

JOÃO JEFFERSON DE MOURA SANTOS

**PERCURSOS ESCOLARES E VIVÊNCIAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES
COTISTAS DE MEDICINA DA UFV**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Wania Maria Guimarães Lacerda

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2023**

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

T

S237p
2023 Santos, João Jefferson de Moura, 1990-
Percurso escolares e vivências acadêmicas de estudantes
cotistas de medicina da UFV / João Jefferson de Moura Santos. –
Viçosa, MG, 2023.

1 dissertação eletrônica (104 f.): il. (algumas color.).

Orientador: Wania Maria Guimarães Lacerda.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2023.

Referências bibliográficas: f. 100-102.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.675>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Programa de ação afirmativa na educação - Viçosa (MG).
2. Universidade Federal de Viçosa - Ingresso. 3. Estudantes de
medicina - Viçosa (MG). 4. Evasão universitária. I. Lacerda,
Wania Maria Guimarães, 1963-. II. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 379.26098151


JOÃO JEFFERSON DE MOURA SANTOS

**PERCURSOS ESCOLARES E VIVÊNCIAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES
COTISTAS DE MEDICINA DA UFV**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 5 de julho de 2023.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 JOAO JEFFERSON DE MOURA SANTOS
Data: 28/10/2023 20:20:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

João Jefferson de Moura Santos
Autor

Documento assinado digitalmente
 WANIA MARIA GUIMARAES LACERDA
Data: 30/10/2023 12:20:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Wania Maria Guimarães Lacerda
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Fabiola, minha companheira, pela paciência e pelo auxílio gigantesco que me prestou na confecção deste trabalho.

À minha mãe Kátia e ao meu Pai Amauri, pelo apoio de toda ordem, principalmente no meu processo de professor/estudante.

A todos os estudantes, professores e profissionais da Educação com quem tive o prazer de trabalhar.

Agradeço também aos participantes desta pesquisa, verdadeiros coautores desta dissertação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

SANTOS, João Jefferson de Moura, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2023. **Percursos escolares e vivências acadêmicas de estudantes cotistas de Medicina da UFV.** Orientadora: Wania Maria Guimarães Lacerda.

O objetivo da pesquisa que deu origem a esta dissertação foi conhecer, descrever e analisar o processo de constituição dos percursos escolares e as vivências acadêmicas de estudantes do curso de Medicina da UFV, cuja origem social é a camada popular, e cujo ingresso na Universidade se deu pelas vagas reservadas para egressos de escolas públicas estaduais, no âmbito da reserva de vagas determinada pela Lei n.º 12.711, de 2012. Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram realizados em duas etapas. Na primeira, após uma pesquisa bibliográfica sobre os cursos de Medicina no Brasil e o da UFV, foram analisados dados secundários, fornecidos pela UFV com o objetivo de analisar as características acadêmicas e modalidades de ingressos dos estudantes do curso de Medicina, as quais foram essenciais para indicar os critérios de inclusão dos estudantes cotistas para a realização das entrevistas na segunda etapa deste estudo. Na segunda etapa da pesquisa foram realizadas entrevistas com cinco estudantes cotistas Medicina, dentre os quais quatro que ingressaram na UFV em 2018 e um em 2019, beneficiados pela reserva de vagas, portanto, eles cursaram o ensino médio em escolas públicas, possuíam renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e/ou se auto declaram pretos, pardos ou indígenas. O *corpus* constituído pelas cinco entrevistas foi analisado de acordo com a análise de conteúdo, ancorada em Bardin (1977) e a reconstrução das biografias escolares dos entrevistados, de acordo com Lahire (2004). Os resultados indicaram os cinco estudantes cotistas entrevistados utilizaram diferentes estratégias como o ingresso em instituições de ensino médio federais, como a conquista de bolsas em escolas privadas no ensino fundamental e a frequência a cursinhos pré-vestibular gratuitos. As famílias também se mobilizaram na constituição desses percursos escolares, como na escolha de estabelecimento de ensino, na valorização dos comportamentos e aprendizagens relacionadas à escola, na participação das mães na vida escolar e na “presentificação” do futuro por parte dos estudantes e suas famílias. A maior parte dos estudantes cotistas concluiu a educação básica em instituições públicas federais. Com relação à escolha do curso de Medicina, apenas um dos entrevistados já tinha por certa essa escolha, ainda na infância, enquanto os outros, construíram seus projetos ao longo do percurso escolar.

O distanciamento entre o curso de Medicina e os demais cursos da UFV foi apontado como uma questão que afeta negativamente as vivências acadêmicas dos estudantes entrevistados. Os estudantes que optaram pelas vagas reservadas para subcotas de pertencimento étnico-racial e de renda são os que enfrentaram maiores dificuldades para acessar e permanecer no curso de Medicina, enfrentando dificuldades de ordem material e simbólica e para adaptação ao curso. O ensino remoto emergencial adotado pela UFV durante o agravamento da crise pandêmica no Brasil, nos anos de 2020 e 2021, impactou todos os estudantes, mas, em especial, aqueles que possuíam maiores restrições de renda, como os estudantes cotistas entrevistados. Os estudantes relataram, problemas de saúde mental, como, por exemplo, o transtorno de ansiedade e a depressão vivenciados não apenas no período do isolamento social exigido durante a pandemia e que afetavam a vida acadêmica. Os achados da pesquisa indicaram que trajetórias longevas, o ingresso em cursos altamente seletivo, como o curso de Medicina e bom desempenho, no caso dos estudantes cotistas, que vivenciaram uma grande dificuldade imposta pela pandemia não podem ser explicadas por fatores uniformes ou regulares em todos os casos, pois as estratégias e vivências foram variadas. No entanto, destacou-se, em todos os casos, o fato de que a implementação de uma política pública de discriminação positiva foi imprescindível para o acesso e a permanência dos estudantes cotistas entrevistados no curso de Medicina da UFV.

