas por meio dessas mudanças de posição no campo nos permitiu vivenciar e refletir sobre a posse de diferentes capitais em diferentes estados do campo – principalmente porque, do ponto de vista da observação, ocupamos um lugar privilegiado por estarmos na fronteira entre (i) o estudante de pós-graduação (que tem que conciliar as atividades docentes e de formação); (ii) o professor substituto – recém contratado (que precisa aprender as “regras” do campo enquanto docente); (iii) o professor substituto – não efetivo (cuja temporalidade dos projetos e atividades é limitada pelo vencimento do contrato temporário de trabalho); (iv) o possível

candidato para uma vaga de professor efetivo (aquele que está utilizando da condição de professor substituto para melhorar as chances de aprovação no possível concurso), e (v) o pesquisador social (aquele que está “analisando” a todos). Na relação com os demais professores e técnicos da instituição, foi muito interessante observarmos como esses capitais e posições foram acionadas dependendo do contexto. Já em relação aos estudantes, a mudança de posição no campo permitiu maior proximidade com esses sujeitos, porém, foi nítido o efeito da autoridade e a desigual relação de poder estabelecida na relação professor-estudante.

#### 4.2.3 Situação de entrevista

A entrevista foi escolhida como instrumento de pesquisa por permitir que interagíssemos diretamente com os agentes sociais durante o desenrolar de suas trajetórias de vida, o que não seria possível apenas com a pesquisa documental. Minayo (2000, p. 261) denomina a entrevista como “uma conversa com finalidade”. E, por meio dessa conversa, podemos coletar informações subjetivas, que constituem representações da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos e ação, ou seja, sobre modos de pensar, sentir, agir e projetar o futuro (MINAYO; COSTA, 2018).

No texto *Seguindo Pierre Bourdieu no campo*, Wacquant (2006) faz uma verdadeira incursão sobre o trabalho de campo do sociólogo que resultou em suas obras. Chamaram a nossa atenção as observações desse autor sobre a obra *A miséria do mundo*, na qual os pesquisadores de campo foram instruídos no sentido de diagnosticarem de perto a situação crítica de pessoas e posições com as quais fossem intimamente familiares para, dessa forma, minimizar a violência simbólica inerente à relação etnográfica e para favorecer a “compreensão genérica e genética” de cada informante “baseada num conhecimento (prático e teórico) sobre as condições sociais de que ele é o produto”(WACQUANT, 2018, p. 20).

Na obra *A miséria do mundo*, especificamente no texto “Compreender”, Bourdieu (2007b) aborda questões sobre a relação entre pesquisado-pesquisador. Para este autor, a/o pesquisadora/or é o agente condutor da situação; é ele quem estabelece as regras e inicia o jogo. Dessa forma, a/o pesquisadora/or precisa não só procurar as condições ideais para realizar a pesquisa, mas também criar estas condições visando a uma comunicação “não violenta”. Nesse texto, Bourdieu fala ainda da questão da proximidade social como estratégia para uma comunicação “não violenta” e recomenda que, durante a entrevista, a/o pesquisadora/or precisa agir de forma solidária e atenciosa, esquecendo de si próprio e tomando como seus os problemas da/o entrevistada/o para que possa, assim, adquirir a

capacidade de compreender os pressupostos da/o pesquisada/o tal como eles são. Mas não se trata de manter a neutralidade do pesquisador: trata-se de ter a/o pesquisada/o como sujeito principal da relação. A entrevista deve ser uma oportunidade para que a/o pesquisada/o se faça ouvir, revele seus mal-estares, sua visão de mundo e suas necessidades. O texto amplia as possibilidades que temos para criar uma comunicação ideal e adverte sobre os cuidados que devemos tomar no ato da investigação, como na conservação da opinião e identidade cultural do sujeito de estudo.

Para dirimir os efeitos da violência simbólica possível na relação entre entrevistador-entrevistado, deve-se, segundo o autor, instaurar “uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não-diretiva, quanto do dirigismo do questionário” (BOURDIEU, 2007b, p. 695).

Nesse contexto, buscamos realizar uma conjunção da Teoria da Práxis, de Bourdieu, apta a estudar as relações de poder simbólico dentro da sociedade e que forneceu elementos e categorias de análise como campo, *habitus*, estratégias e trajetórias sociais, com uma técnica de entrevista aberta e em profundidade, porém focada, como a proposta por Minayo. Dessa conjunção, esperávamos compreender tanto a subjetividade individual contida nas histórias de vida, quanto as estruturas do espaço social, permeadas por desigualdades e dominação muitas vezes ocultas em uma análise mais superficial das relações sociais.

Ainda segundo Minayo e Costa (2018), o uso da técnica de entrevistas abertas permite a produção de um “material mais denso”, ou seja, permite um grau de profundidade maior em relação ao questionário e, também, ao roteiro semiestruturado, pois alcança regiões subjetivas inacessíveis ao esquema de pergunta e resposta. No entanto, a técnica de entrevistas abertas exige do pesquisador maior atenção, com o objetivo de encontrar os pontos relevantes para aprofundar a interlocução. Para isso, o investigador deve manter uma relação livre de amarras, mas vigilante para que o conversa não fuja do escopo da pesquisa.

Assim, adotamos a concepção de entrevistas abertas e focadas, ou seja, explicávamos o propósito da conversa e estimulávamos as/os entrevistadas/os a falarem livremente sobre o tema. No decorrer da narrativa, íamos entremeando perguntas a partir do que era dito pela/o entrevistada/o, com o objetivo de dar mais profundidade à reflexão. Como as entrevistas tinham como finalidade as trajetórias de vida, iniciávamos a conversa numa perspectiva cronológica, perguntando sobre a origem, família e infância. Mas, a partir daí, a ordem dos temas não obedecia a uma sequência rígida, pois o intuito era reconhecer as relevâncias e ênfases que a/o entrevistada/o dava ao tema.

Ao apresentarmos o tema da entrevista, mesmo iniciando a conversa pela infância, era comum as/os entrevistadas/os “pularem” para momentos da trajetória de vida que eles associavam com a Medicina Veterinária ou o contato com animais. Nesses casos, as/os entrevistadas/os não eram interrompidas/os. Mas, em momento oportuno, eram novamente questionados sobre a infância, origem e ensino básico, por exemplo. Embora todas as entrevistas tenham sido iniciadas com uma proposta cronológica, a grande maioria teve um desenrolar de constante “vai e vem” na linha do tempo. Outro ponto de atenção durante a conversa foi estimularmos a/o entrevistada/o a falar sobre temas que elas/es consideravam que o entrevistador já soubesse, principalmente, por causa da observação participante. Foram comuns as situações de entrevista onde as/os entrevistados mencionavam expressões como: “lembra que eu te contei isso; naquele dia que você estava lá; como você já sabe”. Nesses casos, o entrevistador “fingia” não se lembrar e solicitava que a/o entrevistado relatasse novamente, tanto para ter o registro da informação, como para reconhecer a perspectiva da/o entrevistada/o sobre um fato presenciado por ambos.

Para melhor descrevermos as etapas da situação de entrevista, apresentamos em subtópicos a construção do roteiro para as entrevistas, o processo de escolha das/os entrevistados, a dinâmica de gravação e textualização das entrevistas. Apresentamos os procedimentos de análise em um tópico separado.

#### 4.2.3.1 O roteiro de entrevista

Como método, usamos a entrevista para obter um conjunto denso de dados sobre determinados temas e/ou acontecimentos, nos quais as/os entrevistadas/os estão ou estiveram envolvidas/os, sobre os quais o pesquisador possuía, de antemão, um conjunto prévio de informações. A partir desse conjunto *a priori*, que incluía hipóteses e pressupostos de pesquisa, procuramos confeccionar um roteiro que nos auxiliasse a estabelecer diálogo com as/os entrevistadas/os a respeito dos pontos sensíveis aos temas. Utilizamos o roteiro (Quadro 6) como *check list*, uma lista de temas e tópicos que queríamos abordar com as/os entrevistadas/os, mas não o seguimos como um roteiro fixo. Iniciávamos questionando sobre o tema origem e família e depois deixávamos o diálogo seguir de acordo com as evocações das/os entrevistadas/os. Apenas quando a conversa começava a se distanciar muito dos temas é que fazíamos intervenções buscando trazer a atenção para os temas ainda não mencionados. Os tópicos de cada tema foram elaborados considerando as posições que as/os agentes ocuparam no campo e, principalmente, como foi a mudança de uma posição à outra.

Quadro 6 - Temas e tópicos do roteiro de entrevistas

TEMAS	TÓPICOS
(1) Família e origem	Nível de escolarização, pertencimento a uma religião, participação em organizações sociais, situação econômica e social de seus pais, irmãos, tios, primos e avós. Município de origem. Relatos da infância.
(2) Vida Escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio)	Idade com a qual cursou as diferentes séries, tipo de estabelecimento escolar, organização escolar no município (número de escolas – públicas e particulares), vida escolar, cotidiano/rotina escolar, notas e rendimento escolar e práticas educativas da família (quem te auxiliava com tarefa/dever de casa, teve professor particular, quem escolhia as escolas, quem estimulava a estudar), escola que cursou os últimos anos do ensino médio, fez cursinho, fez curso técnico.
(3) Ensino Superior	Idade com a qual ingressou no Ensino Superior, escolha do curso de graduação, mobilização para chegar ao curso de Medicina Veterinária, participação da família na escolha do curso, notas e rendimento acadêmico no Ensino Superior, atividades extracurriculares, mobilização para atividades extracurriculares (ensino, pesquisa, extensão – temas e áreas), mobilização para este curso/instituição, relação com colegas e professores, o que te estimula e não estimula no curso.
(4) Profissional (apenas para os/as docentes)	Forma de ingresso na UFV, idade que começou a lecionar, experiência profissional anterior a UFV, áreas e temas de ensino, pesquisa e extensão, mobilização para chegar às áreas e temas, grupos e redes profissionais, seleção de estudantes (ensino, pesquisa e extensão).
(5) Lazer, esportes e cultura	Relação com línguas estrangeiras, hábitos de leitura, instrumento musical, práticas esportivas, viagens, clubes, livrarias, bibliotecas, museus, shows, religião, movimentos e organizações sociais.
(6) Marcadores sociais	Na Medicina Veterinária: existem áreas / tarefas que são mais executadas por homens? Ou por mulheres? Existem áreas / locais de atuação que são escolhidos com mais frequência por homens? Ou por mulheres?
(7) Finalização	Algum tema/assunto/comentário que você gostaria de fazer?

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.2.3.2 A escolha das/os entrevistadas/os

O recorte dentro do campo de formação universitária em Medicina Veterinária, para o estudo mais aprofundado do *habitus* e do próprio campo, foi o curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Viçosa. Mais especificamente, consideramos como interlocutoras/es as/os estudantes do curso de graduação em Medicina Veterinária matriculados, em diferentes períodos, durante o ano de 2019 e as/os docentes da graduação do Departamento de Veterinária (DVT). As disciplinas do curso de Medicina Veterinária da UFV são ministradas por diferentes departamentos da instituição, mas escolhemos as/os docentes do DVT-UFV por ministrarem maior carga-horária do curso, bem como por estarem diretamente ligados às disciplinas profissionalizantes e possuírem graduação em Medicina

Veterinária. Em 2019, o curso de Medicina Veterinária era composto por 302 estudantes e o DVT, por 29 docentes. Com o objetivo de priorizarmos a profundidade da análise, realizamos entrevistas com número reduzido de agentes, entendendo que, por meio do aprofundamento, seria possível chegar a comunalidades entre outras/os estudantes e docentes da mesma universidade. Para a seleção das/os entrevistadas/os, após um período de estudos e observação participante, montamos uma matriz com as principais características das/os agentes que deveriam compor o grupo de entrevistados.

Para a matriz de escolha das/os estudantes (Apêndice D), utilizamos as variáveis: ano de ingresso no curso, sexo, raça/cor, renda familiar, local de origem, envolvimento em atividades extracurriculares, áreas de maior interesse na Medicina Veterinária e outras características (experiência internacional, mobilidade acadêmica de curso/instituição, maternidade, deficiência física, sexualidade, corpo, escola de origem, curso técnico de nível médio, ingresso por sistema de políticas afirmativas). Por meio da matriz, buscamos escolher as/os estudantes de forma a contemplar todas as características, porém, sem escolher um número muito grande de entrevistadas/os. À medida que cada estudante foi entrevistada/o, fomos reavaliando as características que ainda precisavam ser investigadas e fomos readequando as próximas escolhas. No Apêndice D disponibilizamos a matriz de escolha e a descrição da forma de preenchimento. No entanto, não apresentamos a matriz preenchida, pois seria possível identificar as/os estudantes entrevistadas/os. Na Quadro 7 apresentamos como as características de interesse foram contempladas. Ressaltamos que todas/os as/os estudantes convidadas/os aceitaram prontamente fazer parte da pesquisa.

Para a escolha das/os professoras/es, buscamos contemplar as características: sexo, área de atuação, local de formação e tempo que estão na instituição. Pelos mesmos motivos que as/os estudantes, não apresentamos a matriz preenchida de seleção, mas apenas o quantitativo de cada característica no Quadro 8. Com relação ao convite para participar da pesquisa, no caso das/os docentes, tivemos duas recusas.

Quadro 7 - Número de estudantes entrevistadas/os segundo as variáveis de interesse

VARIÁVEIS	VALORES	ENTREVISTADAS/OS
<b>Ano de ingresso</b>	2014	01
	2015	03
	2016	03
	2017	02
	2018	01
	2019	02
<b>Sexo</b>	Feminino	08
	Masculino	04

<b>Cor</b>	Preta	03
	Branca	09
<b>Renda familiar</b>	Baixa	03
	Média	08
	Alta	01
<b>Faixa etária</b>	Modal	09
	Não modal	03

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 8 - Número de docentes entrevistadas/os segundo as variáveis de interesse

VARIÁVEIS	VALORES	ENTREVISTADAS/OS
<b>Sexo</b>	Feminino	07
	Masculino	05
<b>Cor</b>	Preta	00
	Branca	12
<b>Áreas de atuação</b>	Medicina Veterinária Preventiva	03
	Clínica de grandes animais	01
	Clínica de pequenos animais	01
	Cirurgia de pequenos animais	02
	Patologia Veterinária	01
	Diagnóstico por imagem	01
	Anestesiologia veterinária	01
	Morfofisiologia animal	01
	Reprodução animal	01
<b>Local de graduação</b>	Ex-aluna/o da UFV	07
	Não é ex-aluna/o da UFV	05
<b>Ano que finalizou a graduação</b>	Antes de 1990	04
	De 1991 a 2010	08
<b>Tempo de docência na UFV</b>	Menos de 05 anos	03
	De 05 a 15 anos	05
	Mais de 15 anos	04

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a delimitação do número de entrevistas, utilizamos o critério de “exaustão” ou “saturação” (MINAYO, 2000) associado aos critérios de intencionalidade e representatividade (MINAYO, 2017). Dessa forma, buscamos efetuar entrevistas em número suficiente para permitir certa reincidência das informações, assim garantindo um máximo de diversificação e abrangência para a reconstituição do objeto no conjunto do material. Priorizamos, na seleção, os agentes sociais que detinham atributos que pretendíamos conhecer.

#### 4.2.3.3 Gravação e textualização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas presencialmente no ano de 2019, e, em 2020, devido ao contexto da pandemia de COVID-19, incluímos a possibilidade de realizar a entrevista de forma remota (via *google meets*). Quando realizadas pessoalmente, em 2020, seguimos as

recomendações de biossegurança, com o uso de máscara, álcool gel e distanciamento. Gravamos as entrevistas presenciais em áudio, com auxílio de gravador, e as entrevistas *online* foram gravadas na própria plataforma digital.

As entrevistas presenciais com estudantes foram realizadas no gabinete da pesquisadora orientadora, que estava sendo utilizado pelo pesquisador principal em virtude de ocupar a função de professor substituto. Apenas dois estudantes preferiram que as entrevistas fossem realizadas no laboratório onde desempenhavam atividades de pesquisa. Já as/os docentes que foram entrevistadas/os presencialmente preferiram receber o pesquisador em seus respectivos gabinetes. Em todas as entrevistas, estavam presentes apenas a/o entrevistada/o e o pesquisador principal.

As entrevistas realizadas de forma remota foram agendadas, em sua maioria, no período da noite, por solicitação das/os entrevistadas/os, que alegavam possuir mais tempo disponível nesse período do dia. No momento das entrevistas, as/os entrevistadas/os se encontravam em suas casas, na maioria das vezes, em seus quartos. Em uma das entrevistas com docentes, notamos que, em alguns momentos, um membro da família se fazia presente, inclusive, o entrevistado realizou algumas indagações buscando aprovação desse membro da família, como: “não é mesmo ‘fulana’, que isso é verdade?”. Em uma outra entrevista com docente, ocorreu uma breve interrupção do entrevistado por parte de um membro da família que necessitou realizar um breve diálogo com o entrevistado. Nas entrevistas realizadas de forma remota com as/os estudantes não houve interrupções ou interferências. Com relação ao uso da plataforma *google meets*, não notamos dificuldade por parte das/os entrevistadas/os. Nestes casos, optamos por essa plataforma porque as/os estudantes e docentes já estavam utilizando-a para as aulas remotas.

No que se refere no processo de interação, não notamos diferenças significativas entre a forma presencial e remota. A duração das entrevistas foi influenciada mais pela proximidade entre pesquisador e entrevistada/o, do que pela forma de realização (Quadro 9). As entrevistas com docentes apresentaram duração maior por conterem diálogos sobre a trajetória profissional, o que não compunha as entrevistas com estudantes.

Com relação ao conteúdo das entrevistas, percebemos grande diferença na construção das narrativas das/os docentes que haviam passado recente pelo processo de concurso para Professor Titular e, conseqüentemente, escrita e apresentação do memorial. As/os docentes que haviam escrito o memorial apresentaram uma narrativa mais rica em detalhes, com os eventos organizados cronologicamente de forma mais linear. Apresentaram muitos personagens externos, com um discurso, muitas vozes, cheio de citações, demonstrando o

intenso trabalho de reflexão realizado previamente e, também, maior nostalgia. Além disso, foi recorrente, durante essas entrevistas, ouvirmos menções como: “no memorial eu falei sobre isso ou na apresentação do memorial me perguntaram sobre isso”. Tais observações nos fizeram pensar sobre o rico material produzido nos concursos para Professor Titular para o estudo das trajetórias de vida.

Para otimizarmos o processo de transcrição das entrevistas, os áudios e vídeos foram carregados em um canal privado no Youtube de forma não listada, para que ninguém tivesse acesso aos mesmos. E, por meio da ferramenta gerar transcrição, geramos um arquivo transcrito automaticamente pelo Youtube. Para correção desse arquivo transcrito automaticamente utilizamos o *Digital Media Transcription Software - Inqscribe* (versão 2.2.4.262 – demo). Dessa forma, os áudios foram ouvidos e a transcrição automática corrigida ou mesmo refeita. O uso do Inqscribe apresenta a vantagem de unir, em uma mesma tela, a reprodução do áudio e a digitação do texto, além de apresentar atalhos que facilitam lidar concomitantemente com o áudio e o texto, como, por exemplo, a inserção automática do tempo do áudio onde a fala se inicia, permitindo voltar a partes específicas do áudio pelas referências temporais do texto.

Quadro 9 - Características das entrevistas (número, duração e transcrição) segundo o grupo de entrevistadas/os e forma de interação

GRUPOS DE ENTREVISTADOS	FORMA DE INTERAÇÃO	Nº	DURAÇÃO			TRANSCRIÇÃO
			Mínima	Máxima	Média	
Estudantes	Presencial	06	48 min.	88 min.	71 min.	107 páginas
	Online	06	34 min.	98 min.	64 min.	152 páginas
Docentes	Presencial	03	69 min.	105 min.	81 min.	82 páginas
	Online	09	40 min.	110 min.	69 min.	183 páginas
Total	Ambos	24	34 min.	110 min.	70 min	524 páginas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para o processo de conferência e correção das transcrições, contamos com o apoio de uma equipe composta por um estudante do último semestre do curso de graduação em Medicina Veterinária da UFV; uma estudante de residência em Medicina Veterinária, ex-aluna do curso de graduação em Medicina Veterinária da UFV; e uma bióloga, ex-professora do curso de graduação em Medicina Veterinária de uma IES particular. Essa equipe realizou a conferência de metade das entrevistas e a outra metade foi conferida pelo pesquisador principal.

Bourdieu (2007b, p. 709) chama a atenção para “os riscos da escrita”, afirmando que “a transcrição muito literal já é uma verdadeira tradução ou até uma interpretação”. Portanto, para além da contribuição da equipe nas transcrições, realizamos diálogos para ouvirmos as impressões da equipe sobre as entrevistas, assim como aproveitamos as experiências dessa equipe, dentro do campo de formação universitária em Medicina Veterinária, para compreendermos expressões que eram desconhecidas pelo pesquisador principal. Dessa forma, pudemos contar com essa equipe não apenas como apoio em um processo mecânico, mas tratamos suas considerações como interlocutores privilegiados por serem oriundos do campo de estudo, terem contato com o conteúdo de algumas entrevistas e conhecerem os objetivos e referenciais teóricos da pesquisa. Destacamos alguns diálogos com a equipe durante as conferências das transcrições automáticas:

*Estudante de graduação:* Só queria dizer que me sinto lisonjeado em ouvir e transcrever o histórico acadêmico dos meus colegas de turma. Ainda mais que foram pessoas próximas de mim no início da graduação e me fazem pensar muito sobre minha própria trajetória. Agradeço a oportunidade e fique seguro de que vai ficar só na minha cabeça... E na sua tese, parte deles. Gosto de ouvir sobre as fofocas ocultas, que eu sei de quem se tratam... kkkk. São altos e baixos durante as transcrições. De felicidade à raiva em 5 segundos.

*Estudante de residência:* Eu ouvindo a ‘professora’ e pensando: putz, eu poderia ter aprendido tanto com essa pessoa, poderia ter ouvido sua história de forma mais madura.

*Estudante de Graduação:* Devia ter uma disciplina, um grupo de estudos, um grupo de conversa só sobre carreiras, sobre a vida e afins... Porque a gente já chega cheio de preconceitos com os professores.

Dessa forma, ao considerarmos, como Bourdieu (2007b, p. 710), que “transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever”, buscamos dar atenção aos comentários realizados pela equipe de transcrição, principalmente os mais espontâneos.

#### 4.2.4 Diário de Campo

Além das entrevistas e da observação participante, utilizamos a técnica da escrita de um diário durante nossa permanência no campo. Fizemos anotações daquilo que foi visto e ouvido entre as pessoas com quem compartilhamos certo tempo no campo de pesquisa, especificamente no componente relacionado à formação universitária em Medicina Veterinária na UFV. O diário de campo, entretanto, não serviu apenas como instrumento de

“passar a limpo” todas as situações, fatos e acontecimentos vividos; ele foi fundamental para o planejamento das ações futuras em campo, desde uma avaliação das incorreções e imperfeições ocorridas no trabalho de campo, até dúvidas conceituais e de procedimento ético. Desse modo, foi, de fato, um espaço para avaliarmos a própria conduta em campo, deslizos e acertos, numa constante vigilância epistemológica. Também se constituiu como um guia para os encontros e discussões entre os pesquisadores sobre os rumos das atividades.

### 4.3 Análises

Adotamos para a organização da etapa de análise a divisão proposta por Bardin (2011). Dessa forma, descrevemos o percurso de análises em etapas de acordo com as características das atividades realizadas e não pela natureza dos dados ou métodos de coletas. Embora cientes das especificidades de cada conjunto de dados, buscamos tratá-los como um único *corpus* para análise, com o objetivo compreender as relações de gênero no currículo oculto da formação universitária em Medicina Veterinária. Assim, procuramos também construir uma linha do tempo dentro de uma perspectiva histórica de implantação e expansão dos cursos de graduação em Medicina Veterinária no Brasil, associando dados quantitativos e qualitativos para a caracterização do campo social de estudo. Ainda, por meio das trajetórias dos cursos e das/os agentes, buscamos compreender o *habitus* produzido e incorporado no campo de estudo.

#### 4.3.1 Pré-análise

Na primeira etapa, a pré-análise, sistematizamos os pressupostos iniciais colocados pelo quadro referencial teórico e construímos indicadores para a interpretação das informações coletadas. De forma geral, organizamos o material selecionado e produzido, realizamos a leitura e sistematizamos os dados para efetuarmos as operações sucessivas de análise. Apresentamos, a seguir, apenas os dados que passaram por alterações mais expressivas na etapa de pré-análise.

##### 4.3.1.1 Registros estatísticos

No CenSup dos anos de 1995, 1996 e 1997, encontramos muitos dados faltantes e inconsistências de preenchimento e por estes motivos os dados desses anos não foram

utilizados na pesquisa. No banco de dados CURSO, corrigimos os valores inconsistentes com base nos dados atualizados pelo e-MEC, em seu sítio eletrônico. No entanto, não encontramos três cursos (códigos 7.980, 111.206 e 1.121.277) nos dados do e-MEC e, portanto, foram excluídos dos bancos de dados. As variáveis “categoria administrativa” e “organização acadêmica”, embora sejam próprias da IES, foram mantidas nos bancos de dados CURSO e ESTUDANTE como forma de diferenciar os grupos de IES ao qual os cursos e estudantes pertencem. Já para a variável referente à localização do curso, consideramos o município onde o curso é oferecido, visto que a mesma IES pode manter cursos em diferentes localidades. Os dados das/os estudantes eram informados de forma agregada para cada curso de 1998 a 2008. Para mantermos esse padrão de preenchimento, de 2009 a 2019, as variáveis foram calculadas com os dados do banco ESTUDANTE. Todas as alterações estão apresentadas no Apêndice A, “Dicionários de Variáveis”.

No banco de dados ESTUDANTES, mantivemos 72 variáveis. De 2009 a 2017, as/os estudantes eram identificadas/os no censo com um mesmo número, sendo, dessa forma, possível acompanhar a/o mesma/o estudante nos diferentes anos do censo. Em 2019, o Inep por meio da Nota Informativa, processo nº 23036.001038/2019-14, explicou que, com o objetivo de garantir a proteção do dado pessoal em atendimento às exigências da legislação vigente, ocorreu um processo de codificação das variáveis: CO\_ALUNO (identificador único da/o estudante) e CO\_DOCENTE (identificador único da/o docente), presentes nas tabelas de alunas/os e de docentes dos microdados do CenSup. Por conseguinte, os microdados passaram a ser disponibilizados tendo essas duas variáveis substituídas pelas variáveis ID\_ALUNO e ID\_DOCENTE, não permitindo a identificação da/o mesma/o estudante ou docente em anos diferentes do CenSup, a partir do CenSup 2018.

Entramos em contato com o Inep por *e-mail* e solicitamos acesso a essa nova base de codificação, explicitando que estávamos construindo uma coorte para análise da trajetória dos estudantes no decorrer dos anos. Mas fomos informados que esses dados só poderiam ser acessados na Sala de Acesso a Dados Protegidos, na sede do Inep, em Brasília, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap). Tais imposições inviabilizaram manter o mesmo código para a/o estudante em 2018 e 2019. E, dessa forma abandonamos a construção da coorte.

Com base nesse código da/o estudante, em algumas variáveis, foi possível realizarmos a correção dos valores registrados, com base nas informações acerca das técnicas de coleta de dados. Dessa forma, as variáveis referentes a/ao estudante que passaram a existir em determinado ano, ou estavam como não informadas, puderam ser preenchidas. Por exemplo,

as variáveis raça/cor e município de origem estavam como “não dispõem da informação” para muitos estudantes em 2009 e 2010. Mas estavam preenchidas para a/o mesma/o estudante em 2011. Nesses casos, utilizamos os valores de 2011 para preencher os valores de 2009 e 2010. No entanto, ao fazer essa conferência para cada estudante em cada variável, observamos casos de inconsistência de preenchimento. Por exemplo, quando um/a mesmo/a estudante apresentava sexo masculino em um ano e no ano seguinte sexo feminino. Para esses casos, criamos um valor denominado “inconsistência”, permanecendo a variável com esse valor em todos os anos. Realizamos essas correções nas variáveis consideradas imutáveis (ou de difícil mudança), como sexo, raça/cor, município de origem, data de nascimento e escola de conclusão do ensino médio.

#### *4.3.3 Tratamento dos resultados e interpretação*

A análise conjunta dos dados nos permitiu a interrogação sistemática de casos particulares para retirar deles propriedades gerais ou invariantes, ocultas debaixo das aparências de singularidade. Buscamos realizar o cruzamento de dados das entrevistas com os dados da observação participante e os dados da caracterização do campo para possibilitar análise do *habitus* incorporado por meio da socialização, de acordo com a posição que a/o agente ocupava no campo. O cruzamento de dados não teve como objetivo confrontarmos a veracidade das informações relatadas pelas/os entrevistados, pois baseamo-nos no pressuposto de que “quando alguém considera uma situação como real, ela é real em suas consequências” (THOMAS, 1970, p. 247 apud MINAYO; COSTA, 2018, p. 142).