Palavras-chave: Lei de Cotas. Medicina. UFV. Estratégias estudantis. Acesso e Permanência no curso.

ABSTRACT

SANTOS, João Jefferson de Moura, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July, 2023. **School paths and academic experiences of UFV medical quota students.** Adviser: Wania Maria Guimarães Lacerda.

This study aims to analyze aspects around the school trajectory of quota students who achieved prestigious courses in competitive selection processes at a federal university. Specifically, the reports of 5 students who entered the medical course at the Universidade Federal de Viçosa, through the Quota Law, Law No. 12,711, were analyzed. The research sought to raise and discuss which factors contribute to access and permanence in a course with high requirements for admission and completion, aiming to investigate how young people from lower classes establish strategies to not only access but remain in adverse situations like this. Regarding the data analysis methodology, in the study in question, content analysis was used, anchored in Bardin (1977) and the reconstruction of the interviewees' school biographies, in accordance with Lahire (2004). Among the findings of the research, strategies were found, such as choosing a basic education establishment (with emphasis on entering federal public educational institutions, such as Federal Institutes) by families, which also undertook valuing behaviors and learning related to school and work. school environment, great participation of mothers in school life, “presentation” of the future by students and people close to them, encouragement from teachers, resistance to diversity, search for information, resilience and re-signification of experiences. These findings help us to understand the multiple aspects that involve the scenario of school longevity and trajectories of reaching courses and superselection processes at the federal public university. In addition, they contribute to the debate on issues of access and permanence of quota students in public higher education institutions and can also help with discussions around the formulation of public policies.

Keywords: Law of Quotas. Medicine. UFV. Student strategies. Access and Permanence in the course.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da idade dos estudantes respondentes de Medicina por sexo.....	52
Gráfico 2 - Número de estudantes matriculados no curso de Medicina nas modalidades de Ampla Concorrência e de Ações Afirmativas entre 2013 a 2021.....	56
Gráfico 3 - Situação atual dos Alunos de Medicina por ano de admissão entre 2013 e 2021.....	58
Gráfico 4 - Índices de desligamento e abandono dos alunos em relação ao número de ingressantes por modalidade.....	59
Gráfico 5 - Índices de conclusão e normalidade dos alunos em relação ao número de ingressantes por modalidade.....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Notas de corte para as modalidades de 1 a 5 entre os anos 2013-2017 do curso de Medicina da UFV.....	54
Tabela 2 - Notas de corte para as modalidades M1 a M9, nos anos 2018 a 2021, do curso de Medicina da UFV.....	55
Tabela 3 - Relação de candidato/vaga para ingresso no curso de Medicina da UFV entre os anos 2012 – 2021.....	55
Tabela 4 - Porcentagem de alunos ingressantes por modalidade entre 2013-2017.....	57
Tabela 5 - Porcentagem de alunos ingressantes por modalidade entre 2018-2021.....	57
Tabela 6 - Renda familiar <i>per capita</i> dos estudantes respondentes.....	61
Tabela 7 - Perda de renda durante a pandemia.....	62
Tabela 8 - Aspectos que reduzem a disponibilidade para o estudo.....	62

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CA	Centro Acadêmico
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
DEM	Departamento de Medicina e Enfermagem
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNAM	Universidade Autônoma do México
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 PERCURSOS ESCOLARES ATÍPICOS DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	17
1.1 Percursos escolares de estudantes de camadas populares no ensino superior público brasileiro.....	17
1.1.1 A excelência escolar de estudantes provenientes do Programa Bom Aluno na UFMG.....	17
1.1.2 Variações no desempenho escolar durante a transição de escolas públicas para privadas.....	22
1.1.3 Os desafios e superações de estudantes com fraco capital cultural no acesso ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).....	25
1.1.4 Fatores influentes no percurso acadêmico de estudantes de camadas populares na Universidade de São Paulo.....	29
1.1.5 Condições econômicas e vivências cotidianas de estudantes pobres na Universidade Federal de Minas Gerais.....	32
1.1.6 Influências familiares e contextuais nas trajetórias atípicas de estudantes em cursos seletivos da UFAC.....	33
1.2 Vivências acadêmicas de estudantes de camadas populares no Brasil.....	36
1.2.1 Vivências acadêmicas em Portes (2001).....	37
1.2.2 As vivências acadêmicas em contexto de democratização do acesso à Educação Superior na França.....	40
1.3 A escolha do curso de Medicina e da instituição de Ensino Superior.....	43
1.4 As experiências estudantis durante a pandemia de Covid-19.....	44
2 O CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA.....	49
2.1 Os cursos de Medicina no Brasil.....	49
2.2 O curso de Medicina da UFV.....	51
2.3 Perfil demográfico e faixa etária dos estudantes no curso de Medicina da Universidade Federal de Viçosa.....	53
3 RELATOS DE CINCO ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE MEDICINA DA UFV.....	65
3.1 O caso da estudante Rosa abordado em Portes (2001).....	66

3.2 O relato de Cleber: “E se eu tentar e mostrar que às vezes eu consigo também?”.....	69
3.2.1 O percurso escolar de Cleber na Educação Básica.....	69
3.2.2 A escolha do curso de Medicina.....	71
3.2.3 As vivências acadêmicas de Cleber no curso de Medicina da UFV.....	73
3.2.3.1 A vivência acadêmica durante a pandemia de Covid-19.....	74
3.3 O relato de Eduardo: “Eu via no médico a possibilidade de ser parecido com aquilo que eu queria ser, que era poder ajudar... ajudar pessoas”.....	75
3.3.1 O percurso escolar de Eduardo na Educação Básica.....	76
3.3.2 A escolha do curso de Medicina.....	76
3.3.3 A vivência acadêmica no curso de Medicina da UFV.....	77
3.3.4.1 A vivência acadêmica durante a pandemia.....	78
3.4 O relato de Juliana: “Eu quero outra coisa, eu tenho que atingir esse objetivo maior”.....	79
3.4.1 O percurso escolar de Juliana na Educação Básica.....	80
3.4.2 A escolha do curso de Medicina da UFV.....	80
3.4.3 A vivência acadêmica no curso de Medicina da UFV.....	81
3.4.3.1 A vivência acadêmica durante a pandemia de Covid-19.....	82
3.5 O relato de Mário: “Minha mãe sempre me apoiou: ‘estuda que é a melhor saída’”..	82
3.5.1 O percurso escolar de Mario na Educação Básica.....	83
3.5.2 A escolha do curso de Medicina da UFV.....	85
3.5.3 A vivência acadêmica no curso de Medicina da UFV.....	85
3.5.3.1 A vivência acadêmica durante a pandemia.....	88
3.6 O relato de Marcela: “Eu sempre fui estimulada (...). Eu ganhava livros, brinquedos educativos...”.....	89
3.6.1 O percurso escolar de Marcela na Educação Básica.....	89
3.6.3 A vivência acadêmica no curso de Medicina da UFV.....	91
3.6.4 A vivência acadêmica no curso de Medicina durante a pandemia.....	92
3.6.5 Aspectos incisivos sobre trajetórias longevas e de sucesso acadêmico: algumas reflexões.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXO A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM ESTUDANTES.....	102

INTRODUÇÃO

A Lei nº 12.711, de 2012, conhecida como Lei de Cotas, e a Lei nº 13.409, de 2016, possibilitaram a democratização das oportunidades de acesso de estudantes egressos de escolas públicas, pertencentes às camadas populares e às minorias étnico-raciais, bem como pessoas com deficiências, às universidades públicas brasileiras, inclusive nos cursos mais concorridos. Essas Leis, apesar de não solucionarem as desigualdades e dificuldades em torno do ingresso na universidade – já que configuram situações como a estratificação horizontal¹, conforme Ribeiro e Schegel (2015) – representam um passo importante para redução das injustiças referentes ao acesso à Educação Superior no Brasil.

A implementação da Lei nº 12.711 completou dez anos em 2022. Apesar de prevista, no seu artigo 7º, a sua revisão ao findar dessa primeira década, isso não ocorreu. Outro aspecto que cabe destacar sobre ela é que a sua implementação ocorreu, na maioria dos casos, de forma gradativa. Assim, foi apenas no ano de 2016 que a maioria das universidades públicas implementou a reserva de 50% das vagas nos cursos de graduação para egressos de escolas públicas de Educação Básica e aquelas relativas às subcotas destinadas aos estudantes pretos, pardos e indígenas, aos de baixa renda familiar e aos estudantes com deficiência. Na Universidade Federal de Viçosa (UFV), a reserva de 50% das vagas para as cotas tem se dado nos últimos oito anos.

Cabe destacar também que, na UFRV, quando da implementação da Lei de Cotas, em 2012, inicialmente não houve qualquer tipo de controle do acesso às vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas. Nessa Universidade, apenas no Edital de 2017 é que se passou a constar a previsão de apuração de denúncias nos casos de acesso indevido às vagas reservadas para cotistas, especialmente aquelas destinadas aos estudantes pretos, pardos e indígenas, uma vez que o único documento exigido foi a autodeclaração de pertencimento étnico-racial. Tal situação levou a denúncias sobre a ocupação das vagas reservadas nos cursos mais seletivos, como Medicina, Direito e Engenharias, por estudantes que se autodeclararam pretos ou pardos, mas que não figuravam realmente ao pertencimento étnico-racial declarado. Após esse ocorrido, os Conselhos Superiores decidiram pela exclusão dos estudantes denunciados do curso de Medicina da UFRV.

No ano de 2018 foi instituída na UFRV a Comissão de Heteroidentificação de Pretos, Pardos e Indígenas, que realizava a validação de autodeclaração dos candidatos no ato da

¹ Estratificação horizontal na Educação Superior se refere às desigualdades existentes em um mesmo nível de ensino, levando em consideração o sexo, a cor/raça, a renda e outras categorizações.

matrícula, passando-se a assegurar os direitos dos pretos, pardos ou indígenas. Assim, especialmente em se tratando de um dos cursos mais seletivos da UFV, Medicina, foi a partir de 2018 que de fato se assegurou que 50% das vagas fossem ocupadas por cotistas que preenchiam de fato os requisitos instituídos na Lei n.º 12.711, de 2012. No que se refere às subcotas de renda e aquelas destinadas às pessoas com deficiência, conforme a previsão de controle na ocupação das vagas, os candidatos tinham que apresentar documentos comprobatórios às Comissões constituídas por profissionais específicos², e, portanto, nesse caso, o controle se deu desde o início da implementação das normativas.

A previsão da revisão da Lei n.º 12.711 para agosto de 2022, cujos critérios e procedimentos não estão previstos em Lei, gerou expressiva manifestação de setores da sociedade no sentido de produzir conhecimento sobre as cotas, como é o caso do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA), dentre inúmeros outros laboratórios de estudos e pesquisas de universidades brasileiras.