#### **4.4 Implicações éticas**

Os procedimentos de pesquisa foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CEP-UFV) (CAAE: 96401218.1.0000.5153, parecer consubstanciado número 2.879.657) (Apêndice B). As/Os interlocutoras/es que participaram das entrevistas foram orientadas/os sobre os procedimentos e, após concordância em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C). Os membros da equipe que participaram das transcrições assinaram um termo de sigilo, comprometendo-se a não divulgarem qualquer informação das entrevistas por meio oral ou escrito, além de terem assinado, também, um TCLE autorizando o uso dos diálogos sobre a pesquisa.

O uso de informações de acesso público (microdados do Censo da Educação Superior, Currículo Lattes, atos normativos e publicações do CFMV) está dispensado de aprovação pelo Comitê de Ética nos termos da Lei nº 12.527/2011 (BRASIL, 2011).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 O Campo de Formação Universitária em Medicina Veterinária no Brasil

O sistema de ensino brasileiro, desde a época do Brasil Império, foi dividido em educação de grau primário (educação pré-primária e ensino primário), educação de grau médio (ensino médio, ensino secundário, ensino técnico e da formação do magistério) e superior (graduação e pós-graduação) (BRASIL, 1961). A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), a educação escolar passou a ser composta por educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior (graduação e pós-graduação). De forma geral, a educação infantil é responsabilidade dos municípios, ao passo em que o ensino fundamental e médio é dos estados e o ensino superior, da união. No entanto, existem situações especiais em que essa responsabilidade é compartilhada ou alterada.

Já a denominada Educação Profissional e Tecnológica abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008). Para o termo formação profissional encontramos definições mais genéricas, mesmo no Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) que apresenta que a “formação profissional é a formação com objetivo de dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais” (BRASIL, 2017b, p. 508).

No entanto, a formação em Medicina Veterinária no Brasil, desde sua origem, sempre se deu em nível de educação superior, em cursos de graduação na modalidade de bacharelado, que podem ser ministrados em escolas, faculdades, centros universitários, institutos de ciência e tecnologia e universidades que tratamos de forma generalizada como Instituições de Ensino Superior (IES). Embora os cursos superiores de formação em Medicina Veterinária não sejam exclusividade das universidades, denominamos de “formação universitária” para diferenciar os cursos de graduação dos cursos técnicos e de pós-graduação e, dessa forma, delimitar o campo de estudo. Por extensão, nos referimos a professoras/es e estudantes universitárias/os independentemente de estarem lotados em faculdades, centros universitários ou institutos.

Comprendemos que a formação profissional é um processo mais amplo e que se dá por toda a vida do sujeito. Mas, no caso da Medicina Veterinária, a formação universitária é o que consagra o profissional, pois fornece ao sujeito o direito de exercer a profissão. Desse modo, é a formação universitária que diferencia oficialmente as/os “não veterinárias/os”

das/os “veterinárias/os”. E, portanto, os cursos de graduação se tornaram o principal recorte de estudo.

Podemos considerar que um curso de graduação possui um “ciclo de vida” marcado pelos atos normativos de criação, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Para iniciar a oferta de um curso de graduação, a IES depende de autorização do Ministério da Educação (MEC). A exceção são as universidades e centros universitários que, por terem autonomia, independem de autorização para iniciar o funcionamento de um curso superior ou alterar o número de vagas oferecidas. No entanto, essas instituições devem informar ao MEC os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento (BRASIL, 2017c).

O reconhecimento do curso de graduação deve ser solicitado pela IES quando a primeira turma completar, no mínimo, 50% de sua carga horária, sendo o reconhecimento do curso uma condição necessária para a validade nacional do diploma (BRASIL, 2017c). Já a renovação do reconhecimento deve ser solicitada pela IES ao final de cada ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que ocorre com periodicidade máxima trienal (BRASIL, 2004).

Assim como nos processos de autorização, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e o Conselho Nacional de Saúde têm prerrogativas para se manifestar junto ao Ministério da Educação no ato de reconhecimento dos cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem (BRASIL, 2017c). O mesmo não se aplica aos cursos de Medicina Veterinária, considerando o CFMV.

No que tange às IES, consideramos que uma instituição “entra” para o campo de formação universitária em Medicina Veterinária quando passa a oferecer o curso de graduação nessa área, o que, no início dos anos 1900, coincidia com a própria criação das IES que, em grande parte, iniciaram como Escolas de Agronomia e Veterinária.

## **5.2 Trajetória do Campo de Formação Universitária em Medicina Veterinária**

Ao considerarmos o curso de graduação como o principal componente do campo de formação universitária em Medicina Veterinária, buscamos entender o processo histórico de gênese e trajetória desse campo por meio da criação e evolução dos cursos. E, para construirmos uma linha do tempo da gênese do campo nos deparamos com a seguinte questão: quando “nasce” um curso de graduação? (i) No Ato de autorização? (ii) Na matrícula dos primeiros estudantes? (iii) No reconhecimento do curso pelo Ministério da Educação? (iv)

Na formatura das/os primeiras/os profissionais? Além dessa dificuldade para estabelecer qual acontecimento marca o “início” de um curso, encontramos divergências quanto às datas de um mesmo acontecimento. Na Quadro 10 apresentamos os cursos de Medicina Veterinária que se iniciaram antes da década de 1960 e buscamos comparar as datas apresentadas nos trabalhos de Capedville (1991), de Germiniani (1998) e no livro *História da Medicina Veterinária* (CFMV, 2002a), com as datas apresentadas no sítio eletrônico do Ministério da Educação.

Pela análise dos documentos, ao considerarmos o Ato de autorização para início do curso, temos o curso da Escola de Veterinária do Exército do Rio de Janeiro e o curso do Instituto de Agronomia e Veterinária do Rio Grande do Sul como os primeiros a serem autorizados, ambos em janeiro de 1910. No entanto, o primeiro curso a iniciar as aulas foi o da Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro, em 1913. Nesse passo, o primeiro médico veterinário a se formar no Brasil foi pela Escola de Veterinária de Olinda, em 1915, título outorgado a Dionysio Meili, que era farmacêutico formado pela Faculdade de Medicina e Farmácia da Bahia. Por ser portador de diploma de outro curso superior, Dionysio Meili foi aceito em 15 de janeiro de 1913, antes mesmo do início das aulas da nova escola e,

(...) foi autorizada a dispensa de matérias do Curso de Farmácia consideradas equivalentes às do Curso de Veterinária. Não estando iniciadas as atividades didáticas da nova Escola, decidiu-se que o aluno admitido poderia tomar aulas particulares, com Professor indicado pela Congregação e, adquirindo os conhecimentos necessários, poderia receber o diploma sem precisar cumprir os quatro anos previstos para o Curso. Deste modo, em 13 de novembro de 1915, em reunião da Congregação da Escola, era outorgado o primeiro grau de Médico Veterinário ao Sr. Dionysio Meilli (GERMINIANI, 1998, p. 3).

Para os cursos com autorização e início de funcionamento após 1960 não encontramos divergências de data. Em nossas análises, consideramos os dados coletados nos sítios eletrônicos do Ministério da Educação (E-MEC e CenSup) e estabelecemos como “nascimento” do curso a data do início das aulas. Em um panorama geral, em maio de 2021, encontramos 687 cursos de Medicina Veterinária inscritos no sistema E-MEC. Desses, 246 possuíam ato de criação, mas não eram iniciados. Dos 441 cursos iniciados, quatro estavam registrados como extintos e três em extinção. Em atividade, identificamos 434 cursos, dos quais 410 eram na modalidade presencial e 24 em educação a distância. Para as análises sobre as trajetórias dos cursos, utilizamos os dados do CenSup 2019, dessa forma, foram

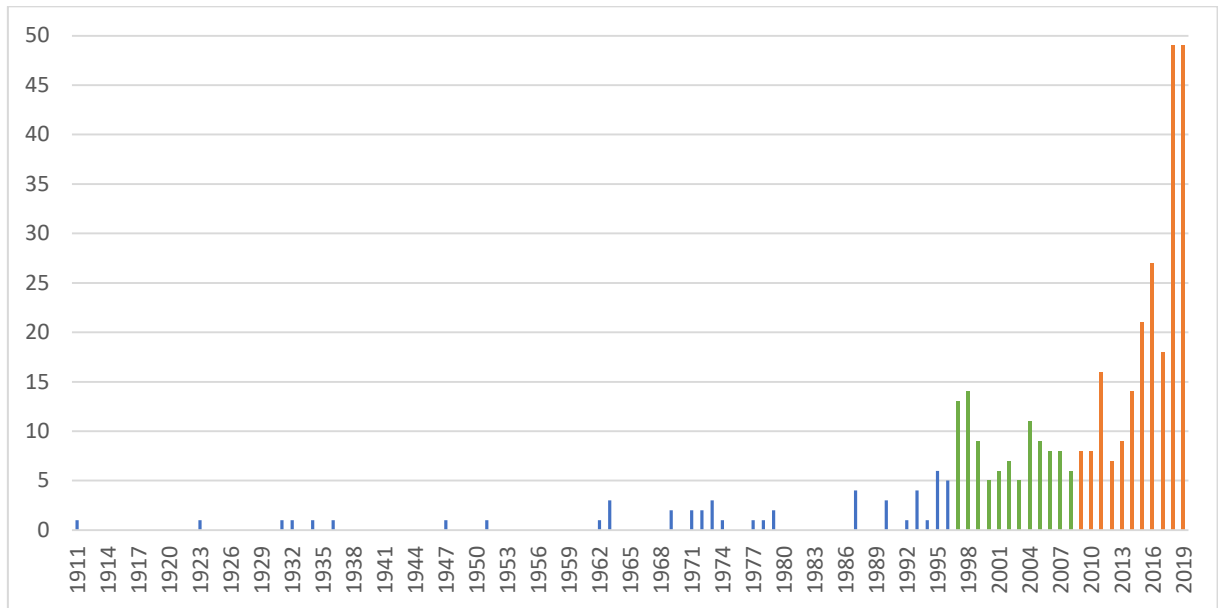
desconsiderados os 61 cursos com data de início em 2020 e 2021. A evolução do número de cursos está apresentada nas Figuras 1 e 2.

Quadro 10 - Características dos primeiros cursos de graduação em Medicina Veterinária do Brasil

Instituição de Ensino Superior		UF	Ato de autorização		Início das aulas		Primeiros concluintes
No momento da criação do curso	Situação atual		Documentos*	E-MEC	Documentos*	E-MEC	
Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	RJ	1910	1910	1913	1911	1917
Escola de Veterinária do Exército	Extinta em 1937	RJ	1910	--	1914	--	1917
Escola de Veterinária de Olinda	Extinta em 1926	PE	1912	--	1914	--	1915
Escola de Agronomia e Veterinária de Belo Horizonte	Extinta em 1943	MG	1914	--	1918	--	1920
Faculdade de Medicina Veterinária de Pouso Alegre	Extinta em 1937	MG	1919	--	1917	--	1920
Instituto de Medicina Veterinária de São Paulo	Extinta em 1937	SP	1919	--	1920	--	1922
Escola de Agricultura e Pecuária de Passa Quatro	Extinta em 1938	MG	1922	--	1922	--	1922
Instituto de Agronomia e Veterinária	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	1910	1923	1923	1923	1926
Faculdade de Veterinária de Juiz de Fora	Extinta em 1941	MG	1924	--	1924	--	1936
Escola de Agronomia e Veterinária do Pará	Extinta em 1943	PA	1918	--	1925	--	1929
Escola Superior de Veterinária do Paraná	Universidade Federal do Paraná	PR	1931	1950	1931	1931	1934
Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	MG	1922	1935	1932	1932	1935
Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo	Universidade de São Paulo	SP	1934	1934	1935	1934	1939
Escola de Medicina Veterinária em Niterói	Universidade Federal Fluminense	RJ	1936	1936	1936	1936	1939
Universidade Rural de Pernambuco	Universidade Federal Rural de Pernambuco	PE	1947	1950	1949	1947	1953
Escola de Veterinária da Bahia	Universidade Federal da Bahia	BA	1951	1952	1952	1951	1955

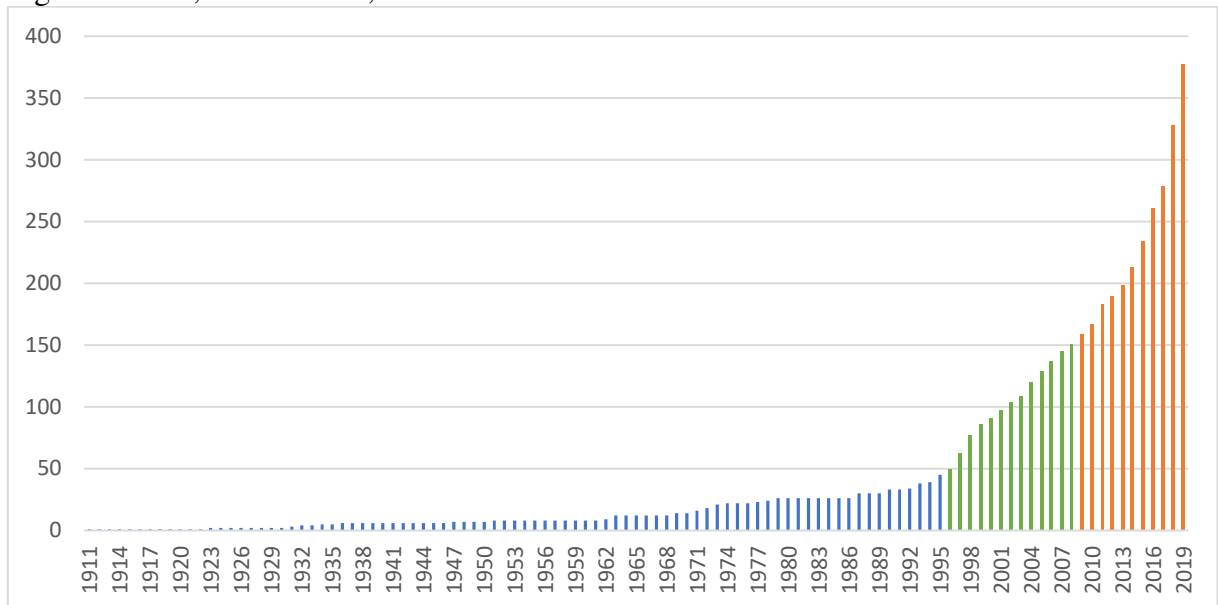
Fonte: Capedville (1991); Germiniani (1998); CFMV (2002a).

Figura 1 - Número de novos cursos de graduação em Medicina Veterinária segundo o ano de início de funcionamento, 1911 a 2019, Brasil.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 2 - Número de cursos de graduação em Medicina Veterinária em funcionamento, segundo o ano, 1911 a 2019, Brasil.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Para análise do movimento de criação e expansão dos cursos, dividimos o período em quatro ondas. No entanto, as ondas não pressupõem uma data limite entre uma e outra. Os movimentos começam em pequenas mudanças e culminam com um acontecimento maior que marca o período. Para efeito de análise dos dados, as ondas foram temporalmente divididas de acordo com o Quadro 11.

Quadro 11 - Características da divisão da trajetória do Campo de Formação Universitária em Medicina Veterinária em ondas, Brasil, 1911 a 2019

ONDAS	PERÍODO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	NOVOS CURSOS	TAXA DE CRESCIMENTO
1ª Onda	Até 1910	Associada ao exército e aos cursos de hipiatria.	02 (Extintos)	--
2ª Onda	1911 a 1996	Associada às ciências agrárias, pertencimento ao MAPA, extensão rural e revolução verde.	50	0,6 cursos/ano
3ª Onda	1997 a 2008	Associada as ciências da saúde, instituição da LDB96, mobilização para o fim do currículo mínimo e instituição das DCNs.	100	8,4 cursos/ano
4ª Onda	2009 a 2019	Associada a expansão do número de cursos e mudança no perfil dos estudantes (55% das matrículas em Medicina Veterinária no Brasil são do sexo feminino)	226 (221 cursos presenciais e 5 cursos EAD)	20,5 cursos/ano

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 5.2.1 Primeira onda: Medicina Veterinária do Exército no Brasil

Nessa perspectiva de dividir a trajetória do Campo de Formação Universitária em Medicina Veterinária em ondas, poderíamos estabelecer como marco inicial a criação do primeiro curso, mas consideramos necessário mencionar alguns movimentos que impulsionaram o “nascimento” do campo. Dessa forma, o que chamamos de primeira onda são os acontecimentos ligados ao Exército Brasileiro que culminaram com a criação do curso do Exército no Rio de Janeiro e em Pouso Alegre. Cronologicamente, não sabemos exatamente quando essa onda se iniciou, mas seu término foi após 1910, existindo em paralelo com a segunda onda por um tempo.

Nos relatos históricos da Medicina Veterinária no país (CFMV, 2002a), a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, nos primeiros dias de 1808, impulsionou a criação do cargo de Veterinário, com responsabilidade de orientar e apoiar, tecnicamente, os trabalhos de

Hipologia e Hippiatria no 1º Regimento de Cavalaria do Exército, e, em 1818, iniciou-se um Curso de Alveitaria nesse mesmo regimento. Durante o período do império, foram realizadas missões para conhecer as Escolas Francesas de Medicina Veterinária com o interesse de criar a primeira escola no Brasil. No entanto, a Escola de Veterinária, cuja sede ficava no Rio de Janeiro e ligada ao Exército, foi criada apenas em 1910, e suas atividades se iniciaram apenas em 1941 (GERMINIANI, 1998).

Em 1937, a Escola de Veterinária do Exército diplomou a última turma e encerrou suas atividades sendo os alunos transferidos para a Escola Nacional de Veterinária. A antiga Escola foi transformada em Escola de Aplicação do Serviço de Veterinária do Exército, passando a ministrar um Curso de um ano para os Veterinários formados por outras Escolas (CFMV, 2002a). Concomitante, a escola do Rio de Janeiro, em Pouso Alegre, Minas Gerais, funcionou de 1917 a 1937, denominando-se Faculdade de Medicina Veterinária de Pouso Alegre. Pouco se sabe a respeito desse curso; apenas que era associado à cavalaria da unidade do Exército Nacional, sediada no município (CAPDEVILLE, 1991).

Em 1975, foi extinto o Quadro de Veterinária do Exército. As funções atribuídas ao Serviço de Veterinária passaram a fazer parte da Diretoria de Saúde, assim como as/os Médicas/os Veterinárias/os do Exército passaram a ser lotados na mesma diretoria que os demais profissionais de saúde.

### *5.2.2 Segunda onda: Medicina Veterinária e o Ensino Agrícola no Brasil*

O Decreto nº 8.319, de 1910, do “Ministério de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Commercio, Crêa o Ensino Agronomico e aprova o respectivo regulamento”, como um sistema de ensino especial, separado dos demais cursos existentes na época (BRASIL, 1910). O ensino agrônômico tinha como objetivo a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas e compreendia o ensino agrícola, de medicina veterinária, zootecnia e indústrias rurais, com as seguintes divisões: (i) Ensino superior (de Engenheiros Agrônomos e Médicos Veterinários; (ii) Ensino médio ou teórico-prático; (iii) Ensino prático; (iv) Aprendizados agrícolas; (v) Ensino primário agrícola; (vi) Escolas especiais de agricultura; (vii) Escolas domésticas agrícolas; (viii) Cursos ambulantes; (ix) Cursos conexos com o ensino agrícola; (x) Consultas agrícolas e (xi) Conferências agrícolas (BRASIL, 1910).

Os cursos superiores de Engenheiros Agrônomos e de Medicina Veterinária seriam ministrados na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), criada pelo

mesmo decreto de 1910 e fundada no Distrito Federal (Rio de Janeiro) em 1912, ano do seu primeiro regulamento, o Decreto nº 9.857. A primeira turma de Medicina Veterinária da ESAMV se iniciou em 1913, com os primeiros diplomados em 1917 (CAPDEVILLE, 1991).

O Decreto nº 8.319 (BRASIL, 1910) é considerado a primeira legislação sobre o ensino agrícola no Brasil. Embora o decreto afirme que o Presidente resolve criar o ensino agrônomo, em 1910, já existiam escolas superiores de agricultura, escolas e patronatos agrícolas no Brasil (CAPDEVILLE, 1991). No entanto, não havia nenhuma escola de medicina veterinária anterior ao decreto (CFMV, 2002a; GERMINIANI, 1998).

De 1910 a 1967, a regulação do ensino agrícola permaneceu sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura. No entanto, de 1910 a 1934, a criação e a regulação dos cursos dependiam de ato autorizativo direto da Presidência da República, por meio do Ministério da Agricultura. O Decreto 8.319 (BRASIL, 1910), que criou a ESAMV e o Decretos 9.857 (BRASIL, 1912), estabeleceu o regulamento da ESAMV, o qual era específico para essa escola e não se estendia aos demais cursos de Medicina Veterinária.

Em 1934, pelo Decreto nº 23.858, foi extinto o curso de médicos-veterinários da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) e foi criada a Escola Nacional de Veterinária (ENV). Na prática, ocorreu o desmembramento da ESAMV em duas escolas, uma para a Medicina Veterinária e outra para Agronomia. Esse decreto também aprovou o regulamento da ENV e estabeleceu que:

No que diz respeito à organização do curso, disciplinas, corpo docente e condições para admissão no primeiro ano, a E. N. V. servirá de padrão para as demais Escolas de Veterinária do país, a fim de que possam ser reconhecidas pelo Governo Federal (Art. 2º - Decreto nº 23.858, 1934).

A partir do Decreto-Lei nº 421, de 1938, o credenciamento da IES passou a ser vinculado à autorização e ao reconhecimento do curso, e a cassação do reconhecimento imputava em fechamento imediato do curso, o que poderia acarretar o fechamento da escola como um todo. Esse decreto abrangia todos os cursos de educação superior que deveriam ser fiscalizados pelo Ministério da Educação e Saúde, por meio do Conselho Nacional de Educação. No caso dos cursos superiores de Agronomia e Medicina Veterinária, deveriam ser fiscalizados pelo Ministério da Agricultura, mas seguir as mesmas normas do Decreto-Lei nº 421 (BRASIL, 1938), e considerar o regulamento da ENV como o padrão a ser adotado por todos os cursos de Medicina Veterinária do país.

No período de 1910 a 1960 foram criados 16 cursos de Medicina Veterinária e oito desses cursos vieram à extinção nesse mesmo período. Capdeville afirma que:

O Decreto nº 23.858, de 1934 e o Decreto-Lei nº 933, de 1938, aplicados pela rigorosa equipe de inspetores do Ministério da Agricultura, marcaram um período excepcionalmente raro na história da Educação Brasileira, que foi o fechamento de várias escolas e cursos, alguns com muitos anos de regular funcionamento e fortíssimo respaldo político, fato peregrino, raríssimo mesmo, que praticamente não mais se viu desde então (CAPDEVILLE, 1991, p. 80).

Em outras passagens, Capdeville (1991, p. 80) cita o nome de Taylor Ribeiro de Mello como um dos funcionários do Ministério da Agricultura que “faziam tremer os portões das escolas de Veterinária da época”. É interessante notar que Taylor Ribeiro de Mello era um dos cinco médicos veterinários formados na primeira turma da ESAMV, em 1917 (CFMV, 2002a). A indicação da ENV como escola padrão aliada à postura de Taylor na fiscalização das demais escolas redesenhou o campo de formação universitária em Medicina Veterinária no Brasil, afastando a profissão de vez do exército e inserindo-a nas ciências agrárias. Nesse âmbito, ocorreu não apenas pelo fechamento das escolas que estavam fora dos padrões, mas pelo direcionamento da criação de novos cursos, tanto que na década de 1940 e 1950 foram abertos apenas dois cursos, dado o rigor com que foram seguidas as legislações para a autorização das IES e dos cursos.

Outro fato que chamou nossa atenção nesse período foram os objetivos do curso de Medicina Veterinária:

O ensino do curso de medicos veterinarios é destinado a constituir um corpo de profissionaes para o exercicio da medicina veterinaria e do magisterio, nos cursos da referida especialidade e para as funções officiaes que com ella se relacionarem (BRASIL, 1910).

Os objetivos estabelecidos para o curso da ESAMV foram posteriormente estendidos a todos os cursos quando a ENV se tornou a “escola padrão”, em 1934. Embora essa legislação de 1910 mencione que o curso é destinado a formar profissionais para “o exercício da medicina veterinária” e “funções oficiais”, a regulamentação da profissão, com a designação de suas funções e competências, só foi homologada em 1933 (BRASIL, 1933).

No Decreto nº 23.133 (BRASIL, 1933) também ficou estabelecido que o exercício da profissão de médico veterinário só seria permitido para os diplomados por escolas oficiais federais ou equiparadas à escola federal padrão, no caso a ESAMV, e que passaria a ser

obrigatório o registro do diploma na Diretoria Geral de Indústria Animal e no Departamento Nacional de Saúde Pública. Embora essa legislação não seja mencionada por Capdeville (1991), acreditamos que a essa exigência de registro do diploma também tenha impactado no fechamento dos cursos que não atendiam os requisitos mínimos para serem equiparados à escola federal padrão.

Quando o Decreto nº 23.133 (BRASIL, 1933) entrou em vigor, já haviam se passado 20 anos do início das aulas na ESAMV e podemos notar a influência da escola nessa legislação. Por exemplo, no que se refere às atribuições privativas do profissional, a lista de atividades contém sete itens, sendo três deles relativos à formação profissional, descritos no art. 7:

- a) direção das escolas de veterinária ou medicina veterinária e, em concorrência com os agrônomos e engenheiros-agrônomos, quando os dois cursos estiverem anexados em um mesmo estabelecimento;
- b) ensino da medicina veterinária, nos seus diferentes graus, de acordo com o especificado no art. 10 e respectivos parágrafos;
- c) fiscalização das escolas ou institutos de medicina veterinária equiparados, ou em via de equiparação;
- d) polícia e defesa sanitária animal;
- e) inspeção, sob o ponto de vista de defesa sanitária, de estábulos, matadouros, frigoríficos, fábricas de banha e de conservas de origem animal, usinas, entrepostos e fábricas de laticínios, e, de um modo geral, de todos os produtos de origem animal, nas suas fontes de produção, fabricação ou de manipulação;
- f) direção técnica dos hospitais e policlínicas veterinárias;
- g) organização dos congressos, nacionais ou estrangeiros, relativos à medicina veterinária e a representação oficial dos mesmos (BRASIL, 1933).

Inclusive, no artigo 10 (BRASIL, 1933) estão elencadas quais as disciplinas devem ser ministradas privativamente por médicas/os veterinárias/os, o que demonstra uma preocupação em legislar não apenas o exercício profissional, mas em estabelecer o padrão do ensino de Medicina Veterinária. Nessa legislação o termo “animal” aparece sete vezes associado ao adjetivo “doméstico” e 22 vezes como qualificador dos termos “polícia sanitária”, “produtos” e “indústria”. Não encontramos menção a animais silvestres, pequenos animais, animais de companhia ou de estimação. Percebemos, com essa legislação, a forte associação da profissão com a produção animal nesse período histórico.

O ensino agrícola permaneceu sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura até 1967, quando foi então transferido para o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1967) e, portanto, deixado de ser considerado uma modalidade especial de ensino. Em 1961, a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) estabeleceu que o Conselho Federal de Educação (CFE) fixaria o currículo mínimo para a formação profissional, inclusive para os cursos de Medicina Veterinária e Agronomia que, na época, ainda eram responsabilidade do Ministério da Agricultura. Em outubro de 1962, o Conselho Federal de Educação aprovou os currículos mínimos dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, por meio do Parecer CFE nº 256/1962 (CAPDEVILLE, 1991). E, em 1982, por meio da Resolução CFE nº 9 (CFE, 1984), foi estabelecido um novo currículo mínimo para os cursos de graduação em Medicina Veterinária.

Em síntese, pudemos identificar nessa segunda onda do Campo de Formação Universitária em Medicina Veterinária quatro currículos considerados oficiais. O primeiro foi estabelecido em 1912, como parte do regulamento da ESAMV (BRASIL, 1912); o segundo, de 1934, que marca a passagem da ESAMV para a ENV, designando a ENV como escola padrão, inclusive o currículo deveria ser o mesmo para todos os cursos (BRASIL, 1934); e o terceiro e o quarto foram os currículos mínimos do CFE, de 1962 e 1984, respectivamente (CFE, 1984). No período de 1912 a 1934, cada instituição elaborava o seu próprio currículo, mas não encontramos informações sobre estes.