Um exemplo é o Movimento Cotas Sim, lançado em 05 de outubro de 2021, com o apoio de empresas e personalidades e encabeçado pela Universidade Zumbi dos Palmares. Destacam-se, também, as iniciativas no Congresso Nacional, onde já tramitam 36 Projetos de Lei³, os quais abordam, dentre outros assuntos, a proibição de procedimentos de heteroidentificação racial, a intenção de tornar permanente a reserva de vagas e a ampliação ou redução do público beneficiado pela reserva de vagas. Parte desses projetos pode ser associada às manifestações do ex-Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, contrárias às cotas raciais, bem como às falas de um ex-Ministro da Educação, que considerava que as universidades deveriam “ser para poucos”.

Mais recentemente, em 2023, a Câmara Federal estuda o Projeto de Lei n.º 3061/22, que segundo a Agência Câmara de Notícias⁴:

(...) prevê novo critério para revisão da Lei de Cotas, pelo qual essa legislação somente perderá sua validade quando verificada a permanência e conclusão de curso dos estudantes beneficiários durante quatro ciclos (de 5 anos cada) sucessivos de avaliação. A medida amplia a vigência da lei por, no

² Na UFV, as comissões de análise da documentação comprobatória de renda são constituídas por assistentes sociais e as comissões de análise da documentação apresentada pelos estudantes com deficiência são constituídas por médicos (as).

³ De acordo com o portal de notícias UOL, há 36 projetos de lei sobre o tema tramitando no Congresso. UOL de Brasília (DF), 09/10/2021. Disponível em: educacao.uol.com.br/noticias/2021/10/09/com-lei-de-cotas-para-ser-revisada-parlamentares-querem-excluir-negros.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

⁴ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/948919-projeto-preve-prorrogacao-da-lei-de-cotas-por-mais-20-anos/> Acesso em: 07 nov. 2022.

mínimo, 20 anos. A própria lei prevê que o texto deve ser revisto em 10 anos após a entrada em vigência.

Assim, discute-se a ampliação da política de cotas por mais vinte anos, algo que, no momento da confecção desta pesquisa, ainda não foi concretizado. A publicação jornalística avança, apresentando o autor do projeto de lei e suas justificativas para tal:

O autor, o ex-deputado Bira do Pindaré (MA), observa que, desde a entrada em vigor da legislação, não foi possível atestar a eficácia das cotas, em razão de dificuldades de monitoramento da trajetória acadêmica dos estudantes, bem como da falta de informações específicas sobre os estudantes pretos e pardos. (...) “Verifica-se também a persistência da desigualdade por cursos de graduação, tendo em vista a concentração de estudantes cotistas em cursos noturnos e naqueles considerados de baixo prestígio social”, acrescentou o autor.

Em face desse cenário, observamos a necessidade de se levantar dados sobre as cotas e os estudantes cotistas, para orientar os debates e as tomadas de decisões e criações de políticas públicas que ampliem a diversidade dos estudantes nas universidades públicas brasileiras. Mesmo com o reconhecimento de que as cotas e subcotas democratizaram o acesso à universidade pública, questões emergem em relação à permanência dos estudantes cotistas nas universidades e às suas chances de conclusão dos cursos de graduação, sejam elas de ordem material ou simbólica, considerando-se, também, que as situações de desfavorecimento foram drasticamente agravadas pela pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 e 2021 no Brasil.

Bourdieu e Champagne (1998) utilizam a noção “excluídos do interior” para se referir à situação dos estudantes de categorias sociais antes excluídas e que agora ingressam no sistema escolar, durante os períodos de expansão do acesso, mas são potenciais excluídos em decorrência das condições com as quais se deparam no sistema escolar. Para esses autores, o processo de eliminação no sistema escolar passa a ser “diferido e estendido no tempo” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 221), ocorrendo ainda a modificação do valor econômico e simbólico dos diplomas, isto é, a sua desvalorização quando muitos estudantes acessam determinada carreira. Tais condições de exclusão, conforme os referidos autores, fazem com que aqueles que fracassam vivenciem uma exclusão ainda mais estigmatizante, pois considera-se que eles tiveram suas chances e foram incapazes de aproveitá-las.

As afirmações de Bourdieu e Champagne (1998) sobre a condição de excluídos do interior embasam indagações sobre os percursos escolares e as vivências acadêmicas de estudantes de camadas sociais menos favorecidas, que ingressaram em cursos seletivos e de

prestígio, como Medicina, usufruindo do benefício das vagas reservadas, e experimentaram as novas condições de ensino nos anos de 2020 e 2021, em razão da pandemia de Covid-19.

As perguntas que deram origem a essa pesquisa foram: (i) quantos estudantes ingressaram no curso de Medicina da UFV por meio das cotas, no âmbito da Lei nº 12.711, de 2012, na série histórica de 2013 a 2021, e qual a situação acadêmica dos mesmos? (ii) Quais as modalidades de ingresso por cotas concentram maior número de estudantes do curso de Medicina da UFV? (iii) Como se constituíram os percursos escolares durante a Educação Básica dos estudantes do curso de Medicina que pertencem a frações das camadas populares e frequentaram estabelecimentos públicos estaduais durante o Ensino Médio? (iv) Quais as práticas educativas das famílias dos estudantes de Medicina, cujo percurso escolar pode ser considerado atípico? E (v) como se configuram as vivências acadêmicas dos estudantes cotistas de Medicina, ingressantes na UFV em 2018, em especial a vivência dos anos de 2020 e 2021, quando o ensino nessa Universidade passou a ser ofertado de forma remota, ainda que o curso de Medicina tenha se organizado de forma diferenciada?