Nos três primeiros currículos, a legislação correspondente elencava as “matérias” e a ordem que deveriam ser oferecidas. Já no quarto currículo, o termo “matérias” foi substituído por “campos de conhecimento”, com seus respectivos conteúdos. Segundo Silva, citado por Pfuetzenreiter, Zylbersztajn e Avila-Pires:

Um ‘currículo mínimo’, portanto, é uma listagem dos ‘campos de conhecimento’ que um profissional deve, no mínimo, conhecer para que possa desempenhar-se bem no exercício de suas funções. Assim, o CFE, ao estabelecer um ‘currículo mínimo’, não quer dizer a uma universidade ou faculdade quais as disciplinas que deve oferecer. [...] O que um ‘currículo mínimo’ diz é quais são os ‘campos de conhecimento’ mínimos indispensáveis pelos quais determinado profissional deve passar. Decisões quanto às ênfases a serem dadas, às ‘disciplinas’ a serem oferecidas, os seus nomes, o seu número, a sua carga horária, tudo isto são liberdades que a instituição formadora tem e deve usar e sobre as quais o ‘currículo mínimo’ não opin(SILVA, 1982 *apud* PFUETZENREITER; ZYLBERSZTAJN; AVILA-PIRES, 2002, p. 28).

Embora os currículos mínimos de 1962 e 1984 tenham sido elaborados pelo CFE MEC, observamos uma forte associação das “matérias” e “campos de conhecimento” com as questões agrárias. Em 1984, por exemplo, foram inseridos os seguintes “campos de conhecimento” com os respectivos conteúdos:

- (i) Economia e Administração Rural: Teoria Econômica. Micro e Macroeconomia Aplicada. Cooperativismo. Crédito Rural. Comercialização, Administração e Planejamento. Legislação e Política Agrária;
- (ii) Extensão Rural: Fundamentos da Extensão. Comunicação. Difusão e Inovações. Metodologia de Extensão. Desenvolvimento de Comunidades (CFE, 1984).

A transferência de responsabilidade do ensino agrícola do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação não significou um afastamento da Medicina Veterinária do ensino agrícola. Inclusive, nesse período de segunda onda, também ocorreu a fusão de algumas escolas em universidades, assim como a federalização de algumas IES, que passaram a se chamar Universidades Federais Rurais, como, por exemplo a Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRS), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPe) (BRASIL, 1967), dada a relevância do rural e da valorização da agricultura, no contexto de Revolução Verde.

Outro evento marcante dessa segunda onda do campo foi a promulgação da Lei nº 5.517 (BRASIL, 1968), que “dispõe sobre o exercício da profissão de médico veterinário e cria os Conselhos Federal e Regionais de Medicina Veterinária”. No que se refere ao exercício da profissão, essa legislação atualiza a lista de atividades e funções de competência da/o Médica/o Veterinária/o. Notamos que, nas competências tidas como privativas, em 1933, foram listadas sete atividades, que se iniciavam por três diretamente ligadas ao ensino de Medicina Veterinária. Na legislação de 1968, foram acrescentadas cinco atividades privativas e as atividades de ensino deixaram de ser as primeiras da lista, para comporem os últimos lugares.

Observamos, também, que o termo “animais domésticos”, utilizado em 1933, foi substituído pelo termo “animais”, assim como o aparecimento das designações “fauna” e “animais silvestres”. Tais mudanças na forma de se referir aos animais nos leva a pensar em processo de inclusão dos pequenos animais e animais silvestres nas práticas médicas veterinárias, uma vez que o termo “animais domésticos” aparecia, em 1933, sempre associado a questões de produção e indústria animal.

A partir da Lei nº 5.517/1968, a fiscalização do exercício da profissão de Medicina Veterinária passou a ser atribuição do Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV) e dos Conselhos Regionais de Medicina Veterinária (CRMVs). Além de fiscalizar, são funções do Sistema CFMV/CRMVs orientar, supervisionar e disciplinar as atividades relativas à profissão, assim como servir de órgão consultivo dos governos. No Decreto nº 64.704

(BRASIL, 1969), que regulamenta a Lei nº 5.517, encontramos, dentre as atribuições do Sistema CFMV/CRMVs, uma única menção a atividades ligadas ao ensino de Medicina Veterinária:

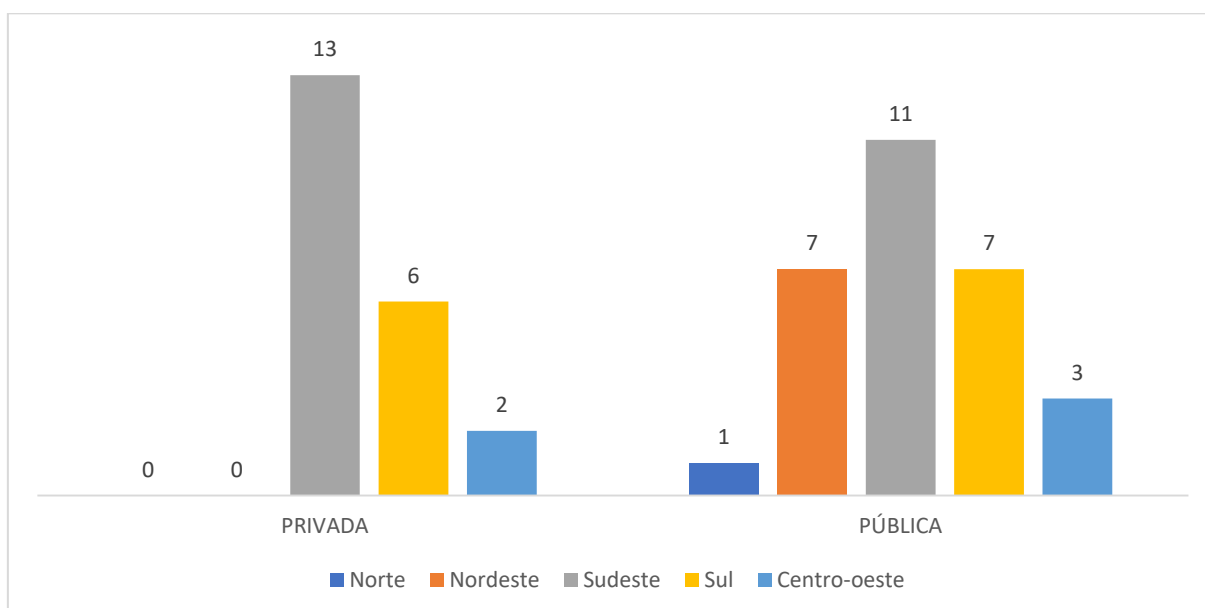
Os Conselhos de Medicina Veterinária são órgãos de assessoramento superior dos Governos da União, dos Estados, dos Municípios, dos Territórios e do Distrito Federal, em assuntos referentes a *ensino* e exercício da Medicina Veterinária, assim como em matéria direta ou indiretamente relacionada com a produção ou a indústria animal (Art. 14 do Decreto nº 64.706, 1969 - grifo nosso).

Embora não seja função direta do Sistema CFMV/CRMVs atuar no ensino, em 1986 é criada a Comissão Nacional de Educação da Medicina Veterinária (CNEMV), com o objetivo consultivo e de assessoramento técnico do CFMV, em questões relacionadas à educação. Dentre as atribuições da CNEMV, encontram-se: emitir pareceres, elaborar minutas e resoluções, programar e realizar seminários e congressos de ensino (CFMV, 1986).

A segunda onda do Campo de Formação Universitária em Medicina Veterinária compreende um longo período, de 1911 a 1996. Inicia-se com um curso de graduação em Medicina Veterinária e finaliza com 50 cursos. Com relação a esses cursos, não encontramos maiores informações além de início de funcionamento, categoria administrativa e localização. Na Figura 3 observamos que a maior concentração de cursos estava localizada na região Sudeste, independentemente da categoria administrativa, enquanto que nas regiões Norte e Nordeste só havia cursos de Medicina Veterinária advindos da iniciativa pública – sendo os primeiros cursos privados de Medicina Veterinária iniciados em 1969, no município de Bagé, e em 1972, no município de Uruguaiana, ambos no Rio Grande do Sul; e, em 1979, no município de Alfenas, Minas Gerais. Os próximos cursos privados foram iniciados apenas em 1987. Encontramos poucas informações sobre os cursos e estudantes de Medicina Veterinária, referentes a número, sexo e origem dos matriculados.

Estabelecemos como o fim dessa onda a publicação da nova LDB (BRASIL, 1996), considerada como a mais importante lei brasileira que se refere à educação. A LDB de 1996 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação e estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública.

Figura 3 - Número de novos cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo região geográfica e categoria administrativa, 1910 a 1996, Brasil.



Fonte: Elaborada pelo autor.

### 5.2.3 Terceira Onda: Medicina Veterinária como profissão da Saúde

A terceira onda do Campo de Formação Universitária em Medicina Veterinária foi marcada pela implementação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), que imprimiu nova dinâmica no sistema de ensino brasileiro como um todo. Especificamente na Medicina Veterinária, destacamos a inserção da Medicina Veterinária como profissão da saúde (CNS, 1998); a aprovação do terceiro Código de Ética do Médico Veterinário (CFMV, 2002b); a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em substituição ao currículo mínimo (CES, 2003); a criação do Exame Nacional de Certificação Profissional (ENCP) (CFMV, 2001); assim como a expansão do número de cursos e estudantes de Medicina Veterinária.

Desde a criação dos primeiros cursos, a Medicina Veterinária esteve associada às funções de higiene e inspeção de matadouros, frigoríficos e indústrias de produtos de origem animal, o que solidificou a presença da/o Médica/o Veterinária/o, primariamente, na Vigilância Sanitária. O tipo de formação recebido pelo médico veterinário tradicionalmente esteve em harmonia com o conceito de Saúde Pública, e, dessa forma, esse/a se incorporou muito facilmente ao grupo de profissionais de saúde por estar habituado a proteger a população contra as enfermidades coletivas, sem limitar-se às necessidades do indivíduo (PFUETZENREITER; ZYLBERSZTAJN; AVILA-PIRES, 2002).

Nas últimas décadas, novos desafios têm surgido para a saúde pública; muitos destes vieram como resultado do sistema de globalização, que tem intensificado o tráfego de pessoas, alimentos e bens de consumo entre os diferentes países. Algumas enfermidades romperam as barreiras de proteção territoriais e se estabeleceram em lugares onde antes não existiam. Dentro desta realidade, os profissionais da saúde vêm tentando responder a estes desafios com eficácia, debelando as fontes de contaminação e impedindo a proliferação das enfermidades em suas áreas de responsabilidade (GOMES, 2017). A OMS reconhece amplamente a atuação do Médico Veterinário nas equipes de Saúde Pública, enfatizando que os conhecimentos de biologia e epidemiologia das zoonoses que este profissional possui são de vital importância para o planejamento, execução e avaliação de qualquer programa de prevenção, controle ou erradicação que venha a ser adotado (WHO, 2002).

Neste contexto, a inserção da Medicina Veterinária como profissão da saúde (CNS, 1998) é um marco da consolidação das posições conquistadas pelas/os Médicas/os Veterinárias/os na Saúde Pública, bem como a conquista de novos espaços, principalmente dentro das equipes de Vigilância Epidemiológica, Ambiental e Atenção Primária.

Com relação à formação universitária em Medicina Veterinária, a aprovação das DCNs, dispostas na Resolução CES nº 1/2003, define os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação das/os Médicas/os Veterinárias/os em âmbito nacional, e passa ser o balizador para a organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Medicina Veterinária (CES, 2003). Nas DCNs dos cursos de Medicina Veterinária encontramos que:

Art.4 - A formação do Médico Veterinário tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos para desenvolver ações e resultados voltados à área de Ciências Agrárias no que se refere à Produção Animal, Produção de Alimentos, Saúde Animal e Proteção Ambiental, *além das seguintes competências e habilidades gerais:*

I - Atenção à saúde: os *profissionais de saúde*, dentro de seu âmbito profissional, devem estar (...);

II - Tomada de decisões: o trabalho dos *profissionais de saúde* deve estar (...);

III - Comunicação: os profissionais de saúde devem ser acessíveis (...);

IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os *profissionais de saúde* deverão estar (...);

V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar (...) na *equipe de saúde*;

VI - Educação permanente: os profissionais devem ser (...). Desta forma, os *profissionais de saúde* devem aprender (...). (Art. 4 da Resolução CES nº 1, 2003, grifo nosso).

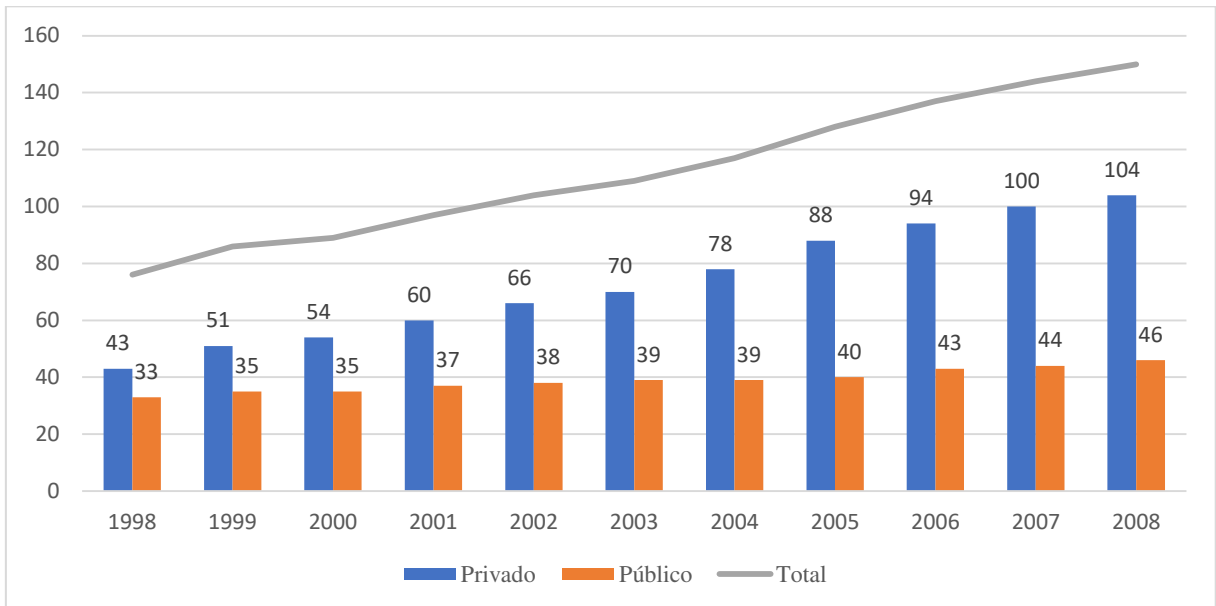
Observamos que, de acordo com as DCNs, a formação em Medicina Veterinária estaria dividida em dois polos: (i) das Ciências Agrárias, voltado às questões referentes aos animais e ambientes e (ii) das competências e habilidades gerais, marcadas por características que situariam a/o médica/o veterinária/o como profissional da saúde. Comparamos os incisos do artigo quatro da DCNs de Medicina Veterinária com as DCNs de Enfermagem (Resolução CNE/CES nº 3, 2001) e as DCNs de Medicina (Resolução CNE/CES nº 4, 2001) e constatamos que os seis incisos são iguais para os três cursos.

Outra semelhança que encontramos entre as três DCNs foi o artigo seis, sobre os conteúdos essenciais para o curso. Nas três DCNs, os conteúdos são divididos em: (i) Ciências Biológicas e da Saúde, (ii) Ciências Humanas e Sociais e, (iii) Ciências da Medicina Veterinária, Enfermagem e Medicina, de forma que os conteúdos listados para os grupos (i) e (ii) são iguais para os três cursos.

Tais semelhanças reforçam que a inclusão da Medicina Veterinária como profissão da saúde não foi um ato isolado do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 1998), mas uma consequência de um processo de transformação do campo de atuação desses profissionais, que culminou na necessidade de aproximar a formação universitária das competências, habilidades e conteúdos esperados para as/os profissionais de saúde.

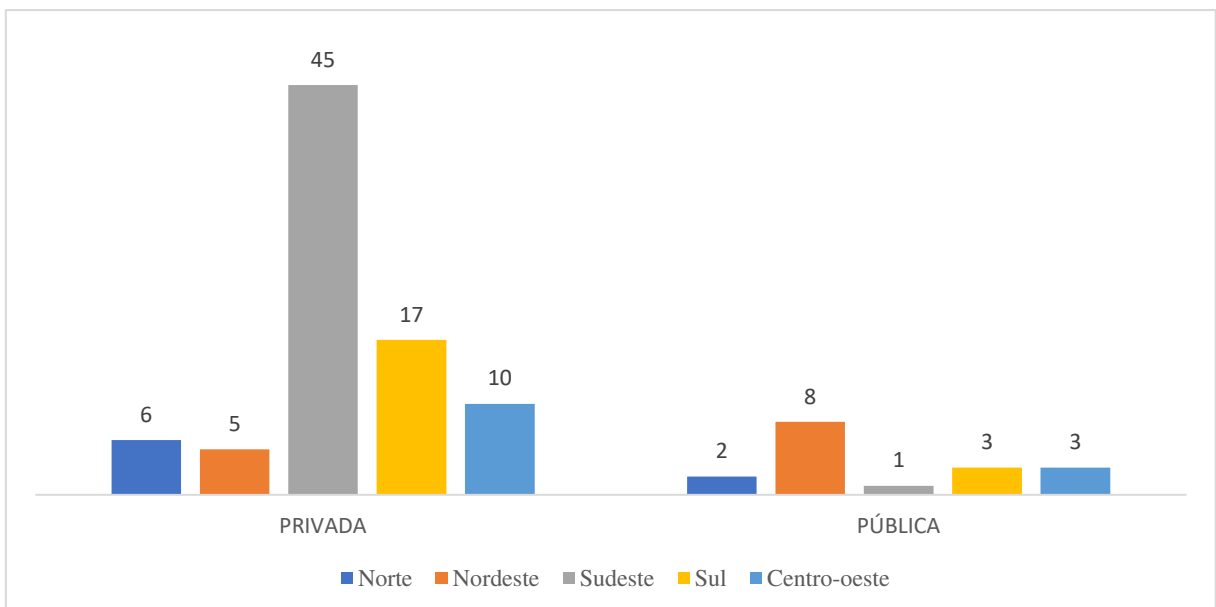
Com relação à composição do Campo de Formação Universitária em Medicina Veterinária, na terceira onda encontramos um aumento crescente no número de cursos (Figura 4) e, conseqüentemente, aumento do número de ingressantes (Figura 6) e número de matriculados (Figura 7). O total de vagas oferecidas aumentou de 6.982 em 1998 para 12.509 em 2008. No entanto, o número médio de vagas por curso diminuiu de 92 vagas/curso em 1998 para 83 vagas/curso em 2008. Portanto, atribuímos o aumento do número de estudantes como consequência da abertura de novas vagas nos novos cursos, uma vez que não houve aumento no número de vagas oferecidas pelos cursos já existentes.

Figura 4 - Número de cursos de graduação em Medicina Veterinária em funcionamento, segundo o ano, 1998 a 2008, Brasil



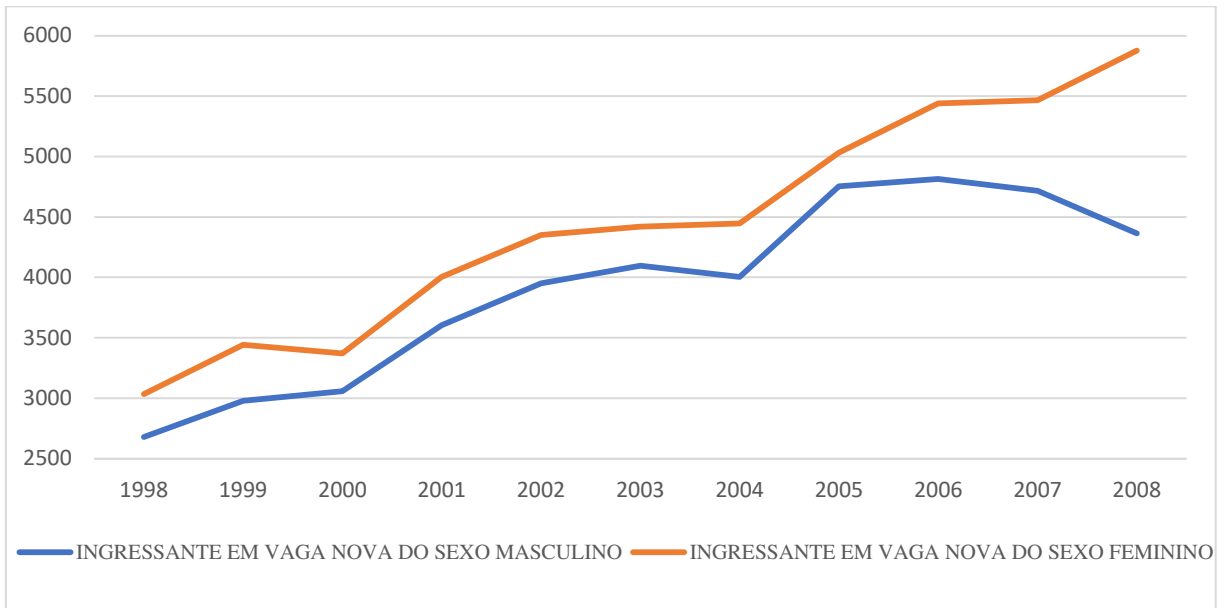
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 5 - Número de novos cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo região geográfica e categoria administrativa, 1998 a 2008, Brasil



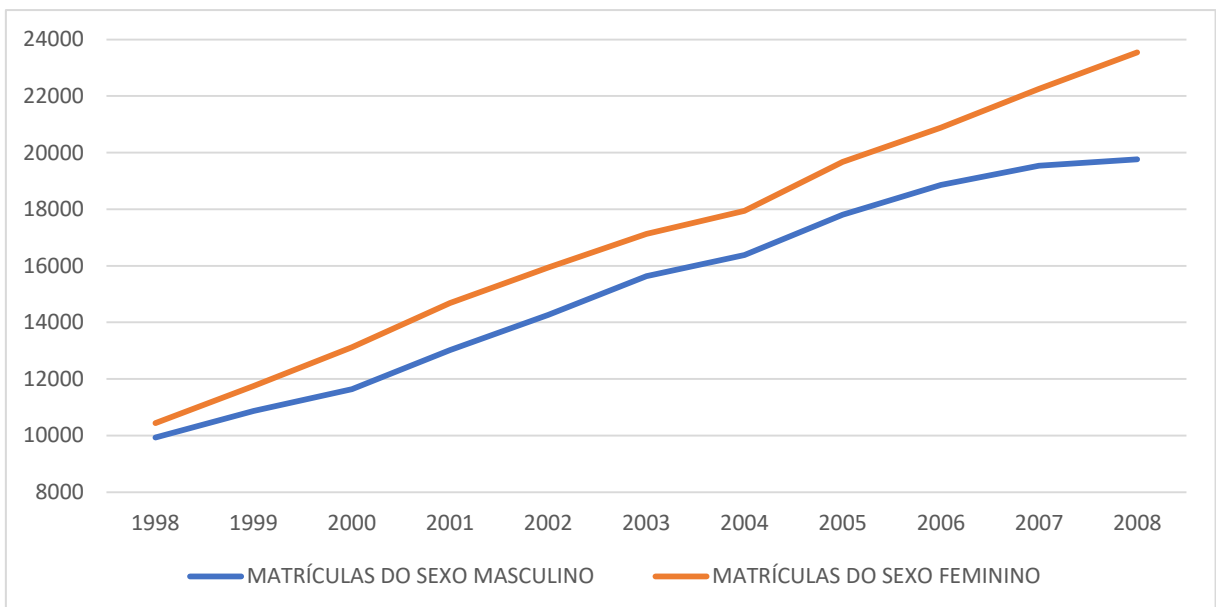
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 6 - Número de ingressantes em cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo o sexo, 1998 a 2008, Brasil



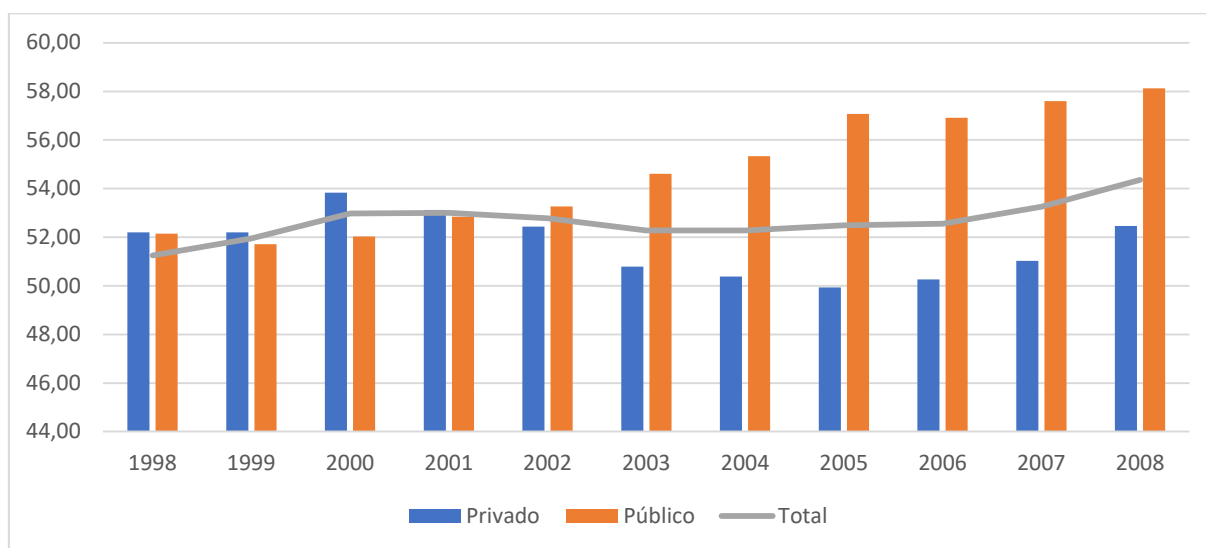
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 7 - Número de matrículas em cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo o sexo do estudante, 1998 a 2008, Brasil



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 8 - Proporção de mulheres em relação ao total de matrículas em cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo categoria administrativa, 1998 a 2008, Brasil



Fonte: Elaborada pelo autor.

#### 5.2.4 Quarta Onda: Acelerada expansão e feminização da Medicina Veterinária

Na quarta onda do campo de Formação Universitária em Medicina Veterinária, utilizamos como critério delimitador a aceleração da criação de novos cursos e a intensificação do processo de feminização. O número de cursos presenciais aumentou de 159 em 2009, para 371 em 2019 (Figura 9), com uma taxa de crescimento de aproximadamente 20 novos cursos por ano, bem superior à taxa de crescimento da terceira onda, que foi de, aproximadamente, oito novos cursos por ano.

Com relação à categoria administrativa das IES que passaram a ofertar curso de Medicina Veterinária na quarta onda, percebemos aumento da “distância” do número de cursos públicos e privados (Figura 9), o que demonstra que grande parte do crescimento do número de cursos se deveu aos investimentos privados, especialmente concentrados na região Sudeste, enquanto a região Norte teve o menor número de novos cursos da iniciativa privada (Figura 10).

Essa dinâmica de abertura de cursos privados nos auxilia a analisar qual(is) região(ões) apresenta(m) maior demanda pelo curso, no sentido de maior número de estudantes interessados e dispostos a pagar por um curso em determinada área. Nas IES privadas, tornou-se comum a presença de um profissional (ou mesmo uma empresa) que Sampaio (2011) chamou de “assessores” ou “consultores”. Esses “consultores” teriam como

uma das funções realizar estudos de mercado para avaliar quais cursos devem ser abertos pela IES. Portanto, o grande interesse de IES privadas em abrir cursos de Medicina Veterinária reflete mais do que uma “vocação” institucional para aquela determinada área de conhecimento. E, como consequência, o aumento de cursos e vagas em IES privadas desencadeia um processo de “busca” por novas/os estudantes. Assim, o investimento em propagandas e a es de divulga o da profissão e do curso não apenas objetiva atingir um público interessado, mas   também uma forma de criar o interesse no público em geral. Uma alternativa para estudos futuros seria analisar as estratégias de *marketing* utilizadas pelas IES privadas para divulgar seus cursos de Medicina Veterinária, ainda mais que a propor o de mulheres nos cursos privados era menor que nos cursos públicos durante a terceira onda, mas se inverte na quarta onde (Figura 13).

Embora a quarta onda já tenha se iniciado com 55,5% de matrículas do sexo feminino, essa propor o chega a 68,5% em 2019 (Figura 13), sendo que o número de ingressantes do sexo feminino, em 2019, foi 2,1 vezes maior que o número de ingressantes do sexo masculino (Figura 11). Esse aumento expressivo do número de mulheres nos cursos de Medicina Veterinária despertou o interesse do Sistema CFMV/CRMVs, com a publica o de edi es específicas para discutir a presença das mulheres na Medicina Veterinária. A título de ilustra o apresentamos a capa de uma revista do CRMV do Estado do Paraná, de 2016 e a capa da Revista do CFMV – edi o 58, de 2013. Os aspectos específicos dessas publica es apresentamos no item 5.4, junto às discussões sobre gênero e currículo oculto.