Para responder a essas indagações, o objetivo da pesquisa que deu origem a esta dissertação foi conhecer, descrever e analisar o processo de constituição dos percursos escolares e as vivências acadêmicas de estudantes do curso de Medicina da UFV, cuja origem social é a camada popular, e cujo ingresso na Universidade se deu pelas vagas reservadas para egressos de escolas públicas estaduais, no âmbito da reserva de vagas determinada pela Lei nº 12.711, de 2012.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram realizados em duas etapas. Na primeira, após uma pesquisa bibliográfica sobre os cursos de Medicina no Brasil e o da UFV, foram analisados dados secundários, fornecidos pela UFV com o objetivo de analisar as características acadêmicas e modalidades de ingressos dos estudantes do curso de Medicina, as quais foram essenciais para indicar os critérios de inclusão dos estudantes cotistas para a realização das entrevistas na segunda etapa deste estudo.

Na segunda etapa da pesquisa foram realizadas entrevistas com cinco estudantes cotistas Medicina, dentre os quais quatro que ingressaram na UFV em 2018 e um em 2019, beneficiados pela reserva de vagas, portanto, eles cursaram o ensino médio em escolas públicas, possuíam renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e/ou se auto declaram pretos, pardos ou indígenas.

O acesso aos estudantes para realização das entrevistas foi a principal dificuldade enfrentada nessa pesquisa. O contato com os estudantes foi feito inicialmente por meio de

envio de correspondência eletrônica a todos os cotistas, egressos de escolas públicas estaduais e que declararam renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo no ato de sua matrícula. A mensagem foi enviada pela Diretoria de Registro Escolar da UFV e nela foi feita a solicitação de que o estudante manifestasse seu interesse em participar da pesquisa. Todavia, pela baixa adesão por essa forma de contato com os estudantes, a seleção dos participantes se deu por meio de busca ativa nas redes sociais e não ficou restrita à apenas uma modalidade de cota, mas de três modalidades diferentes. Três estudantes que participaram das entrevistas são do sexo masculino e dois do feminino. Quatro ingressaram no ano de 2018 e um em 2019. Dois discentes entraram pela modalidade M5⁵, dois pela modalidade M3⁶ e um estudante ingressou no curso pela modalidade M1⁷ (de acordo com a atual divisão utilizada pela UFV). Na descrição e análise dos relatos foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes deste estudo.

As entrevistas foram realizadas de forma remota por meio da plataforma Google Meet, que suporta áudio e vídeo, gravados com a concordância dos estudantes participantes e com duração média de 60 minutos. Os participantes manifestaram, durante a entrevista, disponibilidade e motivação. As entrevistas seguiram um roteiro, porém, novos assuntos e abordagens transcorreram com naturalidade, como a abordagem sobre uma “distância” do curso de Medicina dos demais cursos, relatada por todos participantes e não prevista inicialmente no roteiro da entrevista.

Esta dissertação, além desta introdução, se estrutura da seguinte forma: o Capítulo 1 se dedica à fundamentação teórica e o Capítulo 2 apresenta o curso de Medicina da UFV e discute dados relativos aos universitários que ingressaram pelas modalidades de vagas reservadas (desagregados por modalidade), na série histórica de 2013 a 2021, e a situação acadêmica desses estudantes (concluente, cursando, evasão de curso, mudança de curso). O Capítulo 3, por sua vez, se debruça na análise das entrevistas de cinco cotistas do curso de Medicina da UFV. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas para a produção desta dissertação.

⁵ M5 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

⁶ M3 - Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas

⁷ M1 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

1 PERCURSOS ESCOLARES ATÍPICOS DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é analisar parte da literatura que investiga os percursos escolares de estudantes provenientes de camadas populares no Ensino Superior público brasileiro. Para embasar esta análise, serão utilizados estudos e pesquisas realizados em diferentes estados do país, durante a primeira década dos anos 2000, que abordam o acesso e a permanência desses estudantes em universidades públicas.

1.1 Percursos escolares de estudantes de camadas populares no Ensino Superior público brasileiro

Sem a pretensão de realizar um estado do conhecimento ou uma revisão exaustiva de trabalhos que tratam do universitário de camadas populares em universidades públicas, nesta primeira seção optou-se por utilizar a coletânea organizada por Piotto (2014), que reuniu seis produções com resultados de pesquisas realizadas em diferentes estados brasileiros (Minas Gerais, São Paulo e Acre), na primeira década dos anos 2000, sobre o acesso e a permanência de estudantes de camadas populares em universidades públicas. Este livro foi publicado no ano de 2014 e intitula-se: “Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares”. No prefácio dessa obra, Nogueira, referindo-se à mediação entre a origem social e o destino escolar, destaca que “no Brasil [...] foi a dissertação de mestrado de Écio Antônio Portes, defendida na Faculdade de Educação da [...] UFMG, no ano de 1993⁸, que abriu caminho para estudos desse tipo” (NOGUEIRA, 2014, p. 7).

Outros trabalhos que auxiliam a discussão ora proposta e que fundamentam a pesquisa são: Viana (2014); Piotto (2014); Lacerda (2014); Almeida (2014); Portes (2014); Souza (2014) e Ribeiro (2018), os quais abordam trajetórias escolares e experiências acadêmicas de universitários de camadas populares, que podem ser classificados como casos estatisticamente improváveis na época em que as políticas de cotas ainda não tinham sido implantadas nas universidades públicas.

1.1.1 A excelência escolar de estudantes provenientes do Programa Bom Aluno na UFMG

⁴ Ver PORTES, Écio Antônio. **Trajetoórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

O primeiro texto da coletânea organizada por Piotto a ser discutido é o de Viana (2014, p. 30), que investigou os percursos escolares de sete universitários da UFMG⁹ que participaram do Programa Bom Aluno¹⁰, considerados casos de longevidade escolar¹¹ entre estudantes de camadas populares, e que buscou respostas para a questão: “o que caracteriza a excelência escolar desses jovens”. Nesse Programa, os estudantes de camadas populares são selecionados quando cursam a 6ª série do Ensino Fundamental e, nesse período, conciliam a frequência à escola pública na qual se encontram matriculados com as atividades do Programa. Após um ano de adaptação, os estudantes passam a frequentar estabelecimentos de prestígio privado de Belo Horizonte, para cursar a 7ª série do Ensino Fundamental em diante.

Os resultados da pesquisa de Viana (2014) indicaram que boas notas e bons comportamentos na sala de aula caracterizam as trajetórias dos investigados, destacando, ainda, a antiguidade do bom desempenho escolar dos universitários pesquisados, que se deu “desde o início”. No entanto, o bom desempenho não se deu de modo uniforme ao longo de todo o percurso escolar. As variações ocorreram especialmente na mudança do estabelecimento público para o privado e entre as diferentes disciplinas. Os universitários pesquisados, conforme a autora supracitada, consideram que na escola pública, desde as séries iniciais, era mais fácil ser um bom aluno, pois bastava prestar atenção nas aulas, e as exigências eram menores. Para a autora, as facilidades mencionadas pelos investigados estariam relacionadas às condições escolares dos demais colegas com os quais eles conviviam na escola pública, pois, nesse contexto, eles se destacavam como os melhores alunos, enquanto na escola privada essa situação não se manteve.

A pesquisadora defende que a longevidade escolar está relacionada aos êxitos escolares, e que tais êxitos, mesmo que parciais (no caso de serem obtidos nos anos iniciais de escolarização), mobilizam famílias e estudantes para a escolarização, ou o que a autora define como “lógica do sucesso” (VIANA, 2014, p. 13), permitindo maior longevidade escolar. Apesar da importância do tema, os êxitos parciais não constituem, de forma direta, o interesse da investigação. O objeto de maior destaque da pesquisa é a “(...) caracterização do bom

⁵ Dos sete sujeitos investigados, seis eram mulheres e um, homem.

⁶ O Programa Bom Aluno, de Belo Horizonte, conforme Viana (2014, p. 16) “visa oferecer suporte acadêmico, material e psicológico a alunos das camadas populares que frequentam a rede pública de ensino e apresentam bom desempenho escolar. A oferta a esses alunos de condições diferenciadas de continuidade dos estudos até a ensino superior, a partir da 6ª série do ensino fundamental, constitui a principal ação desse Programa”. Conforme a autora, o Programa é financiado pelo Instituto Severino Ballesteros de Belo Horizonte, o qual mantém parceria com o Instituto Bom Aluno do Brasil, uma organização não governamental com sede em Curitiba (PR).

⁷ Viana (2014) considera longevidade escolar o prolongamento dos estudos até a Educação Superior.

desempenho escolar de sujeitos das camadas populares que (...) empreenderam umas trajetórias escolar longa” (VIANA, 2014, p. 14).

Para início das discussões, Viana realiza uma breve revisão de literatura concernente à longevidade escolar das classes populares, defendendo que, a partir da década de 1990, o tema se tornou sensível em diversas pesquisas, que em geral buscavam responder como estudantes de pertença popular chegaram ao Ensino Superior “vencendo” as barreiras econômicas, sociais e culturais, as quais, muitas vezes, se apresentam como impeditivas para a continuidade dos estudos. A partir da década de 1990 foi então que muitos trabalhos debateram no Brasil a problemática com base na literatura francesa referente ao tema, que à época era denominado “sucesso escolar”.

Com base nesses conceitos, a pesquisa foca em estudantes que participaram do Programa Bom Aluno, da cidade de Belo Horizonte, que obtiveram acesso ao Ensino Superior, e afunila o *corpus* de investigação para os estudantes que adentraram a UFMG. Com isso, a autora investigou as trajetórias escolares desses estudantes, buscando discutir e compreender a excelência escolar circunscrita nessas trajetórias.

Para discutir a literatura que concerne à excelência escolar, Viana (2014) buscou fontes que a descrevem e caracterizam em um sentido mais amplo, não focando apenas nos meios populares. Dessa forma, temos a visão de que o “sucesso escolar” se apresenta em duas formas distintas: aquela que se refere ao desempenho do estudante, e outra tocante ao desempenho de estabelecimentos de ensino e/ou sistemas escolares, que se revelam nos resultados de provas padronizadas e que buscam entender os diferentes desempenhos entre as escolas. O interesse de Viana se inscreve na primeira opção apresentada, especificamente, no bom desempenho dos alunos provenientes das classes populares.

A nota é a parte mais visível do desempenho escolar, mas interessa-nos o que está “por trás” das notas. Mesmo que elas sejam as características mais marcantes do desempenho escolar, é preciso entendermos que a excelência escolar é marcada por outras propriedades como resiliência, persistência, disciplina, afetividade, etc. Assim, não se trata apenas das notas, mas de disposições e aprendizagens diversas e convergentes – muitas vezes sobre o próprio funcionamento do sistema escolar e seus cotidianos. Viana destaca algumas dessas características: “(...) A boa vontade, o desejo de aprender, a aplicação, a memória, a ordem, o trabalho, o conformismo, a disciplina, a seriedade” (*Ibidem*, p. 18). Fica evidenciado, assim, que a excelência ou o sucesso escolar não depende apenas dominar os conteúdos disciplinares ou de uma herança cultural direta, mas, principalmente, das práticas socializadoras das

famílias para com seus filhos. Dessa forma, o desempenho escolar pode ser interpretado de maneiras distintas: uma mais relacionada às notas, com aspectos mais cognitivos, e outra a modelos comportamentais, como os já mencionados anteriormente. O bom aluno pode ser aquele que apresenta boas notas, mas também aquele que tem “bom comportamento” e/ou que possui os dois atributos concomitantemente.