Outro fator importante que marca essa quarta onda foi a abertura de cursos de Medicina Veterinária na modalidade de Educa o   Distância (EAD). Em 2017, iniciou-se o primeiro curso EAD de Medicina Veterinária, no Centro Universitário Una, em Joinville, Santa Catarina; e ainda nesse ano, o curso EAD no Centro Universitário Sociesc, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Em 2018, teve início mais um curso EAD e, em 2019, mais dois. No CenSup de 2019, encontramos o registro desses cursos que, juntos, somavam 569 estudantes matriculadas/os.

Como esses cursos foram oferecidos por Centros Universitários e Universidades, eles foram dispensados de solicita o de autoriza o para iniciarem as atividades, e, até o CenSup 2019, nenhum deles havia solicitado o processo de reconhecimento. Existem por parte do CFMV algumas tentativas de coibir o oferecimento do curso de Medicina Veterinária na modalidade EAD, como, por exemplo, a Resolu o CFMV n  1.114/2016, que estabelece que:

As disciplinas ou unidades curriculares vinculadas ao exercício profissional da Medicina Veterinária e seus conteúdos teórico-práticos, com ênfase nas áreas de Saúde Animal, Clínica e Cirurgia Veterinárias, Medicina Veterinária Preventiva, Saúde Pública, Zootecnia, Produção Animal e Inspeção e Tecnologia de Produtos de Origem Animal, devem ser ministradas nos cursos de graduação de medicina veterinária *exclusivamente sob a modalidade presencial* (Art. 1º da Resolução nº 1.114, 2016, grifo nosso).

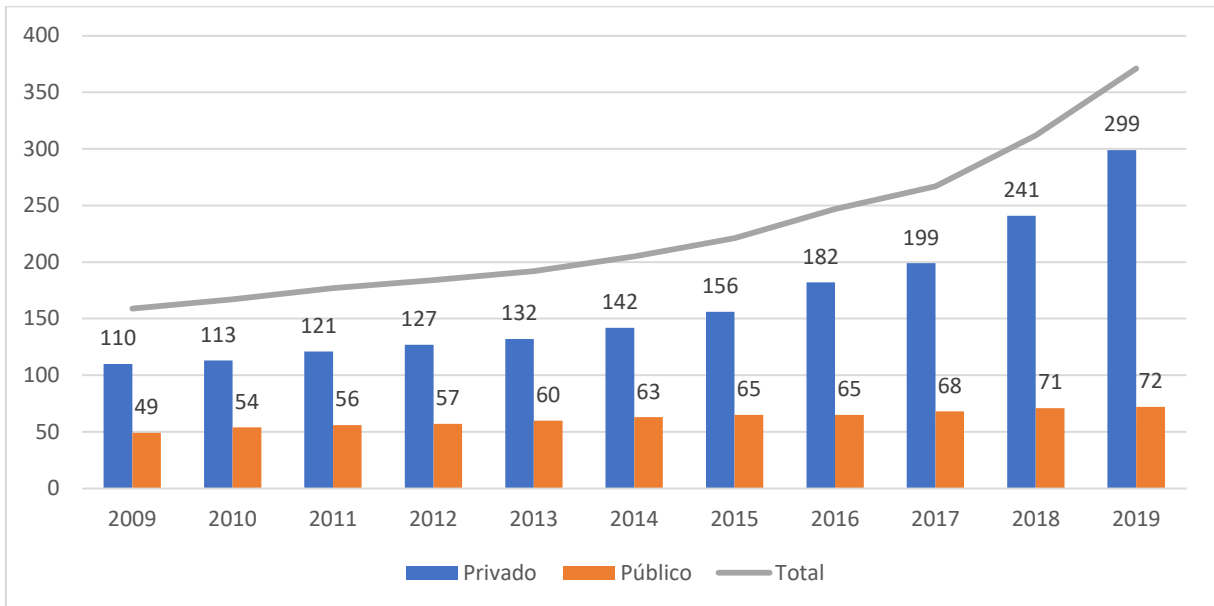
Uma vez que o CFMV não legisla sobre a oferta de cursos, seja na autorização ou reconhecimento, as alternativas têm sido criar mecanismos de controle sobre as disciplinas que são consideradas privativas de serem ministradas por Médicos Veterinários. Em 2018, o CFMV também divulgou uma carta de repúdio: “O CFMV repudia ensino a distância para cursos de graduação de Medicina Veterinária” (CFMV, 2018). Em 2019, o CFMV se posicionou mais efetivamente utilizando de suas atribuições para impedir a implantação dos cursos na modalidade EAD:

Art. 1º Não admitir a inscrição e o registro no Sistema CFMV/CRMVs, de egressos dos cursos de medicina veterinária ofertados na modalidade a distância (EaD).

Art. 2º Os diretores, gestores ou docentes médicos veterinários que contribuírem para a oferta ou ministração de disciplinas ou unidades curriculares vinculadas ao exercício profissional, nos termos do parágrafo único, artigo 1º, da Resolução CFMV nº 595, de 11/12/1992, estão sujeitos à respectiva responsabilização ético-disciplinar (Resolução nº 1.256, CFMV, 2019).

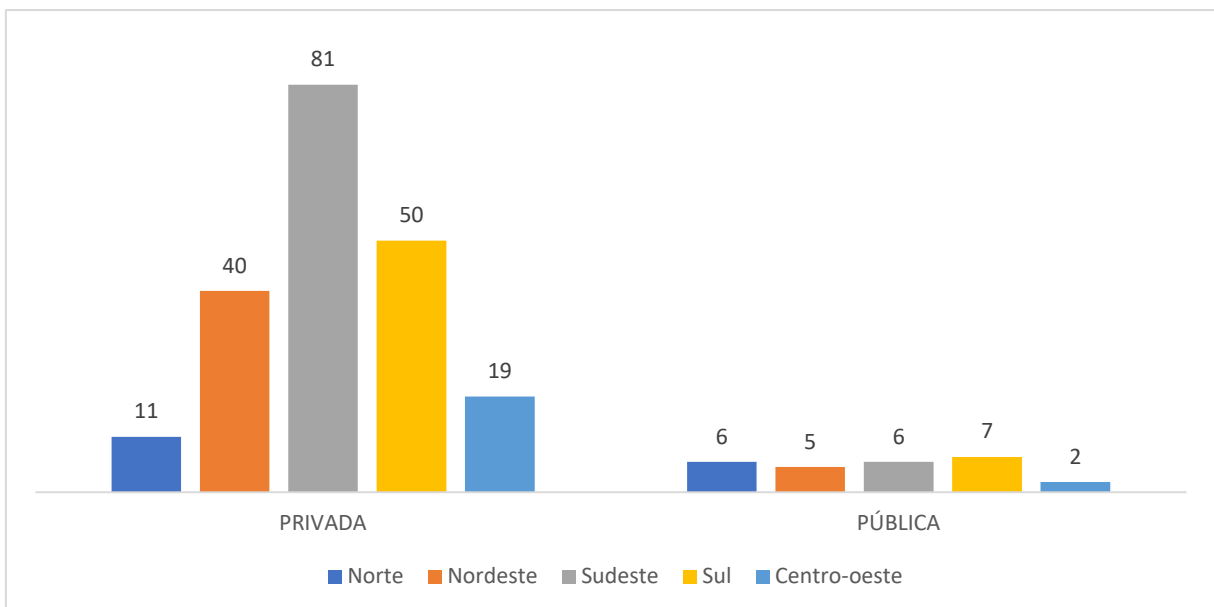
Com a Resolução nº 1.256/2019, o CFMV afirmou que não iria expedir a carteira profissional dos egressos de cursos EAD, assim como estabeleceu que as/os Médicas/os Veterinárias/os que ministrarem as disciplinas listadas na Resolução CFMV nº 1.114/2016 também sofreriam medidas ético-disciplinares. Dessa forma, já que o CFMV não tem gerência sobre o oferecimento dos cursos, ele busca, dentro de suas atribuições, formas de impedir essa modalidade de ensino. Como ainda não foi diplomado nenhum/a estudante nessa modalidade de ensino, ainda não sabemos como ficará essa disputa na prática.

Figura 9 - Número de cursos de graduação em Medicina Veterinária em funcionamento, segundo o ano, 2009 a 2019, Brasil



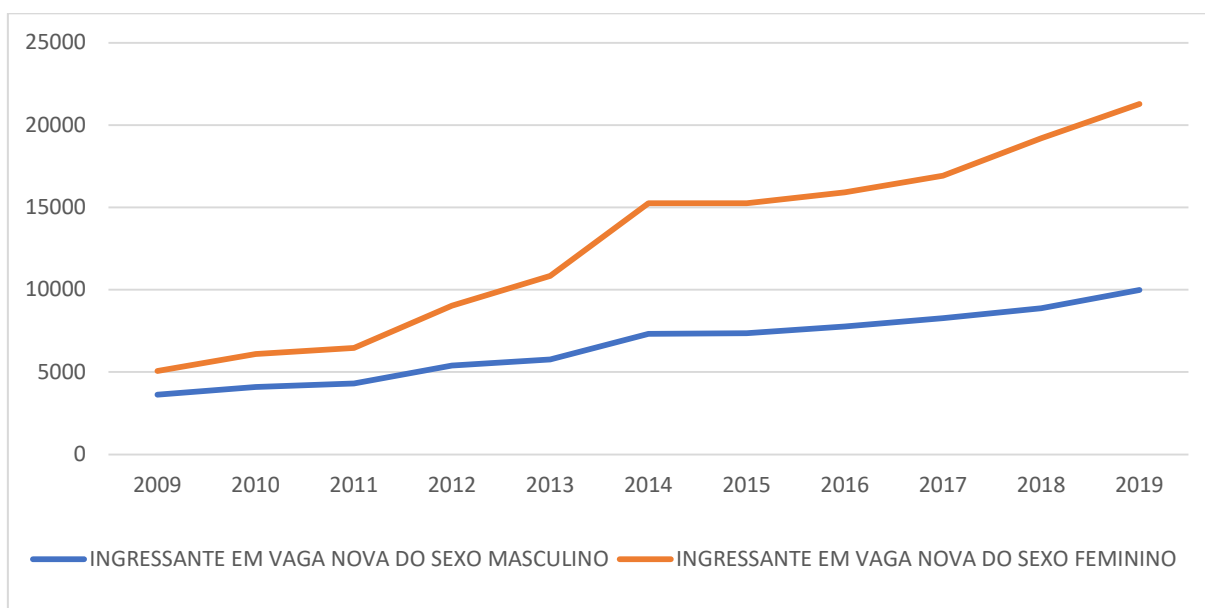
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 10 - Número de novos cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo região geográfica e categoria administrativa, 2009 a 2019, Brasil



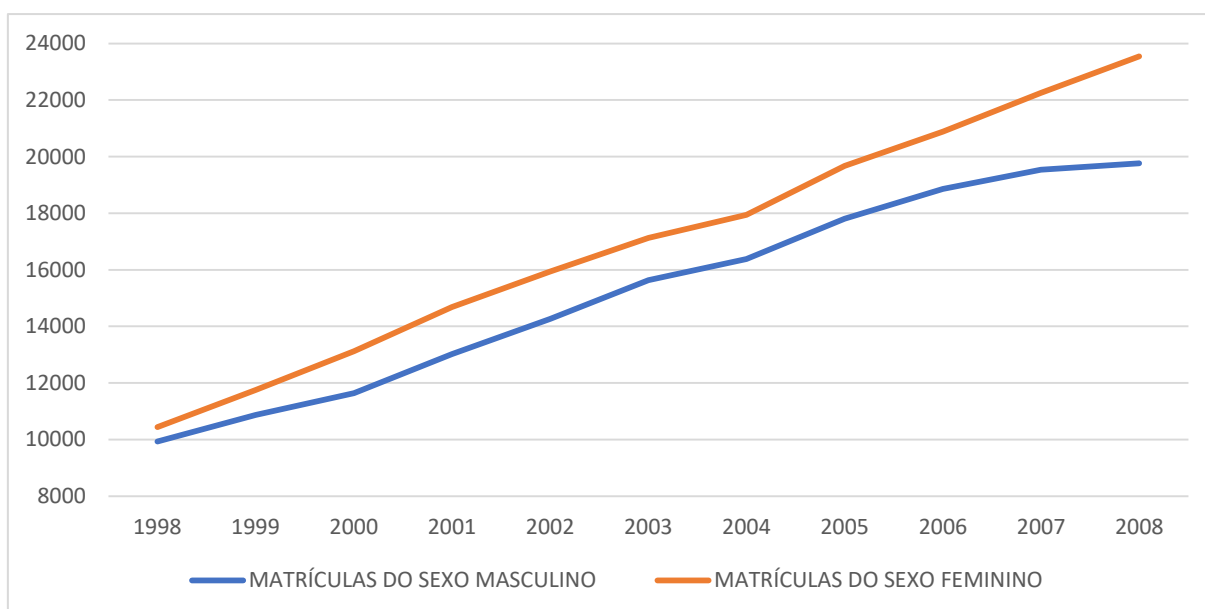
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 11 - Número de ingressantes em cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo o sexo, 1998 a 2008, Brasil



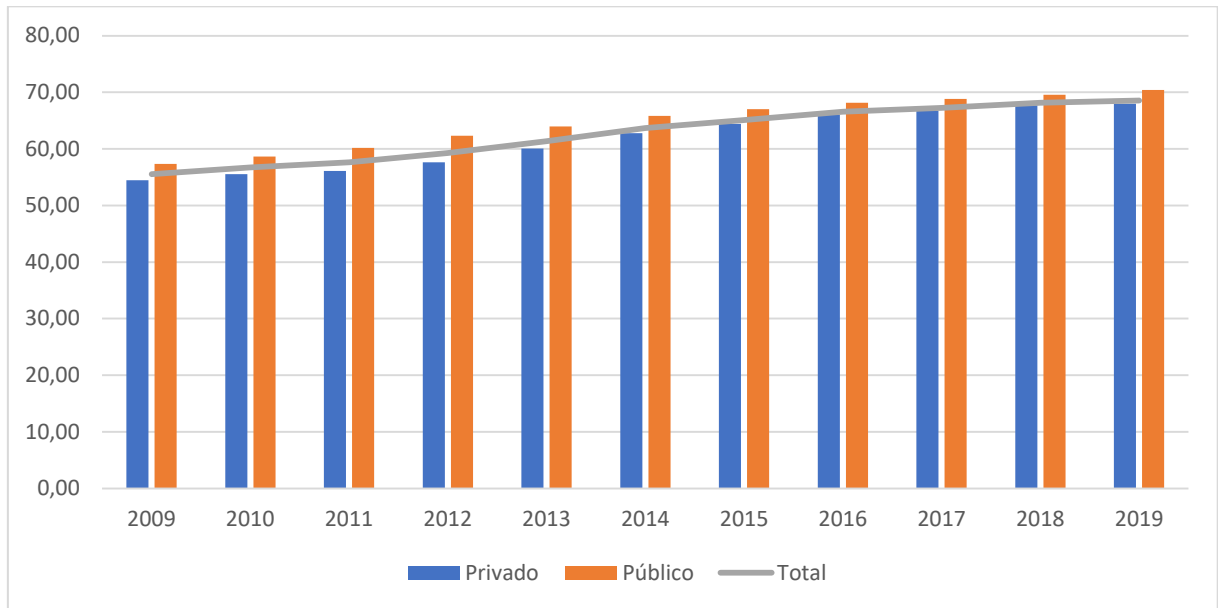
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 12 - Número de matrículas em cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo o sexo do estudante, 1998 a 2008, Brasil



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 13 - Proporção de mulheres em relação ao total de matrículas em cursos de graduação em Medicina Veterinária, segundo categoria administrativa, 1998 a 2008, Brasil



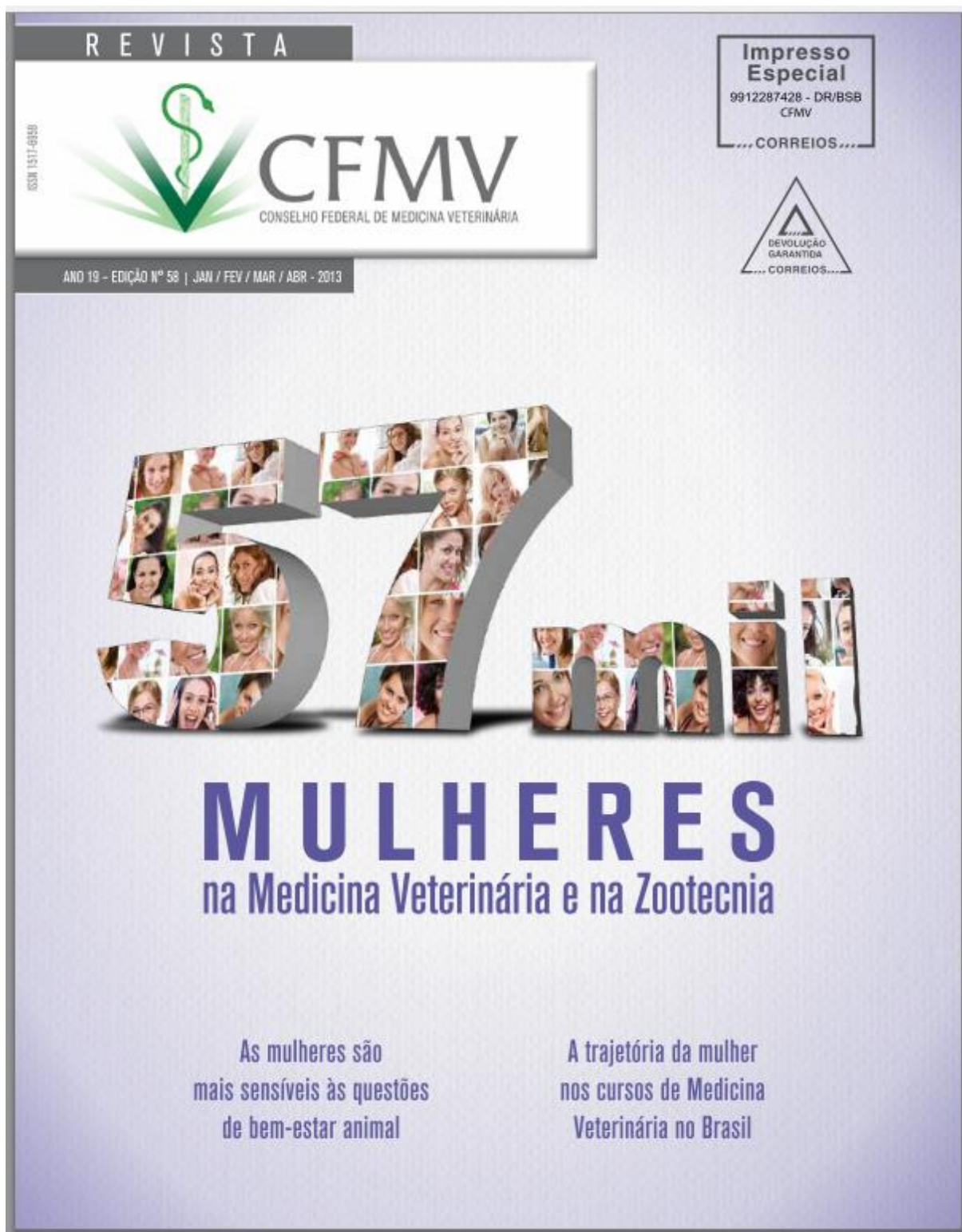
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 14 - Capa da Revista CRMV PR – Edição Especial, março/2013



Fonte: Retirada de CRMV-PR, 2013.

Figura 15 - Capa da Revista do CFMV – edição 58, 2013



Fonte: Retirada de CFMV, 2013.

### 5.3 Trajetórias de vida dos agentes da Medicina Veterinária da Universidade Federal de Viçosa

Como o nosso objetivo com as entrevistas era conhecer a trajetória de vida das/os agentes do Campo de Formação Universitária em Medicina Veterinária, da UFV, iniciávamos a entrevista com o que chamamos de “questão geradora”, a qual tinha a finalidade de introduzir o tema de pesquisa e dar um direcionamento prévio para o diálogo:

(...) como nosso projeto é sobre trajetórias de vida na Medicina Veterinária, eu tenho seguido, então, nas entrevistas, uma linha ‘bem’ cronológica. E eu gostaria de começar te perguntando sobre sua origem. De qual município você vem? Como é a composição da sua família? Como foi sua infância? Podemos começar lá do começo?

Nas três primeiras entrevistas, realizamos essa mesma introdução, mas parávamos na primeira pergunta: ‘de qual município você vem?’. E, esperávamos a/o entrevistada/o responder. Notamos que a/o entrevistada/o se resumia a dizer o nome do município de nascimento. E quando fazíamos as demais perguntas, as respostas também eram objetivas e o diálogo não seguia da forma esperada. Parecia que estávamos aplicando um questionário estruturado, muito longe da interação desejada. Por isso, resolvemos realizar as perguntas ‘em cadeia’, ou seja, fazer várias perguntas sobre um mesmo tema e deixar a/o entrevistada/o ir narrando sua trajetória de forma ‘livre’, porém orientada pelo tema dos questionamentos.

Entretanto, mais do que descrever novamente a metodologia, chamamos atenção para esse fato porque dentro dessa questão geradora ainda não fazíamos nenhuma menção a ‘escolha’ pela profissão ou curso. Mas, a maioria das/os entrevistadas/os faziam alguma referência a ‘escolher’ a Medicina Veterinária por gostar de animais desde criança:

É, mas foi assim. Nasci assim. É, é engraçado. (...) Tipo, eu sempre quis Medicina Veterinária. [Estudante 01]

Eu acho que desde... tipo assim, se você for considerar, pensar em fazer veterinária, eu acho que desde sempre. [Estudante 03]

E eu nunca tive dúvidas, nunca pensei em outra coisa. [Estudante 12]

Na época, eu desde pequeninha, eu queria ser médica de bicho. [Docente 08]

Mas eu tinha isso de quando criança ser veterinário, né. [Docente 04]

E associado aquela questão, que eu sempre gostei muito de animais, né. E eu acabei indo para veterinária. Foi uma coisa natural, assim, sem nenhum tipo de pressão. [Docente 03]

Não nos surpreendemos com essa menção de “desde sempre” querer ser Médica/o Veterinária/o associada ao fato de gostar de animais. Mas, nos pareceu que essas falas surgiram como um texto obrigatório, que deveria ser falado logo de início, para justificar toda trajetória. Embora a entrevista estivesse apenas no início. Por esse motivo, mudávamos de assunto e perguntávamos sobre a pré-escola, escolarização dos pais e amigos de infância, na tentativa de desviar o foco, para não ficarmos apenas reafirmando o “gosto por animais”. Mas, ainda assim, os demais temas vinham associados à Medicina Veterinária e aos animais:

A veterinária, desde que eu me entendo por gente, quando os professores perguntavam “O que você quer ser quando crescer?”, eu sempre tive em mente que veterinária. [Estudante 02]

É uma coisa que eu sempre tive certa. Eu tinha uma foto de quando tinha três anos que eu estou vestida de veterinária operando um cachorrinho de pelúcia. [Estudante 09]

A intenção não era a de julgar o que estava sendo dito pelas/os entrevistadas/os, mas tentar perceber até que ponto esse discurso de “gostar de animais desde criança” não havia se tornado uma condição “obrigatória” a ser mencionada. Ou seja, será que o próprio Campo da Medicina Veterinária não “exigia” de suas/eus agentes uma defesa de que, para estar nesse campo, era necessário ter esse dom, uma vocação ou algo inato? Portanto, buscamos nos afastar desse “imaginário comum” de que basta gostar de animais para se tornar Médica/o Veterinária/o e passamos a questionar aspectos mais pontuais das trajetórias.

Com essa metodologia de irmos aprofundando cada temática, construímos relatos muito ricos das trajetórias de vida de cada entrevistada/o e, nossa principal dificuldade foi em lidar com um material tão cheio de vida. Mas, para atingirmos o objetivo de compreender como as relações de gênero presentes no currículo oculto produzem trajetórias, vamos focar nas principais mudanças de posição das/os agentes no campo. E, uma vez que o espaço acadêmico é bastante estruturado, iniciamos as análises pelo ingresso no campo como estudante e passamos pelas atuações, durante o curso de graduação, em áreas específicas da Medicina Veterinária. E, para as/os professoras/es, chegamos até a atuação profissional como docente.

Para referir ao movimento de mudança de posição no campo utilizamos o termo “mobilização”, por este trazer a noção de mobilidade e de processo, já que consideramos que cada posição ocupada no campo é fruto de um movimento *continuum* e que o campo é muito dinâmico. Nesse sentido, a própria mudança é fruto de esforços individuais e coletivos que antecedem o acontecimento em si. Portanto, a descrição das trajetórias foi dividida em

mobilização para o ensino superior, mobilização para as áreas de atuação e mobilização para a docência, enquanto que as análises tiveram o foco nas relações de gênero e currículo oculto.

### *5.3.1 Mobilização para o ensino superior*

O ingresso no ensino superior em uma instituição federal como a Universidade Federal de Viçosa ocorre pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), por meio das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo oferecidas 60 vagas anuais. O ingresso em uma IES como a UFV, em um curso de grande procura como a Medicina Veterinária, demanda um esforço da/o agente, que não deve ser reduzido apenas ao momento do ENEM. Buscamos compreender esse evento de entrada no campo como uma mobilização coletiva, que envolve a família, rede de ensino básico e amigos.

Sobre a formação inicial das/os entrevistadas/os, temos uma gama de configurações escolares. Das 24 trajetórias escolares de ensino básico, 12 foram realizadas integralmente na rede pública e 10 integralmente na rede privada de ensino, ao passo que duas variaram entre instituições públicas e privadas durante a formação. Já em relação ao ensino médio, 14 realizaram integralmente em instituição públicas, sendo três no Colégio Universitário de Aplicação (COLUNI-UFV), seis concomitantes a cursos técnicos de nível médio (Técnico em Meio Ambiente, Alimentos, Administração, Agropecuária, Agrícola e Informática Industrial) e, cinco em instituições públicas de ensino médio. Integralmente em instituições privadas, foram seis entrevistados. E cinco variaram, com parte na rede pública e parte no ensino privado, sendo que duas entrevistadas fizeram apenas o último ano do ensino médio no COLUNI-UFV.

Durante as narrativas sobre a escolarização do nível pré-escolar e básico, todas/os as/os entrevistadas/os reconhecem ter sido estudantes com bons rendimentos. Foi frequente a menção de prêmios e destaques recebidos pelas/os entrevistadas/os nessa fase escolar, o que permite inferir sobre a continuidade dos estudos estarem associadas a estímulos e destaques desde a infância. Já em relação ao ensino médio, a maioria comenta ter sido uma fase de transição que atrapalhou o rendimento escolar. Mas afirmam não terem “repetido de ano”, ou atrasado para concluir o ensino médio, demonstrando o alto grau de cobrança em relação aos próprios rendimentos acadêmicos.

Já o processo de escolha pelo curso de Medicina Veterinária, quando questionado de forma associada à finalização do ensino médio, apresentou novas variáveis, sendo que na maioria dos casos, a escolha pelo curso também estava atrelada a escolha da IES. Chamou

nossa atenção os casos de quatro professoras, que tinham em comum o pai ocupando cargo em IES. Por terem ingressado na graduação antes dos anos 2000, poderíamos esperar uma maior resistência da família quanto à escolha do curso. Mas, aparentemente o curso de graduação em si não era problemático, uma vez que o pai já vislumbrava uma carreira acadêmica para a filha. Ou seja, ser professora de Medicina Veterinária tem um *status* diferente de ser Médica Veterinária. Outras presenças marcantes do pai na escolha do curso e/ou IES foram referidas quando, por exemplo, havia uma “limitação” dos locais pra onde a/o filha/o poderia prestar vestibular, principalmente na época dos vestibulares presenciais na IES.

Outros fatores citados na escolha pelo curso e IES foram características de qualidade perante os *rankings* nacionais, custo de vida e segurança da cidade de Viçosa. Esses fatores foram observados nas/os estudantes que ingressaram pelo SISU e, uma vez que o SISU permite utilizar a mesma nota para qualquer curso de qualquer IES do sistema federal de ensino, as/os estudantes acabam por fazer buscas de informações mais detalhadas sobre cursos, municípios e IES.

Um caso atípico foi o da estudante que ingressou no curso superior acima da idade modal. Casada, mãe de dois filhos, a estudante afirma que resolveu fazer cursinho pré-vestibular para estimular os filhos a estudarem para o ENEM. Ela alega que sempre teve vontade de continuar os estudos, mas que se casou logo após o ensino médio. Relata, inclusive, que teve oportunidade de fazer outros cursos, mas que seu sonho era fazer Medicina Veterinária. Quanto à escolha pela IES:

*Estudante 01:* Em fiz o Enem três vezes. Fiz a primeira vez, aí ganhei 100% pelo ProUni na Univiçosa. Não iria pagar nada. Mas não pude ir, detalhes da vida. Não pude ir. Fiz no ano seguinte, passei na UFJF. Aí meu marido falou: ‘Pra lá você não vai, não’. Aí ele virou pra mim e disse: ‘Se você passar na UFV, você pode ir’. Aí, eu fiz [ENEM] de novo.