O conceito de “Ofício do aluno”, cunhado por Perrenoud (1995) e evocado por Viana (2014) se relaciona à aquisição, ou não, de um *habitus* escolar. A autora utiliza tal conceito como um instrumento de compreensão do desempenho escolar, auxiliando na análise do trabalho escolar e das estratégias utilizadas pelos estudantes para “sobreviver” no sistema educacional. Como já vimos, a excelência escolar se inscreve na seara das práticas, ou não, e para tal exige continuidade e constância. Ademais, para atingir a excelência de uma prática, é necessária uma competência resultante de uma longa construção de aprendizagem. A esse respeito, Viana (2014) destaca a existência da constância da excelência nas trajetórias dos estudantes investigados por ela: mesmo quando eles saíram de escolas públicas e adentraram instituições particulares de ensino, essa excelência se mostrava presente, apesar das dificuldades enfrentadas.

Quanto à “fabricação” da excelência, a autora esclarece que esta é ancorada nos processos de avaliação escolar. As avaliações se centram nas aprendizagens e no “ofício do aluno”, que apresentam características relacionais. Todavia, do ponto de vista formal, a avaliação nas instituições de ensino é focada nas disciplinas, e são nas séries iniciais que as hierarquias de excelência se constituem e que se aprende o trabalho ou ofício de aluno (VIANA, 2014).

Ainda de acordo com a autora, a excelência escolar estaria associada à cultura das classes mais favorecidas, uma vez que o que caracteriza os “bons alunos” nada mais é que reflexo dos capitais diversos interiorizados por esses mesmos alunos. As desigualdades escolares, nesse sentido, reproduzem as desigualdades sociais, mas com ares de reciprocidade. Nesse ponto, Viana (2014) explica sobre a existência de uma hierarquização das excelências e cita como exemplo as distintas formas que a excelência se apresenta em diferentes disciplinas, devido às próprias exigências dos diferentes campos presentes na educação. São essas distinções que auxiliam na fabricação das hierarquias de excelência.

Uma vez feita essa reflexão, cumpre pensarmos acerca da produção da excelência nas camadas populares da sociedade. Levando em conta o pensamento bourdiano, a respeito de dos diferentes capitais sociais, culturais, econômicos e simbólicos, como essas camadas

“atingem” a excelência? Ou, ainda, quais seriam “(...) as características do bom desempenho dos alunos de camadas populares?” (VIANA, 2014, p. 25).

Na pesquisa de Viana (2014), os estudantes apresentaram dedicação extrema aos estudos, constituindo uma relação com o saber e com estudos de forma sistemática e “laboriosa”. Essa relação com o saber aponta especificidades com relação às disposições culturais e escolares, tema de análise dos dados empíricos. Para a citada autora, os “bons” alunos provenientes das camadas populares são aqueles que conseguem atribuir sentido à escolarização mais focado no presente, indo contra a ideia da escola como apenas lugar de certificação.

Como interpretação dos dados empíricos, obtidos através de entrevistas e análises do Programa Bom Aluno em Belo Horizonte, Viana (2014) evidencia que os estudantes entrevistados apresentaram boas notas como marca de suas trajetórias estudantis. No estudo, quando perguntados sobre o motivo de terem sido indicados para o Programa Bom Aluno, todos enfatizaram o bom rendimento na escola, que é indicado pelas boas notas. Em segundo lugar, e em consonância com o discutido até aqui, a autora encontrou que as trajetórias dos alunos investigados entendem o “bom comportamento” na escola como fundamental para a construção da excelência. Outrossim, todos participantes afirmaram que “sempre” foram bons alunos. Todavia, a investigação revelou que os sujeitos analisados, mesmo que reconhecidos como “bons alunos”, não almejavam, desde o princípio, o Ensino Superior. O interesse em um curso de graduação foi despertado com a participação no Programa Bom Aluno, que incentivou a longevidade nos estudos.

Outro achado da pesquisa foi de que a excelência apresentada pelos estudantes se mostrou de formas diferentes, pois eles não eram “(...) ‘bons alunos’ da mesma maneira” (*Ibidem*, p. 34). Quando passaram a frequentar a rede particular de ensino e as dificuldades enfrentadas no Ensino Médio, com suas disciplinas escolares mais específicas, os estudantes passaram a ter dificuldades com especificidades e em determinadas disciplinas.

A investigação também revelou que todos os entrevistados disseram sofrer algum tipo de revés na escola particular, embora permanecessem com a marca de bons alunos. Isso nos remete à hierarquização das excelências escolares. As notas desses estudantes caíram (embora tenham se mantido na média para aprovação), e o “decorar” e o “prestar atenção nas aulas”, estratégias utilizadas por eles na escola pública, passaram a não ser mais suficientes.

A assiduidade à escola demonstrada pelos jovens participantes da pesquisa de Viana (2014) foi algo presente ao longo de suas trajetórias estudantis. Do ponto de vista da relação

com o saber e com a escola, esses estudantes sentiam necessidade de estar sempre presentes na sala de aula, por vontade própria e não por imposição das famílias, por senso de obrigação, e também por ser um local que consideravam prazeroso de se frequentar.