*Pesquisador:* Mas não podia ir pra UFJF, por quê?

*Estudante 01:* Pra Juiz de Fora? Porque era longe. Aí teria que ter mais compreensão, né? E tal. Pra homem é complicado, muito complicado. Bicho não gosta de ter muita compreensão com essas coisas não.

*Pesquisador:* Como assim? Já que eu sou homem. Por que você acha que para nós é mais complicado?

*Estudante 01:* Tipo assim, se eu fosse pra lá [Juiz de Fora], minha sobrinha mora em Juiz de Fora. Ela está em Juiz de Fora fazendo residência. Aí ela disse ‘Vem ficar comigo, madrinha’. Ele [marido] teria que ter a compreensão que eu teria que passar a semana toda lá. E aí, não.

*Pesquisador:* Mas se fosse na UFV...

*Estudante 01:* Sim, aí ele falou pra mim fazer na UFV.

Esta mesma estudante relata que reside com o marido e filhos no município vizinho, portanto, vem e volta pra UFV todo dia, cerca de 25 km. Para poder fazer uso de um transporte oferecido pelo seu município de origem, ela permanece todos os dias da semana, das 07 às 18 horas na UFV. Quando questionada sobre sua rotina em casa:

*Estudante 01:* Porque eu chego em casa, a casa está lá, eu sou dona de casa também. Tem marido, tem filho, tem bagunça. Eu tenho que fazer essas coisas, ajeitar tudo pra depois sentar e estudar. Então eu chego em casa umas 07 horas, até dar uma pincelada rápida, umas 08:30 - 09 horas eu sento de novo.

*Pesquisador:* Sim, em casa é tudo você quem faz?

*Estudante 01:* Sim.

*Pesquisador:* Limpeza, faxina?

*Estudante 01:* Tudo. Lavo, passo, cozinho.

*Pesquisador:* Cozinha.

*Estudante 01:* Tudo, arrumo tudo.

*Pesquisador:* Marido e filho te ajudam?

*Estudante 01:* Com toda a sinceridade? Não. Deixam vasilha suja pra mim lavar. Aí, de vez enquanto, eu dou uns pegas. Porque não dá, né, gente? Tem que ter um pouco de compreensão também, porque, poxa vida esperei tanto tempo.

*Pesquisador:* Claro. Esse seu filho que estuda à noite, ele trabalha durante o dia?

*Estudante 01:* Não. Ele não trabalha.

Rodrigo: Olha eu querendo dar palpite na vida dos outros...

*Estudante 01:* Não. Ele não trabalha não. Ele está doido querendo conseguir um emprego ou estágio. A dificuldade no curso dele é que para conseguir um estágio durante o dia fica complicado. Ele está pensando. Ele quer vir pra cá durante o dia, quer fazer estágio, quer trabalhar e não está conseguindo.

As/os demais entrevistadas/os cursaram a graduação logo após o ensino médio e apenas uma entrevistada relata ter ficado gestante durante a graduação, a qual afirma ter contado com rede de apoio familiar, o que permitiu com a gravidez e a maternidade não atrapalhassem seus estudos.

### 5.3.2 Mobilizações para as áreas de atuação

Com relação à mobilização dentro do curso para áreas de atuação, podemos dividir as/os agentes entrevistados em dois grupos: (i) aqueles que já entraram no curso com uma intenção de seguir uma área específica e, portanto, buscam alinhar sua trajetória para desenvolver atividades nessas áreas e; (ii) aqueles que não sabem qual área querem seguir e buscam ir experimentando as diferentes áreas. Em ambos os grupos, o fator “acaso” foi mencionado várias vezes para definir como foram parar em determinado estágio, projeto de

pesquisa ou extensão. No entanto, numa reflexão mais objetiva dessas trajetórias podemos perceber que a posse de diferentes capitais influenciou diretamente na produção de situações consideradas aleatórias. Por exemplo, o caso de uma professora que relata estar na área que trabalha hoje porque recebeu, “por acaso”, o convite de um amigo para integrar um projeto de pesquisa nessa área. Ou mesmo, a estudante que, ao participar de um evento sobre determinada área, foi convidada, “por acaso”, a ocupar uma vaga de estágio.

Outro aspecto importante dessas mobilizações recai sobre áreas que se tornam tão específicas que constituem quase que um *ethos*, por meio das quais seus componentes incorporam um estilo de vida que se torna quase uma obrigatoriedade para quem tenha interesse nessa área. Um exemplo bastante citado foi a “turma da botina”, como uma referência as/aos estudantes que integram os grupos de estudo/pesquisa da bovinocultura de leite. Uma estudante relata seu interesse por essa área de produção de leite, mas que nunca conseguiu se aproximar das atividades por não fazer parte da referida “turma”, no que se refere a aspectos culturais e de lazer.

### 5.3.3 Gênero e trajetórias

Nos momentos finais da entrevista, as/os agentes eram questionados sobre as atividades desenvolvidas por homens e mulheres na Medicina Veterinária, se eles percebiam alguma diferença na presença dos diferentes sexos nas áreas de atuação e como viam a presença das mulheres na Medicina Veterinária. Em todas as entrevistas foi mencionado que “hoje em dia” há mulheres em todas as áreas de atuação da Medicina Veterinária. Inclusive, sempre eram citados exemplos. É interessante que esses exemplos apareciam, na maioria, referentes às professoras do curso da UFV, ou seja, a presença de professoras em diferentes áreas era utilizada como justificativa para afirmar igualdade de gênero no campo. E, mesmo o aumento do número de estudantes do sexo feminino foi apontado como uma forma de afirmar não haver diferença entre os sexos.

Porém, essas mesmas pessoas que afirmavam não existir diferença relatavam aspectos marcadamente de gênero que perpassavam a sua própria trajetória – principalmente, as atividades domésticas e de maternidade, relatadas pelas professoras. Abaixo, apresentamos dois relatos, de duas professoras diferentes, sobre o mesmo cargo:

*Docente 09:* Eu acho que sim. Mas não pelo fato de ser mulher. Mas pelo fato de que a mulher tem as atribuições externas diferentes que os homens

não têm. Então liberam os homens para fazer essas outras atribuições. Meu exemplo é um deles. Na eleição, como que chama, de coordenador. Última eleição de coordenador da pós-graduação. Sugeriram o meu nome também. Eu recusei porque eu tenho filhos pequenos e a carga maior fica em cima de mim. Quer queira, quer não. Então por isso. Nesse sentido eu acho que sim. Mas não por competência. Eu não senti ainda discriminação por competência. Por ser competente, por ser mulher. Mas tem atribuições que a gente não dá conta. O dia tem só 24 horas [risos]. Agradei muito a indicação. Mas pensei: volta com ela daqui uns oito anos (...). Meu marido participa muito da educação dos meninos. Mas sem dúvida, ele fica nuns trinta por cento. Os outros setenta é comigo.

*Docente 08:* Estava conversando com o ‘professor’ e ele falou: “Oh, Docente 08, você sabe, né? Eu vou sair um dia [da coordenação da pós-graduação], talvez na próxima você entra e tudo, eu acho você com perfil”. Eu falei “Oh, ‘professor’, eu agradeço muito. Mas, por exemplo, você está aqui [em um congresso fora do país], você só falou com sua esposa: “prepara a minha mala” e tchau”. Sua esposa está levando seu menino na escola, tá buscando, tá fazendo tudo pra casa. Eu, ‘professor’, não em termos de menino, mas eu tenho minha mãe, meu pai em casa. Pra eu estar aqui, uma semana antes preparando a casa, comprando os remédios. Então, eu não posso me dar esse luxo. Então, assim, eu vejo que para a mulher... O marido ajuda? Ajuda. Igual o meu, me ajudou muito pra eu chegar aonde eu cheguei. Ele falou que eu agradeço pouco ele. Oh! Eu mereço... Pra chegar aonde eu cheguei. Mas essa parte é da mulher... Não é porque a gente nasceu pra isso... A gente evoluiu bastante, o trabalho, eu faço tudo. Então é muito difícil, falei: “Não vou assumir, eu não tenho condição”. Quando eu assumo uma coisa, eu gosto de fazer uma coisa bem-feita. Então eu acho que essa parte de gênero... eu não vejo isso como uma muleta não, tá? Mas é um pouquinho mais complicado pra mulher, entendeu? O meu irmão tá lá, eu que fiquei com os meus pais.

Para essas mulheres, as questões referentes ao trabalho doméstico atribuído a elas não podem ser analisadas como componentes das relações de trabalho na Medicina Veterinária. Existe todo um esforço para justificar que o gênero opera apenas no campo do privado e que, por ser uma escolha (casamento, maternidade), não podem ser discutido no ambiente de trabalho. Porém, mais do que compor as próprias trajetórias, as questões de gênero enfrentadas por essas professoras são citadas como exemplos de sucesso dentro do campo, podendo ser atribuídas ao currículo oculto.

#### *5.3.4 Quando o gênero deixa de ser oculto*

Ao estudarmos sobre currículo oculto, em alguns textos parecia haver uma certa concepção que, para acabar com o efeito negativo do currículo oculto, basta revelar o que ele esconde. Como que, se por mágica, a luz iluminaria as trevas. No caso das relações de gênero presentes no currículo oculto, observamos que, ao trazer o tema à tona, surgem alguns

desafios. Podemos citar, por exemplo, o fato de termos sido abordados duas vezes pelo coordenador do programa de pós-graduação com a solicitação para retirar o termo “gênero” de nossa pesquisa ou o relato de outro professor durante a entrevista:

*Pesquisador:* ‘Docente 02’, o senhor acha que dentro da veterinária, em geral, existe alguma área ou tarefa que é mais realizada por homem? Ou por mulher?

*Docente 02:* ‘Pesquisador’, hoje eu diria que isso aí não tem mais a menor importância. Isso aí é bobagem. Inclusive eu acho tão sem sentido. Outro dia teve um evento organizado por um conhecido meu. Era as mulheres na Veterinária. Eram quatro pessoas que iam debater o tema. Quatro professoras. Aí eu falei: “‘fulano’, que que é isso? Que conversa é essa?” Ele disse: “não, porque as mulheres...”. Mas rapaz, aqui e em qualquer escola de veterinária hoje sessenta por cento é mulher. Aqui tem turma que tem vinte por cento só de homem. Eu disse: “fulano, esse negócio tinha sentido quando eu formei. Lá que era um curso só de macho. De marmanjo”. Uma vez teve alguma coisa da sua orientadora falando lá no curso de engenharia civil. Negócio das mulheres na engenharia. Tem mulher aí que na matemática dá de dez a zero na gente. Era cultural, homem fazia engenharia. Era, engenheira era de homem. Veterinária era de homem. Agronomia. Direito era também um curso de muito homem. Mas isso acabou em 1980, cara. Eu fico assim perguntando: “qual o objetivo desse trabalho lá mulheres na engenharia, mulheres na veterinária”. Mesma coisa de se dizer negros na veterinária. Ou seja, o papel do negro na veterinária. Que bobagem é essa. Para mim isso já acabou faz tempo.

O espaço universitário tenta ocultar as relações de gênero, mesmo quando ocorrem tentativas de deixá-las explícitas. Os argumentos de que temos mais estudantes mulheres do que homens e de que temos professoras em áreas antes tidas como masculinas são usados para evocar uma igualdade de gênero que não existe. Também, observamos que, em algumas entrevistas, os participantes do sexo masculino responderam às perguntas que envolviam comparação entre os sexos da seguinte forma: “seria necessário uma mulher para falar”. Ao mesmo tempo em que essa resposta pode ser vista como valorização do lugar de fala da mulher, podemos, também, pensar que é uma forma de fugir da pergunta ou mesmo mostrar que esse tema só tem importância para as mulheres. Dessa forma, precisamos buscar novas formas de trazer as discussões de gênero e currículo oculto pra a Medicina Veterinária.

Para finalizar, trazemos um último relato que também demonstra a necessidade de aprofundamento nas discussões de gênero no Campo de Formação Universitária em Medicina Veterinária. Este diz respeito a uma estudante que já exerce trabalho remunerado em uma propriedade leiteira da região. Ela é formada em técnico em agropecuária e já havia desenvolvido atividades nessa fazenda desde o ensino técnico. A estudante relata sobre sua

experiência como participante da gestão da fazenda e da inclusão de mulheres nas atividades que antes eram exercidas apenas por homens:

*Estudante 11:* A fazenda que eu trabalho... Eu entrei na fazenda antes da fazenda começar a funcionar. Eu fui estagiária da fazenda ainda no técnico. Então, quando eu voltei pra cá, eu fui contratada de novo (...). A fazenda é feita de mulher. Foi uma briga que eu tive muito séria, porque... Em fazendas de leite modernas, a gente trabalha muito com conceito de qualidade do leite e saúde animal. Então, das experiências que eu tenho, das muitas fazendas que eu ia no PDPL, que era tudo tocado por homem... E no PDPL, as fazendas não têm mulher, não tem. A mulher que tem só serve para dar leite pra bezerro, sabe. Faz mais nada. Uma coisa que eu queria trazer pra cá é a questão de saúde de vaca e cuidado com cria e recria, com vaca, com ordenha, com tudo. A fazenda aqui são nove mulheres e três homens. Agora, como que funciona uma fazenda com nove mulheres? É mais difícil a parte de força mesmo, as vacas aqui são muito grandes. E, o que acontece? É pesada. Às vezes a gente tem que fazer força. Igual hoje, teve parto de uma bezerra que custou pra tirar a bezerra de dentro da vaca. Sendo mulher, passa esses perrengues, lógico. Mas, em compensação, a qualidade do trabalho é muito superior. Porque a gente consegue fazer, em termos de CCS, CBT, a gente consegue perder muito menos bezerro. No início foi muita conversa: “É assim que funciona com homem, é assim que funciona com mulher. Vamos trazer mulher”. E aí a gente começou a contratar mulher. E eu participei de todo o processo de contratação do pessoal, processo de treinamento eu participo ativamente. Eu conduzo a maioria dos treinamentos. E tá indo muito bem. Eu não troco fazenda de mulher por fazenda com homem de jeito nenhum. Até porque é o que eu sempre digo: “tudo o que eles fazem eu faço, só que eu faço melhor [risos]”.

*Pesquisador:* E existe essa divisão das atividades? Quando você fala dessa força física? Já que tem homens e mulheres, você acha que existe uma divisão das tarefas dentro da fazenda pra homem e pra mulher?

*Estudante 11:* Nas fazendas convencionais sim, existe. Muito focado desse jeito: “você é mulher, você vai tirar bezerro pra quê? Você não consegue fazer isso, você não consegue fazer aquilo”. Não é questão de a gente não ter força. Eu acho que é realmente mais complicado. Pra mim, às vezes, puxar um bezerro... Eu tenho 47kg e o bezerro tem 50kg. Assim, a conta não tá batendo. Mas... Na fazenda que eu trabalho não, porque a gente trabalha com técnica. Pra gente, o que importa é sair de bem-feito, e não sair por força ou o que quer que seja. Porque, pra mim, essa questão de bem-estar animal. Nem sempre eu fui assim, porque vim da pecuária tradicional, vamos dizer assim, mais raiz. Então, pra mim, não era desse jeito que funcionava, era força bruta. Só que eu fui trabalhando... E eu trabalho pra esse animal, pra que esse animal tenha saúde, pra que esse animal tenha uma boa vida o tempo que ele estiver com a gente. Então, assim... Lá a gente não grita. É proibido dar grito com as vacas. Não bate em vaca. Não encosta a mão em vaca. Nunca uma vaca apanhou lá na fazenda. Na fazenda não tem chicote, não tem pedaço de pau, não tem nada, nada. Enfim. É um jeito diferente de trabalho, e tá dando certo. Gosto bastante. Eu não lembro onde eu estava com essa parte de bem-estar, onde é que eu fui parar.

*Pesquisador:* [risos] A gente estava falando da divisão das atividades entre homens e mulheres. O que fica mais a cargo de um ou de outro fazer dentro dessas fazendas, né?

*Estudante 11:* Sim. Hoje, os homens que trabalham com a gente, todos trabalham com trato, com comida. E fica muito na força também, mas não é só força... Em termos de saco de soja, milho, essas coisas, então é meio pesado. Mas, é mais conhecimento de trator, de manutenção de trator, de vagão, de ventilador, do que do resto. Acho que hoje meu chefe já tá assim: "a gente podia arrumar uma mulher e treinar, né, 'Estudante 11', pra gente fazer o trato". Eu achei o máximo. Tudo pra ele, agora, é assim, porque ele vê que dá muito mais certo quando tem uma de nós tomando conta do que quando não tem.

*Pesquisador:* De onde são essas mulheres? Quando você fala que são mulheres que, digamos assim, passam por um processo de seleção e tem que ser capacitadas. De onde vêm essas mulheres que hoje ocupam esses cargos dentro das fazendas?

*Estudante 11:* Geralmente são esposas ou irmãs ou parentes de homens que trabalham na fazenda também.

Mantivemos o relato completo, embora extenso, para mostrarmos as diferentes nuances presentes nessa experiência, que foge um pouco do Campo de Formação, mas reflete diretamente como o processo de formação pode ser uma forma de promover mudanças no campo de atuação profissional. Já presenciamos essa estudante ministrando palestras sobre esse tema de mulheres na atividade leiteira e o que precisa ser melhor avaliado nesse contexto, como um todo, é se, para ser uma mulher bem sucedida na pecuária leiteira, não se está apenas reforçando as assimetrias de gênero, como o cuidado, a higiene dos utensílios, acatar ordens, receber menores salários.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tratamento de uma fonte variada de dados possibilitou construir um acervo diversificado de informações, permitindo análises que nos indicaram diversos caminhos e possibilidades. As fontes documentais nos ajudaram a reconstruir o histórico do curso, enquanto que os bancos de dados do Censo da Educação Superior e do Registro escolar nos trouxeram a perspectiva quantitativa de demonstração de determinadas tendências e características do perfil dos estudantes e da trajetória dos cursos de graduação em Medicina Veterinária. Nesse ínterim, as entrevistas nos possibilitaram os relatos das trajetórias de vida das/os agentes que vêm ocupando o curso de Medicina Veterinária da UFV.

O curso de graduação em Medicina Veterinária da UFV, inicialmente ocupado apenas por homens, tem o seu atual corpo discente majoritariamente ocupado por mulheres. Tal crescimento quantitativo não necessariamente informa igualdade entre homens e mulheres, na medida em que os espaços que vão sendo paulatinamente ocupados por mulheres informam desigualdades de gênero. As opções são orientadas por questões que demonstram, inclusive, negociações entre a possibilidade de serem mães e o exercício profissional.

A imagem das/os agentes sobre a presença dos diferentes gêneros em determinados espaços ou áreas de atuação permite construir, de maneira particular, a formação das estudantes no curso. Essa formação do currículo oculto, que não informa meramente conteúdo ou conhecimentos técnicos relativos à profissão continuamente, são explicitados (de maneira mais ou menos evidente) nos comportamentos que são esperados dos homens e das mulheres.

Assim, entendemos que a sistematização e a reflexão sobre aspectos que caracterizam, atualmente, a formação em Medicina Veterinária, nos permitem construir importante referência que leva a atualizar a perspectiva política que perpassa as discussões sobre estruturas e conteúdos curriculares e atividades extracurriculares, bem como de avaliação de cursos. A atualização necessária evidentemente incorpora conteúdos relacionados à superação de desigualdades e incentivos à construção de espaços formativos mais democráticos, igualitários e inclusivos. Especificamente quando se trata da Medicina Veterinária, dar visibilidade às questões de gênero que perpassam a formação dos/as estudantes contribui para a crítica dos modelos atuais de formação que reforçam espaços de atuação e a produção de conhecimentos hierarquizados.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpr. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Glênio Cavalcanti De. Qualidade no ensino de Medicina Veterinária. **Revista CFMV**, Brasília, v. 11, n. 34, p. 67–71, 2005.

BATISTA, Valdoni Ribeiro; RAUEN, Margarida Gandara. a desarticulação do androcentrismo e da discriminação interseccional por meio do ensino da arte contemporânea. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 72-95, 2014. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/580/pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BEAUVOIR, Simone De. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. DOI: 10.1061/(ASCE)0733-9429(1998)124:10(1005).

BEVILACQUA, Paula Dias; COSTA, Lucilene Macedo Da; BARLETTO, Marisa; DÓRIA, Vivian Berbert Nantes; PEREYRA, Diego Leandro Lima. **Academia e Construção do Conhecimento: As Mediações de Gênero no Curso de Medicina Veterinária na Universidade Federal de Viçosa**. Viçosa, MG, 2013.

BORDIEU, Pierre. Algumas Propriedades Dos Campos. *In*: BOURDIEU, Pierre (Org.). **Questões de Sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1983. p. 89–94. Disponível em: [https://docgo.net/viewdoc.html?utm\\_source=algumas-propriedades-dos-campos-pierre-bourdieu](https://docgo.net/viewdoc.html?utm_source=algumas-propriedades-dos-campos-pierre-bourdieu). Acesso em: 15 fev. 2019.

BORDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 160 p.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. *In*: **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 295-336.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 133-184, 1995.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. a. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Cia das Letras, 1996 b.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: **Escritos de Educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. a. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. *In*: **Escritos de Educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. b. p. 81-126.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice;

CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 65-69.

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

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In: A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2007b. p. 693-713.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. **Novos Estudos**, [s. l.], n. 96, p. 105-115, 2013. DOI: 10.1590/s0101-33002013000200008.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Comissão nacional de ensino de medicina veterinária do CFMV. **O ensino de graduação em medicina veterinária no Brasil: situação atual e perspectivas**. Brasília: Conselho Federal de Medicina Veterinária, 1996.

BRASIL. **Decreto-lei nº 933, de 7 de dezembro de 1938**. Estende aos cursos superiores de ensino agrícola e veterinário os dispositivos do Decreto-lei n. 421, de 11 de maio de 1938. Presidência da República, Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, Seção 1 - 09/12/1938, 1938. p. 24.832.

BRASIL. **Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910**. Crêa o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento. Presidência da República, Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 02/11/1910. 1910. p. 9.139.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Presidência da República, Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 18/12/2017. 2017. p. 2.

BRASIL. **Decreto nº 9.857, de 6 de Novembro de 1912**. Approva o regulamento da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinaria. Presidência da República, Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 29/01/1913. 1913. p. 1.473.

BRASIL. **Decreto nº 23.133, de 9 de setembro de 1933**. Regula o exercício da profissão veterinária no Brasil e dá outras providências. Presidência da República, Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, Seção 1 - 18/09/1933. 1933. p. 18.176.

BRASIL. **Decreto nº 23.858, de 8 de Fevereiro de 1934**. Cria a Escola Nacional de Veterinária, approva o Respectivo Regulamento. Presidência da República, Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, Seção 1 - 15/02/1934. 1934. p. 3.132.

BRASIL. **Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967.** Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura. Presidência da República, Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 22/05/1967. 1967. p. 5.543.

BRASIL. **Decreto Nº 64.704, de 17 de junho de 1969.** Aprova o Regulamento do exercício da profissão de Médico Veterinário e dos Conselhos de Medicina Veterinária. Presidência da República, Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 19/06/1969. 1969. p. 5.196.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020:** Cartilha de Orientação. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 27/12/1961. 1961. p. 11.429.

BRASIL. **Lei nº 5.517, de 23 de outubro de 1968.** Dispõe sobre o exercício da profissão de médicoveterinário e cria os Conselhos Federal e Regionais de Medicina Veterinária. Presidência da República, Brasília: Diário Oficial da União, 25/10/1968. 1968. p. 9.401.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 23/12/1996. 1996. p. 27.833.

BRASIL. **Decreto-Lei 14 de 26 de janeiro de 2017.** Altera o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento. Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Brasília: Diário da República n.º 19/2017, Série I - 26/01/2017. 2017b. p. 508-518.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Presidência da República, Brasília: Diário Oficial da União, 15/04/2004. 2004. p. 3.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 17/07/2008. 2008. p. 5.

BRASIL. Lei nº 13.484, de 26 de setembro de 2017. Altera a Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, que dispõe sobre os registros públicos. Presidência da República, Brasília: Diário Oficial da União, 27/09/2017. 2017a. p. 1.

BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio De (Org.). **Visível e invisível:** a vitimização de mulheres no Brasil. 2 ed. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Instituto Datafolha, 2019. Disponível em:  
[http://www.ige.eu/igebdt/esqv.jsp?paxina=001&c=0501&ruta=verPpalesResultados.jsp?OP=1&B=1&M=&COD=3739&R=1\[all\]&C=2\[all\]&F=T\[1:0\]&S=998:12](http://www.ige.eu/igebdt/esqv.jsp?paxina=001&c=0501&ruta=verPpalesResultados.jsp?OP=1&B=1&M=&COD=3739&R=1[all]&C=2[all]&F=T[1:0]&S=998:12). Acesso em: 10 jan. 2021.

CAPDEVILLE, Guy. O Ensino Superior Agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 72, n. 172, p. 229-261, 1991.

CEREZETTI, Sheila Christina Neder; ALMEIDA, Cecília Barreto De; BARBOSA, Izabella Menezes Passos; GUIMARÃES, Livia Gil; RAMOS, Luciana de Oliveira; LESSA, Marília Mayumi Kotaki Rolemberg; TULLIO, Francisco A. P. Gandolfi De; SILVA, Gabriela Biazzi Justino Da; FERRARO, Luíza Pavan. **Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?** São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019.

CES, Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 583, de 04 de abril de 2001.** Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), Brasília: CES/CNE, 2001.

CES, Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº: 70/2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina Veterinária. Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), Brasília: CES/CNE, 2019.

CES, Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 1, de 18 de fevereiro de 2003.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária. Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), Brasília: CES/CNE, 2003.

CFE, Conselho Federal de Educação. **Resolução - CFE nº 09, de 11 de março de 1984.** Caracteriza o curso de Veterinária e fixa os mínimos de conteúdo e duração do currículo. Conselho Federal de Educação, Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 30/04/1984, 1984.

CFMV, Conselho Federal de Medicina Veterinária. **História da Medicina Veterinária no Brasil.** Brasília: Conselho Federal de Medicina Veterinária, 2002a.

CFMV, Conselho Federal de Medicina Veterinária. **Resolução nº722, de 16 de agosto de 2002.** Aprova o Código de Ética do Médico Veterinário. Conselho Federal de Medicina Veterinária, Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 16/12/2002. 2002b. p. 162-164.

CFMV, Conselho Federal de Medicina Veterinária. **Resolução nº 1.114, de 17 de junho de 2016.** Altera a Resolução CFMV nº 595, de 11 de dezembro de 1992. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 06/07/2016. 2016. p. 57.

CFMV, Conselho Federal de Medicina Veterinária. **CFMV repudia ensino a distância para cursos de graduação de Medicina Veterinária – CFMV.** Conselho Federal de Medicina Veterinária, Brasília: CFMV, 2018. Disponível em: <https://www.cfmv.gov.br/cfmv-repudia-ensino-a-distancia-para-cursos-de-graduacao-de-medicina-veterinaria/comunicacao/noticias/2018/11/05/>. Acesso em: 8 out. 2021.

CFMV, Conselho Federal de Medicina Veterinária. **Resolução nº 1256, de 22 de fevereiro de 2019.** Proíbe a inscrição e o registro de egressos de cursos de medicina veterinária ofertados na modalidade a distância. Conselho Federal de Medicina Veterinária, Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 25/02/2019. 2019. p. 137.

CFMV, Conselho Federal de Medicina Veterinária. **Resolução nº 487, de 18 de abril de 1986.** Regulamenta as Comissões e Grupos de trabalhos técnicos do Conselho Federal de Medicina Veterinária. Conselho Federal de Medicina Veterinária, Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 26/05/1986. 1986. p. 3.240.

CFMV, Conselho Federal de Medicina Veterinária. **Resolução nº 691, de 25 de julho de 2001**. Institui o Exame Nacional de Certificação Profissional como requisito para obtenção de inscrição no CFMV/CRMVs. Conselho Federal de Medicina Veterinária, Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 03/09/2001. 2001. p. 231 e 232.

CFMV, Conselho Federal de Medicina Veterinária. Mulheres na Medicina Veterinária e na Zootecnia. **Revista do CFMV, Brasília**, v. 19, n. 58, 2013.

CHIEFFO, Carla; KELLY, Alan M.; FERGUSON, James. Trends in gender, employment, salary, and debt of graduates of US veterinary medical schools and colleges. **Journal of the American Veterinary Medical Association**, [s. l.], v. 233, n. 6, p. 910-917, 2008. DOI: 10.2460/javma.233.6.910.

CNS, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 287 de 08 de outubro de 1998**. Relaciona as seguintes categorias profissionais de saúde de nível superior para fins de atuação do Conselho. Conselho Nacional de Saúde, Brasília: CNS, 1998.

COLOMBO, Elisa Silvia; CRIPPA, Franca; CALDERARI, Tessa; PRATO-PREVIDE, Emanuela. Empathy toward animals and people: The role of gender and length of service in a sample of Italian veterinarians. **Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research**, [s. l.], v. 17, p. 32-37, 2017. DOI: 10.1016/j.jveb.2016.10.010.

CRENSHAW, Kimberle. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. **Cruzamento: raça e gênero**, Brasília, p. 07–16, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRMV-PR, Conselho Regional de Medicina Veterinária do Estado do Paraná. Medicina Veterinária e Zootecnia: igualdade de gênero é realidade. **Revista do CRMV-PR**, Curitiba, Edição especial, ano XV, 2016.

FERREIRA, Paulo Rogers. **Os afetos malditos**. O indizível nas sociedades camponesas. São Paulo: Editora Hu, 2008.

GARDNER, Stephanie; STOWE, Cindy. **The Impact of a Gender Shift on a Profession: Women in Pharmacy**. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/255606604\\_The\\_Impact\\_of\\_a\\_Gender\\_Shift\\_on\\_a\\_Profession\\_Women\\_in\\_Pharmacy](https://www.researchgate.net/publication/255606604_The_Impact_of_a_Gender_Shift_on_a_Profession_Women_in_Pharmacy). Acesso em: 18 out. 2017.

GERMINIANI, CLOTILDE DE LOURDES BRANCO. A história da medicina veterinária no Brasil. **Archives of Veterinary Science**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 1-8, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistencia em educação para além das teorias de reprodução**. Petropolis: Vozes, 1986.

GOMES, Laiza Bonela. Importância e atribuições do médico veterinário na saúde coletiva. **Sinapse Múltipla**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 70–75, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/sinapsemultipla/article/view/15426/11895>. Acesso em: 8 out. 2021.

GÓMEZ-NIEVES, José Marín Sánchez Murillo; Rafael Calero Carretero; José María (Org.). **Libro de actas del X Congreso Nacional, IV Iberoamericano y I hispanoluso de historia de la veterinaria**. Villanueva de la Serena, 2004.

GÜL, Raziye Tamay Başağaç; ÖZKUL, Türel; AKÇAY, Aytaç; ÖZEN, Abdullah. Historical Profile of Gender in Turkish Veterinary Education. **Journal of Veterinary Medical Education**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 305-309, 2008. DOI: 10.3138/jvme.35.2.305.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, [s. l.], p. 07-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828>. Acesso em: 6 set. 2021.

HEATH, TJ. Longitudinal study of veterinarians from entry to the veterinary course to 10 years after graduation: attitudes to work, career and profession. **Australian Veterinary Journal**, [s. l.], v. 80, n. 8, p. 474-478, 2002. DOI: 10.1111/j.1751-0813.2002.tb12468.x.

HEATH, TJ. Longitudinal study of veterinary students and veterinarians: family and gender issues after 20 years. **Australian Veterinary Journal**, [s. l.], v. 85, n. 7, p. 290-295, 2007. DOI: 10.1111/j.1751-0813.2007.00180.x.

HEATH, TJ J.; NIETHE, GE E. Effect of gender on ownership and income in veterinary practice. **Australian veterinary journal**, [s. l.], v. 79, n. 8, p. 546-8, 2001. DOI: 10.1111/j.1751-0813.2001.tb10744.x.

HEATH, TJ; LANYON, A. A longitudinal study of veterinary students and recent graduates 4. Gender issues. **Australian Veterinary Journal**, [s. l.], v. 74, n. 4, p. 305-308, 1996. DOI: 10.1111/j.1751-0813.1996.tb13783.x.

HEATH, TJ; LYNCH-BLOSSE, M.; LANYON, A. A longitudinal study of veterinary students and recent graduates 2. Views of the veterinary profession. **Australian Veterinary Journal**, [s. l.], v. 74, n. 4, p. 297-300, 1996. DOI: 10.1111/j.1751-0813.1996.tb13779.x.

HEMMINGS, Clare. Contando histórias feministas. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 215–241, 2009.

HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARE, Helene Le; SENOTIER, Daniele. Verbete: Movimentos Feministas. In: **Dicionário Crítico de feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 144-149.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Nupcialidade, fecundidade e**

**migração:** resultados da amostra. Rio de Janeiro: Censo Demográfico, 2010.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/creditos.html>. Acesso em: 31 jul. 2021.

IRVINE, Leslie; VERMILYA, Jenny R. Gender Work in a Feminized Profession. **Gender & Society**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 56-82, 2010. DOI: 10.1177/0891243209355978.

JACKSON, Philip Wesley. **Life in Classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

KATIC, Ivan. Pioneer Female Veterinarians. **Historia medicinae veterinariae**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 3-30, 2012.

KINNISON, T.; MAY, S. A. Veterinary career ambitions correlate with gender and past experience, with current experience influencing curricular perspectives. **Veterinary Record**, [s. l.], v. 172, n. 12, p. 313-313, 2013. DOI: 10.1136/vr.101261.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LOFSTEDT, Jeanne. Gender and veterinary medicine. **The Canadian veterinary journal = La revue vétérinaire canadienne**, [s. l.], v. 44, n. 7, p. 533-5, 2003. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12892284>. Acesso em: 18 out. 2017.

MARTINS, Maria de Fátima Monteiro; BONDAN, Eduardo Fernandes. A mulher na Medicina Veterinária. **Pluri. Número Zero: Percursos**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 31-38, 2018. Disponível em: <http://repositorio.cruzeirodosulvirtual.com.br/index.php/pluri/article/view/27/48>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MAXWELL, JAL; COSTA, ND; LAYMAN, LL; ROBERTSON, ID. Rural veterinary services in Western Australia: Part A. Government veterinary services. **Australian Veterinary Journal**, [s. l.], v. 86, n. 1-2, p. 7-11, 2008. DOI: 10.1111/j.1751-0813.2008.00251.x.

MCPHERON, Tom. 2007 is DVM Year of the Woman:History of female veterinarians paved with individual struggles and triumphs. **JAVMA News**, 2007. Disponível em: <https://www.avma.org/javma-news/2007-06-15/2007-dvm-year-woman>. Acessado em: 20 mai. 2018.

MEC, Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Ministério da Educação, Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 11/12/2019. 2019. p. 131.

MEC, Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial. Ministério da

Educação, Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 - 19/10/2001. 2001. p. 18 e 19.

MEC, Ministério da Educação. **e-MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. 2020. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MEDITSCH, Renata Gonçalves Martins. O medico veterinário na construção da saúde pública: um estudo sobre o papel do profissional da clínica de pequenos animais em Florianópolis, Santa Catarina. **Revista CFMV**, [s. l.], v. 2, n. 38, p. 45-58, 2006.

MEILLASSOUX, Claude. **Mulheres, celeiros & capitais**. Porto: Editora Afrontamento, 1977.

MELO, Lúcio Esmeraldo Honório De; MAGALHÃES, Francisco de Oliveira; ALMEIDA, Argus Vasconcelos De; CÂMARA, Cláudio Augusto Gomes Da. De alveitares a veterinários: notas históricas sobre a medicina animal e a Escola Superior de Medicina Veterinária São Bento de Olinda, Pernambuco (1912-1926). **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 107-123, 2010. DOI: 10.1590/S0104-59702010000100007.

MELO, Fabíola Cristina; OLIVEIRA, Maria Betânia Pereira De; VERÍSSIMO, Melina Teixeira da Costa. Quais são as vozes do currículo oculto ? **Evidência**, [s. l.], v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016.

MENCKEN, F. Carson; WINFIELD, Idee. Job Search and Sex Segregation: Does Sex of Social Contact Matter? **Sex Roles**, [s. l.], v. 42, n. 9/10, p. 847-864, 2000. DOI: 10.1023/A:1007046416523.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. AMOSTRAGEM E SATURAÇÃO EM PESQUISA QUALITATIVA: CONSENSOS E CONTROVÉRSIAS. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [s. l.], v. 5, n. 7, p. 01–12, 2017. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4111455/mod\\_resource/content/1/Minayosaturacao.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4111455/mod_resource/content/1/Minayosaturacao.pdf). Acesso em: 14 fev. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], v. 40, p. 139–153, 2018.

MOHANTY, Chandra Talpade. Bajo los ojos de Occidente: feminismo académico y discursos coloniales. In: NAVAZ, Liliana Suárez; CASTILHO, Rosalva Aída Hernández (Org.). **Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes**. [s.l.]: Cátedra, 2008. p. 117–168.

MOI, Toril. Apropriarse de Bourdieu: la teoría feminista y la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. **Feminaria**, [s. l.], n. 26/27, p. 1-20, 2001.

MONDADORI, Rafael Gianella; HENRIQUE, Breno Schumacher; PIANTA, Celso; GOMES, Francisco Edson; SILVA, João Carlos Pereira Da; MAIORKA, Paulo César; SANTOS,

Marcelo Diniz Dos; AMORIM, Rogério Martins. A TRAJETÓRIA DA MULHER NOS CURSOS DE MEDICINA VETERINÁRIA NO BRASIL. **Revista CFMV**, Brasília, v. 1, n. 58, p. 19-21, 2013. Disponível em: <https://www.cfmv.gov.br/revista-cfmv-edicao-58-2013/comunicacao/revista-cfmv/2018/11/01/>.

MUNRO, Ealasaid. Feminism: A fourth wave? **Political Insight**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 22-25, 2013. DOI: 10.1111/2041-9066.12021.

NARVER, Heather Lyons. Demographics, moral orientation, and veterinary shortages in food animal and laboratory animal medicine. **Journal of the American Veterinary Medical Association**, [s. l.], v. 230, n. 12, p. 1798-1804, 2007. DOI: 10.2460/javma.230.12.1798.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista de Estudos Feministas**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 8-41, 2000. Disponível em: <http://www.marcoareliossc.com.br/Nicholson.pdf>.

OLIVER, Graciela de Souza. O papel das Escolas Superiores de Agricultura na institucionalização das ciências agrícolas no Brasil, 1930-1950: práticas acadêmicas, currículos e formação profissional. [s. l.], p. 326, 2005.

PERRENOUD, Philippe. El “currículum” real y el trabajo escolar. *In: La construcción del éxito y del fracaso escolar*. 2 ed. Madrid: Morata, 1996. p. 199-226.

PFUETZENREITER, Márcia Regina; WANZUITA, Claudia Machado. Os campos de atuação da Medicina Veterinária nos currículos dos cursos da região Sul do Brasil. **Revista de Ciências Agroveterinárias**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 44-53, 2007.

PFUETZENREITER, Márcia Regina; ZYLBERSZTAJN, Arden. O ensino de saúde e os currículos dos cursos de medicina veterinária: um estudo de caso. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 8, n. 15, p. 349-360, 2004. a. DOI: 10.1590/S1414-32832004000200012.

PFUETZENREITER, Márcia Regina; ZYLBERSZTAJN, Arden. Análise histórica dos currículos do curso de medicina veterinária da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). **Revista de Ciências Agroveterinárias**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 62-70, 2004 b.

PFUETZENREITER, Márcia Regina; ZYLBERSZTAJN, Arden; AVILA-PIRES, Fernando Dias De. Evolução dos currículos nos cursos de medicina veterinária com enfoque sobre o ensino de saúde pública. **Revista Educação Agrícola Superior**, [s. l.], v. 20, n. 1982, p. 22-41, 2002.

**Portal CFMV**. 2017. Disponível em:

<http://portal.cfmv.gov.br/portal/pagina/index/id/40/secao/1>. Acesso em: 28 set. 2017.

RESKIN, Barbara F.; ROOS, Patricia A. **Job queues, gender queues** : explaining women's inroads into male occupations. [s.l.] : Temple Univ. Press, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctt14btcj8>. Acesso em: 18 out. 2017.

RUBIN, Gayle. **O tráfico das mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil. **Revista Ensino Superior Unicamp**, [s. l.], p. 28–23, 2011. Disponível em: [https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04\\_outubro2011/05\\_ARTIGO\\_PRINCIPAL.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf).

SANTOS, Sales Augusto Dos. **Gênero, orientação sexual, raça e classe: violências contra estudantes no campus de uma universidade federal**. Jundiaí: Paco, 2019.

SAPPLETON, Natalie. Women non-traditional entrepreneurs and social capital. **International Journal of Gender and Entrepreneurship**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 192-218, 2009. DOI: 10.1108/17566260910990892.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. **Perspectiva**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 121-149, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10210>.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: Uma Categoria Útil Para Análise Histórica. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 72-99, 1995. DOI: 10.1073/pnas.0703993104.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/83/2679>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SLATER, Margaret; SLATER, Miriam. Women in veterinary medicine. **Journal of the American Veterinary Medical Association**, [s. l.], v. 217, n. 4, p. 472-6, 2000. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10953706>. Acesso em: 18 out. 2017.

SMITH, Carin A. Gender and work: what veterinarians can learn from research about women, men, and work. **Journal of the American Veterinary Medical Association**, [s. l.], v. 220, n. 9, p. 1304-11, 2002. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11991407>. Acesso em: 18 out. 2017.

TREANOR, Lorna. Why aren't more veterinary practices owned or led by women? **Veterinary Record**, [s. l.], v. 179, n. 16, p. 406–407, 2016. DOI: 10.1136/vr.i5401.

UFV. UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **História**. 2019. Disponível em: <https://www.ufv.br/historia/>. Acesso em: 25 jul. 2018.

VINCENT, Nicky. HISTORY OF WOMEN VETERINARIANS. **Vet Times**, [s. l.], 2013. Disponível em: <https://www.vettimes.co.uk>. Acesso em: 31 jul. 2021.

WACQUANT, Loic. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, [s. l.], v. 10, n. 16, p. 63-71, 2007. DOI: 10.15603/2176-1043/el.v10n16p63-71.

WACQUANT, Loic. SEGUINDO PIERRE BOURDIEU NO CAMPO. **REVISTA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA**, [s. l.], n. 26, p. 13-29, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n26/a03n26.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

WHO, World Health Organization. Future trends in veterinary public health. **WHO Technical Report Series 907**, Geneva, p. 96, 2002.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - DICIONÁRIOS DE VARIÁVEIS

ORD	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
<b>DADOS DA IES</b>						
1	NU_ORDEM_OBSERVAÇÃO	Número de ordem de cada curso em cada ano do censo	Num	4	As observações numeradas de 1 a 3.749 de acordo com o ano e código do curso	Variável criada a partir do ano do censo e código do curso Código único que permite identificar cada observação no banco de dados
2	NU_ANO_CENSO	Ano de referência do Censo Superior	Num	4	De 1998 a 2019	Sem alteração Variável criada a partir do ano de referência do Censo
3	CO_IES	Código único de identificação da IES	Num	5	Lista de códigos em anexo: "Relatório E-MEC"	De 1998 a 2007: - Nome da variável: máscara - Valores diferentes do Código da IES - Criada de acordo com o nome da instituição, código e localização do curso  De 2008 a 2019: Valores conferidos no site do E-MEC
4	TP_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA	Tipo da Categoria Administrativa da IES	Num	1	1. Pública Federal 2. Pública Estadual 3. Pública Municipal 4. Privada com fins lucrativos 5. Privada sem fins lucrativos 7. Especial	De 1998 a 2009, as categorias foram alteradas: - Privada - Particular em sentido estrito => Privada com fins lucrativos - Privada - Comunitária => Privada sem fins lucrativos - Privada - Confessional => Privada sem fins lucrativos - Privada - Filantrópica => Privada sem fins lucrativos  Em 2012, criada a categoria: - 7. Especial - Os cursos 65971 e 1175735 apresentavam a categoria 7 em apenas alguns anos e foram transformados em categoria administrativa 3.
5	TP_ORGANIZACAO_ACADEMICA	Tipo da Organização Acadêmica da IES	Num	1	1. Universidade 2. Centro Universitário 3. Faculdade 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia 5. Centro Federal de Educação Tecnológica 6. Faculdades Integradas	De 1998 a 1999: - Variável não informada - Considerou-se os dados de 2000  De 1998 a 2007, presença da categoria: - 6. Faculdades Integradas  Em 2010, criadas as categorias: - 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - 5. Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>DADOS DO CURSO</b>						
6	CO_CURSO	Código único de identificação do curso	Num	7	Lista de códigos em anexo: "Relatório E-MEC"	Sem alteração Valores conferidos no site do E-MEC
7	CO_REGIAO_CURSO	Código do IBGE da região geográfica do local de oferta do curso presencial ou polo do curso EAD	Num	1	1. Região Norte 2. Região Nordeste 3. Região Sudeste 4. Região Sul 5. Região Centro-Oeste	Sem alteração
8	CO_UF_CURSO	Código do IBGE da unidade da federação do local de oferta do curso presencial ou polo do curso EAD	Num	2	Lista em anexo "Dados Geográficos Brasil"	Sem alteração
9	CO_MUNICIPIO_CURSO	Código do IBGE do município do local de oferta do curso presencial ou polo do curso EAD	Num	7	Lista em anexo "Dados Geográficos Brasil"	Sem alteração Valores conferidos acordo com Censo do IBGE, 2010
10	IN_CAPITAL_CURSO	Informa se o local de oferta do curso presencial está localizado em capital de Estado	Num	1	0. Não 1. Sim	De 1998 a 1999: - Variável não informada - Categorizado de acordo com o município do curso

ORD	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
11	LONG_MUNICIPIO_CURSO	Longitude do município do local de oferta do curso presencial ou polo do curso EAD	Num	20	Lista em anexo "Dados Geográficos Brasil"	Variável não informada no Censo da Educação Superior Variável criada de acordo com Censo do IBGE, 2010
12	LAT_MUNICIPIO_CURSO	Latitude do município do local de oferta do curso presencial ou polo do curso EAD	Num	20	Lista em anexo "Dados Geográficos Brasil"	Variável não informada no Censo da Educação Superior Variável criada de acordo com Censo do IBGE, 2010
13	ANO_INICIO_FUNCIONAMENTO	Data de início de funcionamento do curso	Num	4	De 1911 a 2020 9999. Não informado	Valores inconsistentes na maioria dos anos Valores consultados no site E-MEC, em 2021
14	ANO_ATO_CRIACAO_CURSO	Data de autorização do curso	Num	4	De 1910 a 2019 9999. Não informado	Valores inconsistentes na maioria dos anos Valores consultados no site E-MEC, em 2021
15	TP_SITUACAO_CURSO	Tipo da situação de funcionamento do curso	Num	1	1. Em atividade 2. Extinto 3. Em extinção 8. Não se aplica 9. Não informado	De 1998 a 2012: - Variável não informada - Valor "8. Não se aplica"
16	TP_MODALIDADE_ENSINO	Tipo da modalidade de ensino do curso	Num	1	1. Presencial 2. Curso a distância	De 1998 e 1999: - Variável não informada - Repetição dos valores de 2000  Primeiros cursos EAD, em Medicina Veterinária, surgem em 2017
17	IN_GRATUITO	Informa se o curso é gratuito	Num	1	0. Não 1. Sim 9. Não informado	De 1998 e 2009: - Variável não informada - Repetição dos valores de 2010
18	QT_CARGA_HORARIA_TOTAL	Carga horária mínima do curso	Num	5	88888. Não se aplica 99999. Não informado	De 2000 a 2008: - Variável não informada - Valor "88888. Não se aplica"
19	IN_OFERECE_DISC_SEMI_PRES	Informa se o curso presencial oferece disciplina semipresencial	Num	1	0. Não 1. Sim 2. Curso EAD 8. Não se aplica 9. Não informado	De 1998 a 2008: - Variável não informada - Valor "8. Não se aplica"  De 2009 a 2012: - Nome da variável: "Oferece disciplina a distância"
20	NU_PERC_CARGA_SEMI_PRES	Percentual de carga horária semipresencial oferecida em curso presencial	Num	5	0. Curso não oferece disciplina semipresencial 666. Curso EAD 777. Inconsistência 888. Não se aplica 999. Não informado	De 1998 a 2008: - Variável não informada - Valor "888. Não se aplica"  De 2009 a 2012: - Nome da variável: "Percentual de carga horária oferecida a distância em curso presencial"  Em 2010, valores inconsistentes: - Repetição dos valores de 2009  De 2009 a 2019: - 777. Inconsistências: cursos que apresentam valor 1. Sim na variável IN_OFERECE_DISC_SEMI_PRES e não apresentam valor na variável NU_PERC_CARGA_SEMI_PRES

ORD	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
21	TP_TURNO_CURSO	Informa o turno que o curso presencial funciona	Num	1	1. Diurno 2. Noturno 3. Diurno e noturno 4. Não se aplica - Curso a distância 9. Não informado	De 1998 a 1999, agrupamento das variáveis: - MATUTINO + VESPERTINO => Diurno - NOTURNO => Noturno - Conferência por meio das variáveis VAGAS, INGRESSANTES e MATRICULADOS por turno, no banco de dados CENSO_CURSO_MEDVET  De 2000 a 2008: - Variável não informada - Categorizado por meio da presença de vagas, ingressantes e matriculados nos respectivos turnos: Diurno e Noturno  De 2009 a 2019, agrupamento das variáveis: - IN_INTEGRAL + IN_MATUTINO + IN_VESPERTINO => Diurno - IN_NOTURNO => Noturno - Conferência por meio das variáveis INGRESSANTES e MATRICULADOS por turno, no banco de dados CENSO_ESTUDANTES_MEDVET
22	NU_INTEGRALIZACAO_CURSO	Prazo mínimo de integralização do curso em número de semestres	Num	2	88. Não se aplica 99. Não informado	De 1998 a 1999, agrupamento das variáveis: - DU_MINIMA_DIURNO - DU_MINIMA_NOTURNO  De 2000 a 2008: - Variável não informada - Valor "88. Não se aplica"  De 2009 a 2019, agrupamento das variáveis: - NU_INTEGRALIZACAO_INTEGRAL - NU_INTEGRALIZACAO_MATUTINO - NU_INTEGRALIZACAO_VESPERTINO - NU_INTEGRALIZACAO_NOTURNO  De 2011 a 2019: - Valores expressos em número de anos ou fração - Valores transformados em semestres (multiplicados por 2)
23	IN_AJUDA_DEFICIENTE	Informa se o curso garante condições de acessibilidade a pessoas com deficiência	Num	1	0. Não 1. Sim 8. Não se aplica 9. Não informado	De 1998 a 2008: - Variável não informada - Valor "8. Não se aplica"
24	IN_POSSUI_LABORATORIO	Informa se o curso possui laboratórios	Num	1	0. Não 1. Sim 8. Não se aplica 9. Não informado	De 1998 a 2008: - Variável não informada - Valor "8. Não se aplica"
<b>DADOS DAS VAGAS (TIPO DE VAGA, TURNO, MODALIDADE DE ENSINO)</b>						
25	QT_VAGA_NOVA_TOTAL	Quantidade de vagas novas oferecidas no curso	Num	4	9999. Não informado	variável VAGA NOVA surgiu em 2014
26	QT_VAGA_NOVA_DIU	Quantidade de vagas novas oferecidas no turno diurno no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso noturno ou EAD)	Transformação das variáveis informadas a cada ano em VAGA NOVA:
27	QT_VAGA_NOVA_NOT	Quantidade de vagas novas oferecidas no turno noturno no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso diurno ou EAD)	De 1998 a 1999: - Número total de vagas - Valor "8888. Não se aplica" para os turnos e EAD - VAGA NOVA = VESTIBULAR + OUTROS PROCESSOS SELETIVOS

ORD	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
28	QT_VAGA_NOVA_EAD	Quantidade de vagas novas oferecidas no curso a distância	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso presencial)	Em 2000: - Número de vagas por turno: diurno e noturno - VAGA NOVA = VESTIBULAR + OUTROS PROCESSOS SELETIVOS
29	QT_VAGA_REMAN_TOTAL	Quantidade de vagas remanescentes oferecidas no curso	Num	4	9999. Não informado	De 1998 a 2012: - Variável não informada - Valor "8888. Não se aplica"
30	QT_VAGA_REMAN_DIU	Quantidade de vagas remanescentes oferecidas no turno diurno no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso noturno ou EAD)	Em 2013: - Variável "OUTRAS FORMAS DE INGRESSO"
31	QT_VAGA_REMAN_NOT	Quantidade de vagas remanescentes oferecidas no turno noturno no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso diurno ou EAD)	De 2013 a 2019: - Turno DIURNO = INTEGRAL + MATUTINO + VESPERTINO
32	QT_VAGA_REMAN_EAD	Quantidade de vagas remanescentes oferecidas no curso a distância	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso presencial)	
<b>DADOS DOS INSCRITOS (TOTAL, TIPO DE VAGA, TURNO, MODALIDADE DE ENSINO)</b>						
33	QT_INSCRITOS_TOTAL	Quantidade total de inscritos nos processos seletivos dos cursos	Num	5	99999. Não informado	Soma de QT_INSCRITOS_VAGA_NOVA + QT_INSCRITOS_VAGA_REMAN
34	QT_INSCRITOS_VAGA_NOVA_TOTAL	Quantidade de inscritos nos processos seletivos de vagas novas dos cursos	Num	5	99999. Não informado	Idem a descrição das alterações no decorrer dos anos para as variáveis de VAGA NOVA
35	QT_INSCRITOS_VAGA_NOVA_DIU	Quantidade de inscritos nos processos seletivos de vagas novas no turno diurno dos cursos presenciais	Num	5	99999. Não informado 88888. Não se aplica (variável não informada, curso noturno ou EAD)	De 1998 a 2008: - Inscritos por sexo e turno
36	QT_INSCRITOS_VAGA_NOVA_NOT	Quantidade de inscritos nos processos seletivos de vagas novas no turno noturno dos cursos presenciais	Num	5	99999. Não informado 88888. Não se aplica (variável não informada, curso diurno ou EAD)	Em 2009: - Variável não informada - Valor "88888. Não se aplica"
37	QT_INSCRITOS_VAGA_NOVA_EAD	Quantidade de inscritos nos processos seletivos de vagas novas dos cursos a distância	Num	5	99999. Não informado 88888. Não se aplica (variável não informada, curso presencial)	De 2009 e 2019: - Inscritos por turno - Turno DIURNO = INTEGRAL + MATUTINO + VESPERTINO
38	QT_INSCRITOS_VAGA_NOVA_FEM	Quantidade de inscritos do sexo feminino nos processos seletivos de vagas novas no curso	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica	
39	QT_INSCRITOS_VAGA_NOVA_MASC	Quantidade de inscritos do sexo masculino nos processos seletivos de vagas novas no curso	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica	
40	QT_INSCRITOS_VAGA_REMAN_TOTAL	Quantidade de inscritos nos processos seletivos de vagas remanescentes dos cursos	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica	Idem a descrição das alterações no decorrer dos anos para as variáveis VAGAS REMANESCENTES
41	QT_INSCRITOS_VAGA_REMAN_FEM	Quantidade de inscritos do sexo feminino nos processos seletivos de vagas remanescentes no curso	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica	De 1998 a 2012: - Variável não informada - Valor "88888. Não se aplica"
42	QT_INSCRITOS_VAGA_REMAN_MASC	Quantidade de inscritos do sexo masculino nos processos seletivos de vagas remanescentes no curso	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso noturno ou EAD)	Em 2013: - Variável "OUTRAS FORMAS DE INGRESSO"
43	QT_INSCRITOS_VAGA_REMAN_DIU	Quantidade de inscritos nos processos seletivos de vagas remanescentes no turno diurno dos cursos presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso diurno ou EAD)	De 2013 a 2019: - Turno DIURNO = INTEGRAL + MATUTINO + VESPERTINO
44	QT_INSCRITOS_VAGA_REMAN_NOT	Quantidade de inscritos nos processos seletivos de vagas remanescentes no turno noturno dos cursos presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso diurno ou EAD)	
45	QT_INSCRITOS_VAGA_REMAN_EAD	Quantidade de inscritos nos processos seletivos de vagas remanescentes dos cursos a distância	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso presencial)	
<b>DADOS DOS INGRESSANTES (TOTAL, FORMA DE INGRESSO, TURNO, MODALIDADE DE ENSINO, SEXO)</b>						

ORD	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
46	QT_INGRESSANTES_TOTAL	Quantidade de ingressantes no curso	Num	4	9999. Não informado	De 1998 a 2008: - Soma de QT_INGRESSANTES_VAGA_NOVA_TOTAL + QT_INGRESSANTES_OUTRAS_FORMAS_TOTAL  De 2009 a 2019: - QT_INGRESSO_TOTAL
47	QT_INGRESSANTES_VAGA_NOVA_TOTAL	Quantidade de ingressantes em vagas novas no curso	Num	4	9999. Não informado	De 1998 a 2008: - Soma de QT_INGRESSANTES_VAGA_NOVA_DIU + QT_INGRESSANTES_VAGA_NOVA_NOT  De 2009 a 2013: - QT_INGRESSO_PROCESSO_SELETIVO  De 2014 a 2019: - QT_INGRESSO_VAGA_NOVA
48	QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_DIU	Quantidade de ingressantes em vagas novas oferecidas no turno diurno no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso noturno ou EAD)	De 1998 a 2019: - Soma de QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_DIU_FEM + QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_DIU_MASC
49	QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_NOT	Quantidade de ingressantes em vagas novas oferecidas no turno noturno no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso diurno ou EAD)	De 1998 a 2019: - Soma de QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_NOT_FEM + QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_NOT_MASC
50	QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_EAD	Quantidade de ingressantes em vagas novas oferecidas no curso a distância	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso presencial)	De 2017 a 2019: - Soma de QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_EAD_FEM + QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_EAD_MASC
51	QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_FEM	Quantidade de ingressantes em vagas novas do sexo feminino oferecidas no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado	De 1998 a 2019: - Soma de QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_DIU_FEM + QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_NOT_FEM + QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_EAD_FEM
52	QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_MASC	Quantidade de ingressantes em vagas novas do sexo masculino oferecidas no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado	De 1998 a 2019: - Soma de QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_DIU_MASC + QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_NOT_MASC + QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_EAD_MASC
53	QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_DIU_FEM	Quantidade de ingressantes em vagas novas no turno diurno do sexo feminino oferecidas no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso noturno ou EAD)	Idem a descrição das alterações no decorrer dos anos para as variáveis de VAGA NOVA
54	QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_DIU_MASC	Quantidade de ingressantes em vagas novas no turno diurno do sexo masculino oferecidas no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso noturno ou EAD)	Em 1998: - Ingressantes por sexo e turno
55	QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_NOT_FEM	Quantidade de ingressantes em vagas novas no turno noturno do sexo feminino oferecidas no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso diurno ou EAD)	De 1999 a 2008: - Ingressantes por sexo, turno e semestre - Somados 1º e 2º semestre
56	QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_NOT_MASC	Quantidade de ingressantes em vagas novas no turno noturno do sexo masculino oferecidas no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso diurno ou EAD)	De 2009 e 2019: - Total de ingressantes por tipo de vaga - Somado o número de estudantes com ANO DE INGRESSO igual ao ANO DO CENSO e, forma de ingresso igual a VESTIBULAR, ENEM, AVALIAÇÃO SERIADA OU SELEÇÃO SIMPLIFICADA, para os respectivos TIPO DE INGRESSO, sexo, turno e modalidade de ensino
57	QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_EAD_FEM	Quantidade de ingressantes em vagas novas do sexo feminino oferecidas no curso a distância	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso presencial)	- Valores recuperado do banco de dados CENSO_ESTUDANTES_MEDVET - Turno DIURNO = INTEGRAL + MATUTINO + VESPERTINO
58	QT_INGRESSANTE_VAGA_NOVA_EAD_MASC	Quantidade de ingressantes em vagas novas do sexo masculino oferecidas no curso a distância	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso presencial)	

ORD	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
59	QT_INGRESSANTES_OUTRAS_FORMAS_TOTAL	Quantidade de ingressantes por outras formas de ingresso no curso	Num	4	9999. Não informado	<p>Em 1998: - Outras formas de ingresso</p> <p>Em 1999: - Outras formas de ingresso - Transferência de outra IES</p> <p>De 2000 a 2004: - Mudança de curso dentro da IES - Transferência (excluído ex-offício) - Transferência ex-offício - Acordos internacionais - Admissão de diplomados em curso superior - Admissão de alunos especiais (apenas em 2000) - Rematrícula / reabertura de matrícula / reingresso - Outros ingressos / outros tipos de matrícula</p> <p>De 2005 a 2008, todas as formas de 2001/2004, mais: - Matrícula cortesia - Programa de Estudantes - Convênio (PEC-G)</p> <p>De 2009 e 2019: - Valores recuperado do banco de dados CENSO_ESTUDANTES_MEDVET - Soma do número de estudantes com ANO DE INGRESSO igual ao ANO DO CENSO e, TIPO DE INGRESSO igual a: De 2009 a 2012: - Programa de Estudantes - Convênio (PEC-G) - Outras formas de ingresso</p> <p>De 2013 a 2016, todas as formas de 2009/2012, mais: - Transferência ex-offício - Decisão judicial</p> <p>De 2017 a 2019, todas as formas de 2013/2016, mais: - Egresso (de bacharelado ou licenciatura interdisciplinar)</p> <p>- Turno DIURNO = INTEGRAL + MATUTINO + VESPERTINO</p>
<b>DADOS DOS MATRICULADOS (TOTAL, TURNO, SEXO, MODALIDADE DE ENSINO)</b>						
60	QT_MATRICULAS_TOTAL	Quantidade de matrículas no curso	Num	4	9999. Não informado	<p>De 1998 a 2008: - Soma QT_MATRICULAS_DIU + QT_MATRICULAS_NOT</p> <p>De 2009 a 2019: - QT_MATRICULA_TOTAL</p>
61	QT_MATRICULAS_DIU	Quantidade de matrículas no turno diurno no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso noturno ou EAD)	De 1998 a 2019: - Soma de QT_MATRICULA_DIU_FEM + QT_MATRICULA_DIU_MASC
62	QT_MATRICULAS_NOT	Quantidade de matrículas no turno noturno no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso diurno ou EAD)	De 1998 a 2019: - Soma de QT_MATRICULA_NOT_FEM + QT_MATRICULA_NOT_MASC
63	QT_MATRICULAS_EAD	Quantidade de matrículas no curso a distância	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso presencial)	De 2017 a 2019: - Soma de QT_MATRICULA_EAD_FEM + QT_MATRICULA_EAD_MASC

ORD	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
64	QT_MATRICULAS_FEM	Quantidade de matrículas do sexo feminino no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado	De 1998 a 2019: - Soma de QT_MATRICULA_DIU_FEM + QT_MATRICULA_NOT_FEM + QT_MATRICULA_EAD_FEM
65	QT_MATRICULAS_MASC	Quantidade de matrículas do sexo masculino no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado	De 1998 a 2019: - Soma de QT_MATRICULA_DIU_MASC + QT_MATRICULA_NOT_MASC + QT_MATRICULA_EAD_MASC
66	QT_MATRICULAS_DIU_FEM	Quantidade de matrículas no turno diurno, do sexo feminino no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso noturno ou EAD)	Em 1998 e 1999: - Matriculados no 1º semestre, por turno e sexo
67	QT_MATRICULAS_DIU_MASC	Quantidade de matrículas no turno diurno, do sexo masculino no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso noturno ou EAD)	Em 2000: - Matriculados por turno e sexo - Matriculados no 2º semestre apenas para as IFES
68	QT_MATRICULAS_NOT_FEM	Quantidade de matrículas no turno noturno, do sexo feminino no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 88888. Não se aplica (variável não informada, curso diurno ou EAD)	Em 2001 a 2008: - Matriculados por turno, sexo e semestre
69	QT_MATRICULAS_NOT_MASC	Quantidade de matrículas no turno noturno, do sexo masculino no curso presenciais	Num	4	99999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso diurno ou EAD)	De 1998 a 2008: - Considerados apenas os matriculados no 1º semestre - Padronizar a coleta dos dados - Evitar duplicidade dos matriculados
70	QT_MATRICULAS_EAD_FEM	Quantidade de matrículas do sexo feminino no curso a distância	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso presencial)	De 2009 a 2019: - Soma do número de estudantes com TIPO DE SITUAÇÃO DE VÍNCULO ao curso igual a 2, cursando e 6, Formado, por turno e sexo - Valores recuperado do banco de dados CENSO ESTUDANTES MEDVET
71	QT_MATRICULAS_EAD_MASC	Quantidade de matrículas do sexo masculino no curso a distância	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso presencial)	
<b>DADOS DOS CONCLUINTES</b>						
72	QT_CONCLUINTES_TOTAL	Quantidade de concluintes no curso	Num	4	9999. Não informado	De 1998 a 2008: - Soma QT_CONCLUINTESS_DIU + QT_CONCLUINTESS_NOT  De 2009 a 2019: - QT_CONCLUINTE_TOTAL
73	QT_CONCLUINTES_DIU	Quantidade de concluintes no turno diurno no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso noturno ou EAD)	De 1998 a 2019: - Soma de QT_CONCLUINTES_DIU_FEM + QT_CONCLUINTES_DIU_MASC
74	QT_CONCLUINTES_NOT	Quantidade de concluintes no turno noturno no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso diurno ou EAD)	De 1998 a 2019: - Soma de QT_CONCLUINTES_NOT_FEM + QT_CONCLUINTES_NOT_MASC
75	QT_CONCLUINTES_FEM	Quantidade de concluintes do sexo feminino no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado	De 1998 a 2019: - Soma de QT_CONCLUINTES_DIU_FEM + QT_CONCLUINTES_NOT_FEM + QT_CONCLUINTES_EAD_FEM
76	QT_CONCLUINTES_MASC	Quantidade de concluintes do sexo masculino no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado	De 1998 a 2019: - Soma de QT_CONCLUINTES_DIU_MASC + QT_CONCLUINTES_NOT_MASC + QT_CONCLUINTES_EAD_MASC
77	QT_CONCLUINTES_DIU_FEM	Quantidade de concluintes no turno diurno, do sexo feminino no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso noturno ou EAD)	De 1998 e 2000: - Concluintes por turno e sexo
78	QT_CONCLUINTES_DIU_MASC	Quantidade de concluintes no turno diurno, do sexo masculino no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso noturno ou EAD)	De 2001 a 2008: - Concluintes por turno, sexo e semestre - Soma dos concluintes no 1º + 2º semestre

ORD	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
79	QT_CONCLUINTES_NOT_FEM	Quantidade de concluintes no turno noturno, do sexo feminino no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso diurno ou EAD)	De 2009 a 2019: - Soma do número de estudantes TIPO DE SITUAÇÃO DE VÍNCULO ao curso igual a 6. Formado, por turno e sexo - Valores recuperado do banco de dados CENSO_ESTUDANTES_MEDVET - Turno DIURNO = INTEGRAL + MATUTINO + VESPERTINO
80	QT_CONCLUINTES_NOT_MASC	Quantidade de concluintes no turno noturno, do sexo masculino no curso presenciais	Num	4	9999. Não informado 8888. Não se aplica (variável não informada, curso diurno ou EAD)	

NRV	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
<b>DADOS DA IES</b>						
1	NU_ORDEM_OBSERVACAO	Número de ordem de cada estudante em cada ano do censo	Num	9	Observações numeradas de 1 a 989.282	Variável criada a partir do ano do censo e código do estudante Código único que permite identificar cada observação no banco de dados
2	NU_ANO_CENSO	Ano de referência do Censo Superior	Num	4	De 2009 a 2019	Sem alteração
3	CO_IES	Código único de identificação da IES	Num	5	Rótulo em planilha anexa "Relatório E-MEC"	Valores conferidos no site do E-MEC
4	TP_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA	Tipo da Categoria Administrativa da IES	Num	1	1. Pública Federal 2. Pública Estadual 3. Pública Municipal 4. Privada com fins lucrativos 5. Privada sem fins lucrativos 7. Especial	De 1998 a 2009, as categorias foram alteradas: - Privada - Particular em sentido estrito => Privada com fins lucrativos - Privada - Comunitária => Privada sem fins lucrativos - Privada - Confessional => Privada sem fins lucrativos - Privada - Filantrópica => Privada sem fins lucrativos  Em 2012, criada a categoria: - 7. Especial - Os cursos 65971 e 1175735 apresentavam a categoria 7 em apenas alguns anos e foram transformados em categoria administrativa 3.
5	TP_ORGANIZACAO_ACADEMICA	Tipo da Organização Acadêmica da IES	Num	1	1. Universidade 2. Centro Universitário 3. Faculdade 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia 5. Centro Federal de Educação Tecnológica	Em 2010, criadas as categorias: - 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - 5. Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>DADOS DO CURSO</b>						
6	CO_CURSO	Código único de identificação do curso gerado pelo E-MEC	Num	8	Lista de códigos em anexo: "Relatório E-MEC"	Sem alteração Valores conferidos no site do E-MEC
7	CO_REGIAO_CURSO	Código do IBGE da região geográfica do local de oferta do curso presencial ou polo do curso EAD	Num	1	1. Região Norte 2. Região Nordeste 3. Região Sudeste 4. Região Sul 5. Região Centro-Oeste	Sem alteração
8	CO_UF_CURSO	Código do IBGE da unidade da federação do local de oferta do curso presencial ou polo do curso EAD	Num	2	Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Brasil"	Sem alteração
9	CO_MUNICIPIO_CURSO	Código do IBGE do município do local de oferta do curso presencial ou polo do curso EAD	Num	7	Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Brasil"	Sem alteração Valores conferidos em lista atualizada do Censo do IBGE, 2010
10	IN_CAPITAL_CURSO	Informa se o local de oferta do curso presencial está localizado em capital de Estado	Num	1	0. Não 1. Sim	Sem alteração
11	LONG_MUNICIPIO_CURSO	Longitude do município do local de oferta do curso presencial ou polo do curso EAD	Num	15	Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Brasil"	Variável não informada Valores criados a partir da variável CO_MUNICIPIO_CURSO  Fonte: Censo Demográfico, IBGE-2010
12	LAT_MUNICIPIO_CURSO	Latitude do município do local de oferta do curso presencial ou polo do curso EAD	Num	15	Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Brasil"	
13	POP_MUNICIPIO_CURSO	População do município do local de oferta do curso presencial ou polo do curso EAD	Num	8	7. Estrangeiro ou naturalizado 8. Inconsistência 9. Valor não informado	
14	POP_URBANA_MUNICIPIO_CURSO	População urbana do município do local de oferta do curso presencial ou polo do curso EAD	Num	8		
15	POP_RURAL_MUNICIPIO_CURSO	População rural do município do local de oferta do curso presencial ou polo do curso EAD	Num	8	Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Brasil"	

NRV	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
16	TP_TURNO_ORIGINAL	Tipo do turno do curso ao qual o estudante está vinculado	Num	1	1. Matutino 2. Vespertino 3. Noturno 4. Integral 5. Não se aplica (Ead) 9. Não Informado	Em 2009: - Variável não informada - Considerou os valores de 2010
17	TP_TURNO	Tipo do turno do curso ao qual o estudante está vinculado	Num	1	1. Diurno 2. Noturno 4. Não se aplica (Ead) 9. Não Informado	Variável não informada Valores criados a partir da variável TP_TURNO_ORIGINAL Valores corrigidos de acordo com o turno de oferecimento do curso naquele ano Turno DIURNO = INTEGRAL + MATUTINO + VESPERTINO
18	TP_MODALIDADE_ENSINO	Tipo da modalidade de ensino do curso	Num	1	1. Presencial 2. Curso a distância	Primeiros cursos EAD, em Medicina Veterinária, surgem em 2017
19	IN_GRATUITO	Informa se o curso é gratuito	Num	1	0. Não 1. Sim 9. Não informado	Em 2009: - Variável não informada - Repetição dos valores de 2010
<b>DADOS DO ALUNO</b>						
20	ID_ALUNO	Código de identificação gerado pelo Inep para identificação do estudante no CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	Num	9		De 2009 a 2017: - Código numérico - Código único do estudante para todos os anos  De 2018 a 2019: - Código hexadecimal - Cada ano o estudante recebe um código diferente - Transformado em código numérico sequencial
21	TP_COR_RACA	Tipo da cor/raça do estudante	Num	1	0. Aluno não quis declarar cor/raça 1. Branca 2. Preta 3. Parda 4. Amarela 5. Indígena 8. Inconsistência 9. Não dispõe da informação	De 2009 a 2017: - 8. Inconsistência: Quando o mesmo ID_ALUNO apresenta "cor/raça" diferentes em anos diferentes *Quando o mesmo ID_ALUNO apresentava "cor/raça = 0 e 9" em anos diferentes, manteve-se a resposta que fosse diferente de 0 e 9.
22	TP_SEXO	Informa o sexo do estudante	Num	1	1. Feminino 2. Masculino 8. Inconsistência	De 2009 a 2017: - 8. Inconsistência: Quando o mesmo ID_ALUNO apresenta "TP_SEXO" diferentes em anos diferentes
23	DATA_NASCIMENTO	Data de nascimento do estudante	Char	10	Formato "xxxxAxxAxx" - ANO-MÊS-DIA 9999A99A99. Não informado	Variável não informada Valores criados pela concatenação das variáveis NU_ANO_NASCIMENTO, NU_MES_NASCIMENTO, NU_DIA_NASCIMENTO
24	NU_IDADE	Idade que o estudante completa no ano de referência do Censo	Num	3	999. Não informado	Variável não informada Valores criados pela diferença entre o ANO DE NASCIMENTO e ANO DO CENSO

NRV	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
25	FAIXA_ETARIA	Faixa etária que o estudante pertence no ano de referência do Censo	Num	1	1. até 18 anos 2. de 19 a 24 anos 3. de 25 a 29 anos 4. de 30 a 34 anos 5. de 34 a 39 anos 6. de 40 a 44 anos 7. de 45 ou mais anos (poucos indivíduos) 9. Não informado	Variável não informada Valores criados a partir da variável NU_IDADE
26	TP_NACIONALIDADE	Tipo da nacionalidade do estudante	Num	1	1. Brasileira 2. Brasileira - nascido no exterior ou naturalizado 3. Estrangeira	Sem alteração
27	CO_PAIS_ORIGEM	Código do país de nascimento ou de naturalização do estudante estrangeiro	Num	3	777. Brasileira - nascido no exterior ou naturalizado 999. Outras nacionalidades Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Países"	Sem alteração
28	CO_REGIAO_NASCIMENTO	Código do IBGE da Região de nascimento do estudante	Num	2	1. Região Norte 2. Região Nordeste 3. Região Sudeste 4. Região Sul 5. Região Centro-Oeste 7. Estrangeiro ou naturalizado 8. Inconsistência 9. Valor não informado	Variável não informada Valores criados a partir da variável CO_UF_NASCIMENTO
29	CO_UF_NASCIMENTO	Código do IBGE da Unidade da Federação de nascimento do estudante	Num	2	77. Estrangeiro ou naturalizado 88. Inconsistência 99. Valor não informado  Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Brasil"	De 2009 a 2019: - 88. Inconsistência: Quando o mesmo ID_ALUNO apresenta "CO_UF_NASCIMENTO" diferentes em anos diferentes
30	CO_MUNICIPIO_NASCIMENTO	Código do IBGE do município de nascimento do estudante	Num	7	7777777. Estrangeiro ou naturalizado 8888888. Inconsistência 9999999. Valor não informado  Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Brasil"	De 2009 a 2019: - 8888888. Inconsistência: Quando o mesmo ID_ALUNO apresenta "CO_MUNICIPIO_NASCIMENTO" diferentes em anos diferentes
31	LONG_MUNICIPIO_NASCIMENTO	Longitude do município de nascimento do estudante	Num	15	0. Não informado Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Brasil"	Variável não informada Valores criados a partir da variável CO_MUNICIPIO_NASCIMENTO  Fonte: Censo Demográfico, IBGE-2010
32	LAT_MUNICIPIO_NASCIMENTO	Latitude do município de nascimento do estudante	Num	15	7. Estrangeiro ou naturalizado 8. Inconsistência 9. Valor não informado	
33	POP_MUNICIPIO_NASCIMENTO	População do município de nascimento do estudante	Num	8	Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Brasil"	
34	POP_URBANA_MUNICIPIO_NASCIMENTO	População urbana do município de nascimento do estudante	Num	8		
35	POP_RURAL_MUNICIPIO_NASCIMENTO	População rural do município de nascimento do estudante	Num	8		
36	IN_ALUNO_DEF_TGD_SUPER	Informa se o estudante é uma pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Num	1	0. Não 1. Sim 9. Não dispõe de informação	Sem alteração

NRV	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
37	TIPO_DEF_TGD_SUPER	Informa qual deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Num	20	0. Aluno não possui qualquer tipo de deficiência 11. Deficiência auditiva 12. Deficiência física 13. Deficiência intelectual 14. Deficiência múltipla 15. Surdez 16. Surdocegueira 17. Baixa visão 18. Cegueira 21. Superdotação 22. Autismo Infantil 23. Síndrome de Asperger 24. Síndrome RETT 25. Transtorno Desintegrativo 99. Não informado	Variável não informada Valores criados a partir da concatenação das variáveis: IN_DEFICIENCIA_AUDITIVA IN_DEFICIENCIA_FISICA IN_DEFICIENCIA_INTELECTUAL IN_DEFICIENCIA_MULTIPLA IN_DEFICIENCIA_SURDEZ IN_DEFICIENCIA_SURDOCEGUEIRA IN_DEFICIENCIA_BAIXA_VISAO IN_DEFICIENCIA_CEGUEIRA IN_DEFICIENCIA_SUPERDOTACAO IN_TGD_AUTISMO IN_TGD_SINDROME_ASPIRGER IN_TGD_SINDROME_RETT IN_TGD_TRANSTOR_DESINTEGRATIVO  Varáveis não são excludentes, permitindo combinações de respostas
38	TP_SITUACAO_VINCULO	Tipo de situação de vínculo do estudante no curso	Num	1	2. Cursando 3. Matrícula trancada 4. Desvinculado do curso 5. Transferido para outro curso da mesma IES 6. Formado 7. Falecido	Em 2009: - 1. Provável formando => Cursando
39	QT_CARGA_HORARIA_TOTAL	Somatório do total da carga horária dos componentes curriculares que fazem parte da matriz do curso	Num	5	88888. Não se aplica 99999. Não informado	De 2009 a 2014: - Variável não informada - Valores do Banco de Dados "CENSO_CURSO_MEDVET"
40	QT_CARGA_HORARIA_INTEG	Somatório da carga horária dos componentes curriculares que o estudante tenha aproveitado e que fazem parte da matriz do curso	Num	5	88888. Não se aplica 99999. Não informado	De 2009 a 2014: - Variável não informada - Valor "88888. Não se aplica"
41	SEMESTRE_INGRESSO_CURSO	Ano de ingresso do estudante no curso	Num	1	1. Primeiro semestre 2. Segundo semestre 3. Inconsistência	Quando o mesmo ID_ALUNO apresenta "SEMESTRE_INGRESSO_CURSO" diferentes em anos diferentes e mesmo curso
42	NU_ANO_INGRESSO	Ano de ingresso do estudante no curso	Num	4		Sem alteração
43	TIPO_INGRESSO	Informa como o estudante ingressou no curso.	Num	1	11. Vestibular 12. ENEM 13. Outros tipo de seleção 14. Avaliação Seriada 15. Seleção simplificada 16. Seleção por vaga remanescente 21. Convênio PECG 22. Outra forma de ingresso 23. Transferência Exofficio 24. Decisão Judicial 25. Seleção de vaga por programa especial 26. Egresso	Variável não informada Valores criados a partir da concatenação das variáveis: IN_INGRESSO_VESTIBULAR IN_INGRESSO_ENEM IN_INGRESSO_AVALIACAO_SERIADA IN_INGRESSO_SELECAO_SIMPLIFICA IN_INGRESSO_OUTRO_TIPO_SELECAO IN_INGRESSO_VAGA_REMANESC IN_INGRESSO_VAGA_PROG_ESPECIAL IN_INGRESSO_TRANSF_EXOFFICIO IN_INGRESSO_DECISAO_JUDICIAL IN_INGRESSO_CONVENIO_PECG IN_INGRESSO_EGRESSO IN_INGRESSO_OUTRA_FORMA  Varáveis não são excludentes, permitindo combinações de respostas

NRV	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
44	IN_RESERVA_VAGAS	Informa se o estudante participa de programa de reserva de vagas*	Num	1	0. Não 1. Sim	Sem alteração
45	TIPO_RESERVA_VAGAS	Informa por meio de qual programa de reserva de vaga o estudante ingressou	Num	1	0. Sem reserva 1. Étnico-racial 2. Deficiência 3. Ensino público 4. Renda familiar 5. Outros	Variável não informada Valores criados a partir da concatenação das variáveis: IN_RESERVA_ETNICO IN_RESERVA_DEFICIENCIA IN_RESERVA_ENSINO_PUBLICO IN_RESERVA_RENDA_FAMILIAR IN_RESERVA_OUTRA  Varáveis não são excludentes, permitindo combinações de respostas
46	IN_FINANCIAMENTO_ESTUDANTIL	Informa se o estudante utiliza financiamento estudantil	Num	1	0. Não 1. Sim 8. Não se aplica (curso gratuito) 9. Não informado	Sem alteração
47	TIPO_FINANCIAMENTO_ESTUDANTIL	Informa qual forma de financimanto estudantil o estudante utiliza	Num	1	11. FIES 21. Estadual reembolsável 31. Municipal reembolsável 41. Programa da IES reembolsável 51. Entidade externa reembolsável 61. Outro reembolsável 13. Prouni Integral 14. Prouni Parcial 22. Estadual não reembolsável 32. Municipal não reembolsável 42. Programa da IES não reembolsável 52. Entidade externa não reembolsável 62. Outro não reembolsável 88. Não se aplica (curso gratuito) 99. Não informado	Variável não informada Valores criados a partir da concatenação das variáveis: IN_FIN_REEMB_FIES IN_FIN_REEMB_ESTADUAL IN_FIN_REEMB_MUNICIPAL IN_FIN_REEMB_PROG_IES IN_FIN_REEMB_ENT_EXTERNA IN_FIN_REEMB_OUTRA IN_FIN_NAOREEMB_PROUNI_INTEGR IN_FIN_NAOREEMB_PROUNI_PARCIAL IN_FIN_NAOREEMB_ESTADUAL IN_FIN_NAOREEMB_MUNICIPAL IN_FIN_NAOREEMB_PROG_IES IN_FIN_NAOREEMB_ENT_EXTERNA IN_FIN_NAOREEMB_OUTRA  Varáveis não são excludentes, permitindo combinações de respostas
48	IN_FINANCIAMENTO_REEMB	Informa se o estudante utiliza financiamento estudantil reembolsável	Num	1	0. Não	
49	IN_FINANCIAMENTO_NAO_REEMB	Informa se o estudante utiliza financiamento estudantil não reembolsável	Num	1	1. Sim	
50	IN_FINANCIAMENTO_DUPLO	Informa se o estudante utiliza financiamento estudantil reembolsável e não reembolsável, concomitante	Num	1	2. Possui outro tipo de financiamento 8. Não se aplica (curso gratuito) 9. Não informado	
51	IN_APOIO_SOCIAL	Informa se o estudante recebe algum tipo de apoio social na forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas (trabalho/permanência)	Num	1	0. Não 1. Sim	

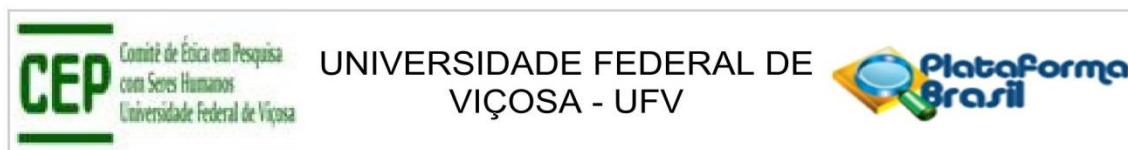
NRV	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
52	TIPO_APOIO_SOCIAL	Informa qual tipo de apoio social o estudante recebe	Num	1	0. Não recebe apoio 1. Alimentação 2. Bolsa permanência 3. Bolsa trabalho 4. Material didático 5. Moradia 6. Transporte	Variável não informada Valores criados a partir da concatenação das variáveis: IN_APOIO_ALIMENTACAO IN_APOIO_BOLSA_PERMANENCIA IN_APOIO_BOLSA_TRABALHO IN_APOIO_MATERIAL_DIDATICO IN_APOIO_MORADIA IN_APOIO_TRANSPORTE  Varáveis não são excludentes, permitindo combinações de respostas
53	IN_APOIO_SOCIAL_ALIMENTACAO		Num	1	0. Não recebe apoio social 1. Sim 2. Recebe outro tipo de apoio social 9. Não informado	
54	IN_APOIO_SOCIAL_BOLSA_PERMANENCIA		Num	1		
55	IN_APOIO_SOCIAL_BOLSA_TRABALHO		Num	1		
56	IN_APOIO_SOCIAL_MATERIAL_DIDATICO		Num	1		
57	IN_APOIO_SOCIAL_MORADIA		Num	1		
58	IN_APOIO_SOCIAL_TRANSPORTE		Num	1		
59	IN_ATIVIDADE_EXTRACURRICULAR	Informa se o estudante participa de algum tipo de atividade extracurricular (estágio não obrigatório, extensão, monitoria e pesquisa)	Num	1	0. Não 1. Sim	
60	TIPO_ATIVIDADE_EXTRACURRICULAR	Informa qual atividade extracurricular o estudante participa	Num	1	0. Não realiza atividade extracurricular 1. Estágio não remunerado 2. Extensão não remunerada 3. Monitoria não remunerada 4. Pesquisa não remunerada 5. Estágio remunerado 6. Extensão remunerada 7. Monitoria remunerada 8. Pesquisa remunerada	Variável não informada Valores criados a partir da concatenação das variáveis: IN_COMPLEMENTAR_ESTAGIO IN_COMPLEMENTAR_EXTENSAO IN_COMPLEMENTAR_MONITORIA IN_COMPLEMENTAR_PESQUISA IN_BOLSA_ESTAGIO IN_BOLSA_EXTENSAO IN_BOLSA_MONITORIA IN_BOLSA_PESQUISA  Varáveis não são excludentes, permitindo combinações de respostas
61	IN_EXTRACURRICULAR_ESTAGIO_REMUN	Informa se o estudante realiza atividade extracurricular - estágio remunerado	Num	1	0. Não realiza atividade extracurricular 1. Sim 2. Realiza outra atividade extracurricular 9. Não informado	
62	IN_EXTRACURRICULAR_EXTENSAO_REMUN	Informa se o estudante realiza atividade extracurricular - extensão remunerada	Num	1		
63	IN_EXTRACURRICULAR_MONITORIA_REMUN	Informa se o estudante realiza atividade extracurricular - monitoria remunerada	Num	1		
64	IN_EXTRACURRICULAR_PESQUISA_REMUN	Informa se o estudante realiza atividade extracurricular - pesquisa remunerada	Num	1		
65	IN_EXTRACURRICULAR_ESTAGIO_NAO_REMUN	Informa se o estudante realiza atividade extracurricular - estágio não remunerado	Num	1		
66	IN_EXTRACURRICULAR_EXTENSAO_NAO_REMU	Informa se o estudante realiza atividade extracurricular - extensão não remunerada	Num	1		
67	IN_EXTRACURRICULAR_MONITORIA_NAO_REMU	Informa se o estudante realiza atividade extracurricular - monitoria não remunerada	Num	1		
68	IN_EXTRACURRICULAR_PESQUISA_NAO_REMUN	Informa se o estudante realiza atividade extracurricular - pesquisa não remunerada	Num	1		

NRV	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	ALTERAÇÃO NO DECORRER DOS ANOS
69	TP_ESCOLA_CONCLUSAO_ENS_MEDIO	Tipo de escola que o estudante concluiu ensino médio	Num	1	1. Pública 2. Privada 8. Inconsistência 9. Não dispõe da informação	Em 2009: - Variável não informada - Repetição dos valores de 2010  De 2009 a 2019: - 8. Inconsistência: Quando o mesmo ID_ALUNO apresenta "TP_ESCOLA_CONCLUSAO_ENS_MEDIO" diferentes em anos diferentes
70	TP_MOBILIDADE_ACADEMICA	Informa se o estudante está regularmente matriculado em curso de graduação, que se vincula temporariamente a outra instituição, nacional ou internacional	Num	1	0. Não realizou 1. Nacional 2. Internacional - intercâmbio 3. Internacional - Ciências Sem Fronteiras 8. Não se aplica 9. Não informado	De 2009 a 2013: - Variável não informada - Valor "8. Não se aplica"  De 2014 a 2019: Variável não informada Valores criados a partir da concatenação das variáveis: IN_MOBILIDADE_ACADEMICA TP_MOBILIDADE_ACADEMICA TP_MOBILIDADE_ACADEMICA_INTERN
71	CO_IES_DESTINO_MOBILIDADE	Código da instituição nacional receptora do estudante em mobilidade acadêmica, com vínculo é temporário	Num	8	0. Não se aplica 88. Não se aplica 99. Valor não informado  Rótulo em planilha anexa "Relatório E-MEC"	De 2009 a 2013: - Variável não informada - Valor "88. Não se aplica"
72	CO_PAIS_DESTINO_MOBILIDADE	Código do país da instituição receptora do estudante em mobilidade acadêmica, com vínculo é temporário	Num	3	0. Não se aplica 88. Não se aplica 99. Valor não informado  Rótulo em planilha anexa "Relatório E-MEC"	De 2009 a 2013: - Variável não informada - Valor "88. Não se aplica"

NRV	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS
<b>DADOS DOS ESTUDANTES</b>					
1	NU_ORDEM_OBSERVACAO	Número de ordem de cada estudante em cada ano do censo	Num	4	Observações numeradas de 1 a 2.432
2	IDENTIFICADOR	Código único de identificação gerado pelo RES-UFV para cada estudante em cada ano	Num	6	
3	TP_SEXO	Informa o sexo do estudante	Num	1	1. Feminino 2. Masculino
4	TP_COR_RACA	Tipo da cor/raça do estudante	Num	1	1. Branca 2. Preta 3. Parda 4. Amarela 5. Indígena 9. Não dispõe da informação
5	ANO_NASCIMENTO	Ano de nascimento do estudante	Num	4	9999. Não informado
6	CO_PAIS_ORIGEM	Código do país de nascimento ou de naturalização do estudante estrangeiro	Num	3	777. Brasileira - nascido no exterior ou naturalizado 999. Outras nacionalidades Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Países"
7	CO_REGIAO_NASCIMENTO	Código do IBGE da Região de nascimento do estudante Valores criados a partir da variável CO_UF_NASCIMENTO	Num	2	1. Região Norte 2. Região Nordeste 3. Região Sudeste 4. Região Sul 5. Região Centro-Oeste 7. Estrangeiro ou naturalizado 8. Inconsistência 9. Valor não informado
8	CO_UF_NASCIMENTO	Código do IBGE da Unidade da Federação de nascimento do estudante	Num	2	77. Estrangeiro ou naturalizado 99. Valor não informado Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Brasil"
9	CO_MUNICIPIO_NASCIMENTO	Código do IBGE do município de nascimento do estudante	Num	7	7777777. Estrangeiro ou naturalizado 9999999. Valor não informado Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Brasil"
10	LONG_MUNICIPIO_NASCIMENTO	Longitude do município de nascimento do estudante	Num	15	0. Não informado
11	LAT_MUNICIPIO_NASCIMENTO	Latitude do município de nascimento do estudante	Num	15	Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Brasil"
12	POP_MUNICIPIO_NASCIMENTO	População do município de nascimento do estudante	Num	8	7. Estrangeiro ou naturalizado 8. Inconsistência
13	POP_URBANA_MUNICIPIO_NASCIMENTO	População urbana do município de nascimento do estudante	Num	8	9. Valor não informado
14	POP_RURAL_MUNICIPIO_NASCIMENTO	População rural do município de nascimento do estudante	Num	8	Rótulo em planilha anexa "Dados Geográficos Brasil"
15	TIPO_INGRESSO	Informa como o estudante ingressou no curso.	Num	1	11. Vestibular 12. SISU 13. Processo Seletivo Alternativo - SISU 14. Processo Seletivo Alternativo - Vestibular 15. Mudança de curso 16. Portador de diploma 21. Convênio PEGG 22. Transferência 23. Transferência Exofficio 24. SISU - Decisão Judicial
16	NU_ANO_INGRESSO	Ano de ingresso do estudante no curso	Num	4	
17	SEMESTRE_INGRESSO_CURSO	Semestre de ingresso do estudante no curso	Num	1	1. Primeiro semestre 2. Segundo semestre
18	NU_IDADE_INGRESSO	Idade que o estudante ingressou no curso Valores criados pela diferença entre o ANO DE NASCIMENTO e ANO DE INGRESSO NO CURSO	Num	3	999. Não informado
19	NU_ANO_SAIDA	Ano de saída do estudante no curso	Num	4	
20	SEMESTRE_SAIDA_CURSO	Semestre de saída do estudante no curso	Num	1	1. Primeiro semestre 2. Segundo semestre

NRV	NOME DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO	TAM	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS
<b>DADOS DOS ESTUDANTES</b>					
21	NU_IDADE_SAIDA	Idade que o estudante saiu do curso Valores criados pela diferença entre o ANO DE NASCIMENTO e ANO DE SAIDA DO CURSO	Num	3	999. Não informado
22	TP_SITUACAO_VINCULO	Tipo de situação de vínculo do estudante no curso	Num	1	2. cursando 3. Matrícula trancada 4. Desvinculado do curso 5. Transferido para outro curso da mesma IES 6. Formado 7. Falecido 9. Não informado
23	SITUACAO_ACADEMICA_UFV	Tipo de situação acadêmica do estudante no curso - de acordo com o RES-UFV	Char	32	Normal (2) Trancamento (3) Afastamento/Intercâmbio (3) Abandono (4) Desligamento (4) Transferência (4) Reconsideração Desligamento (4) Mudança de Curso (5) Conclusão (6) Falecimento (7) Não informado (8)
24	PERMANENCIA_CURSO_SEMESTRE	Número de semestres que o estudante permaneceu no curso desde a admissão até a saída ou data da coleta de dados (agosto de 2019)	Num	2	
25	ESCOLARIZACAO_PAI	Nível de escolarização do pai informado pelo estudante no processo de matrícula	Num	1	1. Alfabetizado 2. Fundamental incompleto 3. Fundamental completo 4. Médio incompleto 5. Médio completo
26	ESCOLARIZACAO_MAE	Nível de escolarização da mãe informado pelo estudante no processo de matrícula	Num	1	6. Superior incompleto 7. Superior completo 8. Pós-Graduação 9. Não informado 10. Nenhuma das alternativas anteriores
27	RENDA	Faixa de renda média familiar informada pelo estudante no processo de matrícula	Num	1	1. Até 1 Salário-Mínimo 2. Entre 1 e 3 Salários-Mínimos 3. Entre 3 e 5 Salários-Mínimos 4. Entre 5 e 7 Salários-Mínimos 5. Entre 7 e 10 Salários-Mínimos 6. Entre 10 e 20 Salários-Mínimos 7. Entre 20 e 30 Salários-Mínimos 8. Acima de 30 Salários-Mínimos 9. Não informado
28	ENSINO_MEDIO	Tipo de escola de realização do ensino médio informado pelo estudante no processo de matrícula	Num	1	1. Todo em escola pública 2. A maior parte em escola pública 3. Todo em escola particular 4. A maior parte em escola particular 5. Todo em Curso Supletivo 6. A maior parte em Curso Supletivo 9. Não informado
29	INICIAÇÃO CIENTÍFICA	Informa se o estudante participava de atividade de (iniciação científica / extensão / bolsista / alojamento) no momento da coleta dos dados (agosto 2019) ou no momento de saída do curso	Num	1	1. Sim 2. Não 9. Não informado (até 1990)
30	EXTENSÃO		Num	1	
31	BOLSISTA_PCD_ALIMENTACAO		Num	1	
32	MORADOR ALOJAMENTO		Num	1	

## APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Tornar-se médico/a veterinário/a: o papel do currículo oculto e das trajetórias de vida na formação acadêmica

**Pesquisador:** Paula Dias Bevilacqua

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 96401218.1.0000.5153

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Viçosa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.879.657

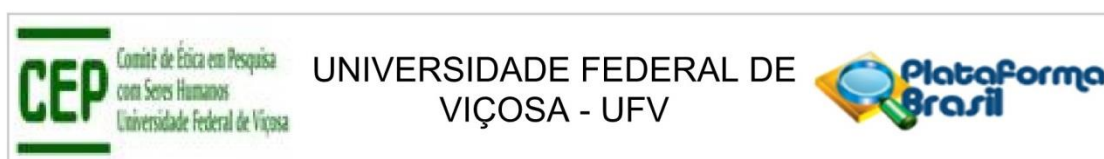
#### Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente à Área Temática: Grande Área 5. Ciências Agrárias e

Grande Área 7. Ciências Humanas.

Conforme resumo apresentado no formulário online da Plataforma: partindo do pressuposto que não se nasce Médico/a Veterinário/a, torna-se Médico/a Veterinário/a, a presente pesquisa busca dialogar com teorias sociológicas e a teoria feminista para compreender como ocorre o processo de formação profissional nesse campo acadêmico. A pesquisa será conduzida no Departamento de Veterinária da Universidade Federal de Viçosa (DVT/UFV), em Minas Gerais. A construção dos dados seguirá a abordagem etnográfica com a realização de entrevistas, conduzidas com estudantes e professores, e observação participante nos diversos espaços de formação acadêmica do DVT/UFV. A amostra de entrevistados/as deverá contemplar graduandos/as dos diferentes anos do curso (1o ao 5o ano) e ambos os sexos. Estima-se entrevistar dez estudantes de cada ano, totalizando 50 estudantes e entrevistar todos 29 docentes lotados no DVT/UFV, sendo essa a unidade da UFV responsável pela maior parte da carga horária acadêmica relativa ao curso de Medicina Veterinária. O roteiro da entrevista abordará questões relativas à (i) trajetória, (ii) capitais, (iii) habitus e (iv) ambições. Dados secundários sobre as instituições e os/as agentes serão coletados na Plataforma e-MEC, disponibilizados pelo INEP, por meio do Censo da Educação Superior e banco de dados do Registro Escolar da UFV. As normas que regulamentam o

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-900  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 2.879.657

funcionamento da graduação em Medicina Veterinária serão acessadas nos sítios eletrônicos das respectivas instituições competentes. As metodologias de análise serão (i) Análise de Discurso Crítica para as entrevistas e observações participantes, (ii) Análise de Conteúdo para as normas do campo e (iii) cálculos de frequências e estatísticas descritiva para os dados do Censo da Educação Superior e do Registro Escolar da UFV. A interpretação dos dados será realizada com base na Teoria da Prática, de Pierre Bourdieu, e autoras feministas, conforme características dos dados a serem construídos. Espera-se que essa pesquisa contribua para a análise da constituição do campo da medicina veterinária e da socialização dos/as agentes. E, dessa forma, possibilitar a discussão acadêmico-política sobre formação profissional, equidade de gênero e raça/etnia, direitos e inclusão social.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

De acordo com os pesquisadores:

Objetivo Primário:

Compreender como ocorre o processo de socialização no campo acadêmico da Medicina Veterinária.

Objetivo Secundário:

- Descrever como é constituído o campo e os subcampos da Medicina Veterinária;- Compreender como o habitus é incorporado por meio da posição que o agente ocupa no campo da Medicina Veterinária;- Analisar como a socialização primária e posse de capitais influenciam a posição do agente no campo da Medicina Veterinária;- Avaliar como marcadores sociais de gênero, raça/etnia, geração operam na socialização, incorporação do habitus e posição ocupada no campo.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os pesquisadores apresentam no formulário online da Plataforma os seguintes Riscos: a pesquisa implica em riscos mínimos. Os riscos, que por ventura possam estar relacionados à pesquisa, dizem respeito a questões formuladas para as entrevistas referentes a eventuais constrangimentos, que cerceiem a liberdade de pensamento e expressão ou ofendam princípios pessoais, de caráter moral, cultural, religioso, entre outros, fazendo com que o/a participante se sinta invadido/a de qualquer forma. Como forma de minimizar tais riscos, é garantido a plena liberdade ao/à participante recusar participar da pesquisa ou recusar qualquer procedimento que não concorde que for solicitado durante as entrevistas e observação participante, ainda, é garantida plena liberdade em retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem aviso prévio e sem penalização alguma.

e os seguintes Benefícios: o estudo traz benefícios diretos aos estudantes e docentes de Medicina

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-900  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 2.879.657

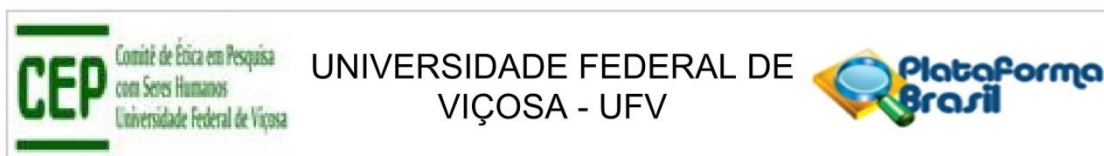
Veterinária, na medida em que propõe sistematizar as implicações do currículo oculto e das trajetórias de vida durante graduação, possibilitando refletir criticamente sobre as práticas adotadas pela instituição na formação das/os estudantes. Além disso, compreender como os marcadores sociais de gênero, raça/etnia e classe social operam na construção de diferentes ambientes de formação, pode auxiliar à reflexão e problematização da estrutura curricular e do projeto pedagógico do curso.

Avaliação: a explicitação dos riscos e benefícios contidos no formulário eletrônico e no TCLE encontram-se acordo com a Res. CNS 466/2012.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Será feito um estudo sobre a formação acadêmica no campo da Medicina Veterinária, buscando compreender como o habitus e a posição no campo influenciam os processos de formação e atuação profissional. O estudo será realizado no Departamento de Veterinária da Universidade Federal de Viçosa (DVT/UFV), envolvendo os professores e estudantes dos diferentes anos do curso. Os pressupostos teóricos-metodológicos que orientam esse estudo se baseiam na pesquisa social. Dessa forma, a construção dos dados será feita a partir de entrevistas, conduzidas com estudantes e professores, e observação participante nos diversos espaços de formação acadêmica do DVT/UFV. A análise e interpretação dos dados serão realizadas com base na Teoria da Prática de Pierre Bourdieu. A amostra de estudantes deverá contemplar graduandos/as dos diferentes anos do curso (1o ao 5o ano) e ambos os sexos. Estima-se entrevistar dez estudantes de cada ano, totalizando 50 entrevistas. Com relação aos docentes, estima-se entrevistar todos os 29 docentes do Departamento de Veterinária (DVT-UFV). A escolha pelos professores do DVT-UFV se deve por serem docentes que ministram maior carga-horária do curso e ministram as disciplinas profissionalizantes, contribuindo ativamente para a formação profissional na graduação em medicina veterinária nessa instituição. Adicionalmente, serão analisados dados secundários sobre características sócio demográficas e aspectos relacionados à vida acadêmica disponibilizados pelo Registro Escolar da UFV e referentes ao censo da educação superior, acessados no site do INEP/MEC. Os dados sobre as instituições e os agentes serão coletados na Plataforma e-MEC, disponibilizados pelo INEP, por meio do Censo da Educação Superior e banco de dados do Registro Escolar da UFV. As variáveis referentes aos cursos serão: organização acadêmica; categoria administrativa; local de oferta do curso; início de funcionamento; autorização; situação; turno de funcionamento do curso; prazo mínimo para integralização do curso; carga horária mínima do curso; oferece disciplinas semipresenciais; carga horária semipresencial; inscritos para vagas

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-900  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 2.879.657

novas; inscritos para vagas remanescentes; vagas novas; vagas remanescentes; matrículas; concluintes; ingressantes; ingressantes em vagas novas. Para os/as estudantes, as variáveis serão: sexo; raça/cor; idade; nacionalidade; origem; deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades; escola onde concluiu o ensino médio; situação do estudante; ingresso no curso; organização acadêmica; categoria administrativa; local de oferta do curso; forma de ingresso no curso; reserva de vagas; financiamento estudantil; apoio social; atividade extracurricular; bolsa/remuneração; mobilidade acadêmica; destino da mobilidade acadêmica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta: folha de rosto; TCLE; Roteiro de entrevista direcionado a estudantes; Roteiro de entrevista direcionado a professores; Roteiro de observação participante; Autorização do Departamento de Veterinária para execução do estudo; autorização do registro escolar para acesso a dados secundários de estudo; Projeto completo.

**Recomendações:**

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa ou responsável legal, bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as assinaturas constar na mesma folha.

Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

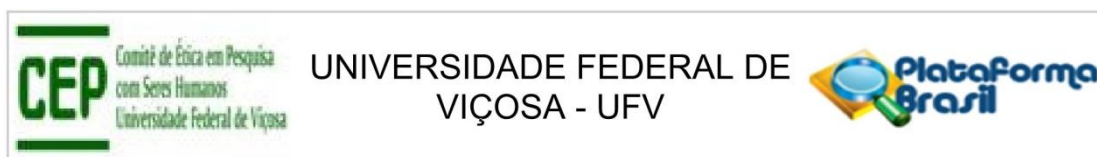
**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site [www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-900  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 2.879.657

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1196621.pdf	20/08/2018 23:56:37		Aceito
Outros	Roteiro_entrevistas_professores_tese_Rodrigo.pdf	20/08/2018 20:08:43	Rodrigo Alves Barros	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_tese_Rodrigo.pdf	20/08/2018 20:07:13	Rodrigo Alves Barros	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_tese_Rodrigo.pdf	20/08/2018 17:53:50	Rodrigo Alves Barros	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_autorizacao_REGISTRO_ESCOLAR_tese_Rodrigo.pdf	20/08/2018 15:32:37	Rodrigo Alves Barros	Aceito
Outros	Roteiro_entrevistas_estudantes_tese_Rodrigo.pdf	17/08/2018 15:36:35	Rodrigo Alves Barros	Aceito
Outros	Roteiro_observacao_participante_tese_Rodrigo.pdf	17/08/2018 15:34:57	Rodrigo Alves Barros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Entrevista_tese_Rodrigo.pdf	17/08/2018 15:33:31	Rodrigo Alves Barros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Observacao_tese_Rodrigo.pdf	17/08/2018 15:33:04	Rodrigo Alves Barros	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_autorizacao_DVTUFV_tese_Rodrigo.pdf	17/08/2018 15:30:28	Rodrigo Alves Barros	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VICOSA, 06 de Setembro de 2018

Assinado por:  
**HELEN HERMANA MIRANDA HERMSDORFF**  
(Coordenador)

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-900  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### ENTREVISTA

O/A Sr./a está sendo convidado/a, como voluntário/a, a participar da pesquisa “**Tornar-se médico/a veterinário/a: o papel do currículo oculto e das trajetórias de vida na formação acadêmica**”. Nessa pesquisa, pretendemos compreender como ocorre o processo de formação profissional dos estudantes de graduação em medicina veterinária, na Universidade Federal de Viçosa, MG. O que nos motiva é a necessidade de refletir criticamente sobre o que é ser médico/a veterinário/a hoje em dia e como promover a formação desses profissionais. A compreensão desse processo de formação torna-se cada vez mais importante, pois além da complexidade da medicina veterinária enquanto campo de formação e atuação profissional, observa-se atualmente a grande expansão do número de cursos, de estudantes e de profissionais formados.

Para esta pesquisa realizaremos entrevistas individuais com estudantes e professores/as do curso de graduação em Medicina Veterinária da UFV. Ao/À senhor/a é solicitado/a responder a perguntas sobre a formação acadêmica, escolha profissional, áreas de atuação, relação com estudantes e professores/as. A entrevista deverá durar em torno de duas horas, no máximo. Para facilitar o registro, as entrevistas serão gravadas. É assegurada ao/à senhor/a total privacidade, sendo que nome ou qualquer outro material que indique sua participação não serão liberados sem permissão prévia.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, relacionados a eventuais constrangimentos. Contudo, é garantido ao/à senhor/a liberdade para não responder a qualquer pergunta que constranja, iniba a liberdade de pensamento e/ou expressão ou ofenda princípios pessoais, de caráter moral, cultural, religioso, dentre outros, fazendo com que o/a senhor/a se sinta invadido/a ou constrangido/a de qualquer forma.

Esse estudo traz benefícios diretos aos/as estudantes de Medicina Veterinária, na medida em que propõe sistematizar as implicações do currículo oculto e das trajetórias de vida durante graduação, possibilitando refletir criticamente sobre as práticas adotadas pela instituição na formação das/os estudantes. Além disso, compreender como os marcadores sociais de gênero, raça/cor e classe social operam na construção de diferentes ambientes de formação, pode auxiliar à reflexão e problematização da estrutura curricular e do projeto pedagógico do curso.

Informamos, ainda, que o retorno dos resultados da pesquisa será mediante a divulgação por meio de fóruns e debates a serem realizados no Departamento de Veterinária da Universidade Federal de Viçosa e, de relatórios, resumos e artigos a serem publicados após a conclusão da pesquisa.

Para participar desse estudo o/a Sr./a não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes dessa pesquisa, o/a Sr./a tem assegurado o direito à indenização. O/A Sr./a tem garantida plena liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o/a Sr./a é atendido/a pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O/A Sr./a não será identificado/a em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, no Departamento de Veterinária da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida ao/a Sr./a.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os/As pesquisadores/as tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_,

contato \_\_\_\_\_,  
fui informado/a dos objetivos da pesquisa “Tornar-se médico/a veterinário/a: o papel do currículo oculto e das trajetórias de vida na formação acadêmica” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a Pesquisador/a

Nome da Pesquisadora Responsável: Paula Dias Bevilacqua  
Endereço: Departamento de Veterinária / Universidade Federal de Viçosa.  
Campus Universitário. CEP: 36.570-000. Viçosa-Minas Gerais  
Telefone: 31-3899.1467  
E-mail: [paula@ufv.br](mailto:paula@ufv.br)

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
Universidade Federal de Viçosa  
Endereço: Edifício Arthur Bernardes, piso inferior  
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário. CEP: 36.570-900. Viçosa-Minas Gerais  
Telefone: 31-3899.2492  
E-mail: [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br) / homepage: [www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)

**APÊNDICE D - MATRIZ PARA SELEÇÃO DE ESTUDANTES A SEREM ENTREVISTADAS/OS**

MATRIZ PARA SELEÇÃO DE ESTUDANTES A SEREM ENTREVISTADOS/AS																						
TURMA	ESTUDANTE	SEXO		COR		RENDA FAMILIAR			MUNICÍPIO DE ORIGEM			FAIXA ETÁRIA		ATIVIDADES EXTRACURRICULARES						OUTRAS CARACTERÍSTICAS		
		Feminino	Masculino	Preto	Branco	Baixa	Média	Alta	Rural	Intermediário	Urbano	Modal	Não modal	Ensino	Pesquisa	Extensão	Organização estudantil	Trabalho remunerado	Organizações sociais		Descrição das atividades	Áreas da MV relacionada à atividade
2015	1																					
	2																					
	3																					
	4																					
2016	1																					
	2																					
	3																					
	4																					
2017	1																					
	2																					
	3																					
	4																					
2018	1																					
	2																					
	3																					
	4																					
2019	1																					
	2																					
	3																					
	4																					

**Observação:** A diversidade de respostas às variáveis: sexo, cor, renda familiar, município de origem, faixa etária deverá ter distribuição equitativa dentro de cada turma. Para as demais variáveis, a diversidade de distribuição de respostas será considerada no número total de entrevistados/as.

DICIONÁRIO DAS VARIÁVEIS DA MATRIZ DE SELEÇÃO DOS/AS ENTREVISTADOS/AS		
VARIÁVEIS	DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS	
<b>TURMA</b>	A definição de turma será dada pelo ano de ingresso do/a estudante no curso. Agrupando os/as estudantes por tempo que estão presentes no curso e desconsiderando o progresso do/a estudante nos períodos da estrutura curricular.	
<b>ESTUDANTE</b>	Identificação dos/as estudantes dentro de cada turma.	
<b>SEXO</b>	Feminino	
	Masculino	
<b>COR</b>	Preto	
	Branco	
<b>RENDA FAMILIAR</b>	Baixa	Estudantes que participam de programas de assistência estudantil (alojamento, bolsa alimentação, auxílio moradia).
	Média	Intermediário entre as demais categorias.
	Alta	Estudantes que possuem carro próprio, local e tipo de residência, vestuário...
<b>MUNICÍPIO DE ORIGEM</b>	Rural	A Classificação e características dos espaços rurais e urbanos do Brasil – uma primeira aproximação, do IBGE 2017, classifica os municípios em urbano, intermediário adjacente, intermediário remoto, rural adjacente e rural remoto. Para a seleção dos/as entrevistados/as utilizará um agrupamento em três categorias: Rural (adjacente + remoto), intermediário (adjacente + remoto) e urbano.
	Intermediário	
	Urbano	
<b>FAIXA ETÁRIA</b>	Modal	Estudantes que ingressaram o ensino superior com 18 anos.
	Não modal	Estudantes que ingressaram o ensino superior com idade diferente de 18 anos.
<b>ATIVIDADES EXTRACURRICULARES</b>	Ensino	Monitoria e projetos (com ou sem bolsa).
	Pesquisa	Projetos, estágio, iniciação científica e grupo de pesquisa (com ou sem bolsa).
	Extensão	Projetos, estágio e grupo de extensão (com ou sem bolsa).
	Organização estudantil	Centro Acadêmico, Diretório Central dos Estudantes, atléticas e Ligas acadêmicas.
	Trabalho remunerado	Fixo ou esporádico.
	Organizações sociais	Movimentos sociais, grupos religiosos e associação de protetores dos animais.
	Descrição das atividades	Usar para especificar o tipo de atividade. No item anterior será marcado apenas X.
	Áreas da MV relacionada à atividade	Dividido de acordo com o “reconhecimento” das áreas dentro do DVT UFV: 1. Cães e gatos (clínica, cirurgia, anestesiologia e diagnóstico por imagem); 2. Grandes animais (clínica e cirurgia); 3. Patologia Veterinária; 4. Reprodução Animal; 5. Animais Silvestres; 6. Veterinária Preventiva; 7. Parasitologia Veterinária; 8. Inspeção de Produtos de Origem Animal; 9. Laboratório Clínico; 10. Produção Animal; 11. Áreas básicas (Anatomia, Histologia e Fisiologia) e 12. Nenhuma.
<b>OUTRAS CARACTERÍSTICAS</b>	1.Experiência internacional; 2. Mobilidade de curso/instituição; 3. Maternidade; 4. Deficiência física; 5. Sexualidade; 6. Corpo; 7. Escola de origem; 8. Curso técnico; 9. Ingresso por sistema de políticas afirmativas; 10. Adequação a estrutura curricular (com relação as disciplinas cursadas no período da entrevista) .	