Como uma das possíveis conclusões, Viana destaca a forte mobilização para o estudo por parte desses alunos, em forma de “(...) envolvimento efetivo com as atividades escolares” (VIANA, 2014, p. 39). A autora ressalta também que a produção da excelência, no caso específico das trajetórias investigadas, não tem sua origem marcada de forma clara, seja pelas instituições de ensino públicas, seja pelas particulares, nas práticas socializadoras das famílias ou por outras formas não escolares. Assim, a pesquisadora nos diz sobre a importância de se debruçar sobre as trajetórias escolares de sujeitos provenientes das classes populares marcadas pela excelência escolar, uma vez que as pesquisas sobre o tema são escassas.

1.1.2 Variações no desempenho escolar durante a transição de escolas públicas para privadas

No trabalho intitulado “Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social”, Piotto (2014) apresenta os resultados de uma pesquisa com cinco estudantes de pertença social popular, que obtiveram êxito em seleção e que frequentaram, à época da pesquisa, cursos de alta seletividade, analisando o percurso dos estudantes até a universidade e suas experiências estudantis na mesma.

A autora afirma que as universidades públicas são mais “permeáveis” (PIOTTO, 2014, p. 135) aos estudantes de pertença popular, e aponta que os estudantes negros ou pardos se formam em maior número nessas instituições. Ademais, apesar de constituírem uma exceção nos cursos com mais seletividade, tanto nas instituições públicas como nas privadas, os estudantes provenientes das classes populares se encontram em maior número nas universidades públicas.

Em sua pesquisa, observou que o critério de escolha dos cursos mais seletivos pelos jovens obedeceu às regras de nota de corte e de quantidade de candidatos por vagas oferecidas, em um recorte de cinco anos. A pesquisadora identificou cinco cursos: Medicina; Psicologia; Biologia; Administração e Farmácia, sendo os cursos mais concorridos da USP no período estudado. Concernente à escolha dos estudantes, seu estudo se guiou por dois critérios: que fossem provenientes das classes populares e que já tivessem, pelo menos, na metade do curso. Para caracterizá-los como de pertença popular, os pais desses estudantes

deveriam possuir baixa escolaridade e ocupações manuais, bem como destoar do perfil socioeconômico prevalente no curso em questão. Dessa forma, foram escolhidos cinco estudantes, um de cada curso citado acima, ressaltando que todos se classificavam como brancos.

As entrevistas tiveram como assuntos condutores a vida escolar desses estudantes, suas trajetórias na escola e na USP, destacando as experiências vividas no curso superior e entendendo a memória como uma construção coletiva, e não estritamente individual, dadas as participações das famílias e dos grupos aos quais os sujeitos estão inscritos. As entrevistas foram interpretadas, em um primeiro momento, de forma analítica vertical, de modo que possibilitou a constituição de categorias que permitiram uma leitura horizontal, com as temáticas baseadas em tópicos recorrentes nas narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nas análises das narrativas concernentes às trajetórias escolares dos sujeitos participantes da pesquisa, o estudo inicialmente se centrou nas experiências vividas nas escolas. Dos cinco entrevistados, dois estudaram em escolas públicas, no Ensino Fundamental, e depois em escolas particulares, no Ensino Médio. Um estudou apenas parte do Ensino Médio em escola particular (sendo o acesso às escolas particulares devido a programa de bolsas). Os outros dois participantes estudaram em escolas públicas durante todo período de escolarização.

Com relação aos estudantes que tiveram parte de sua escolarização realizada em instituições particulares, a marca da desigualdade social e as consequências dessa vivência, como tristeza, solidão e humilhação social, estiveram presentes. Assim, as falas de Pedro (estudante de Biologia), Antônio (Farmácia) e Carlos (Medicina) estão repletas de sentimentos de desenraizamento (sentimento de não pertença), humilhações sociais e mesmos sentimentos conflitantes muito difíceis de explicar, advindos do encontro com as desigualdades sociais experienciadas. Piotto (2014) resalta que esses sentimentos despertados pela convivência com as desigualdades foram vivenciados durante a escola, nos casos já citados.

Já no tocante aos estudantes que fizeram sua escolarização básica integralmente em escolas públicas, essa situação se deu ao adentrar a universidade. É o caso de Marcos (Psicologia) e Felipe (administração), que, ao obterem acesso à USP, sentiram o peso da desigualdade social em forma de sofrimentos diversos vividos durante a experiência universitária, de forma mais aguda que nos casos salientados anteriormente, cujo encontro se deu ainda durante a escola.

O conceito de “humilhação social” nos auxilia a compreender as experiências dos estudantes, tanto nas escolas quanto na Universidade. Segundo Piotto (2014, p. 150), a “(...) humilhação social é um tipo de angústia disparada a partir do enigma da desigualdade social”. O enigma citado se refere a um sentimento ou impressão, sempre expressada de forma misteriosa e confusa, que evoca a inferiorização das classes populares em relação às demais camadas sociais. É como uma lembrança constante para as classes populares de que não “pertencem” a certos lugares (físicos e sociais), como as universidades, e, ainda mais, aos cursos mais seletos de universidades públicas. Todos os sujeitos participantes da pesquisa relataram, em maior ou menor grau, elementos dessa humilhação e os impactos provenientes dela.

Todavia, ao tratar desses sofrimentos causados pelo encontro com a desigualdade social, tema já amplamente debatido pela Sociologia da Educação, Piotto (2014) destaca que o sofrimento e a humilhação social não foram as únicas marcas das trajetórias desses estudantes, uma vez que a Educação Superior pública lhe proporcionara novos caminhos e possibilidades, alterando a forma como as famílias se relacionavam com a trajetória educacional dos jovens.

Fica claro em algumas narrativas que esses estudantes “abriram” caminhos para as novas gerações, sejam irmãos, primos, outros familiares ou mesmo vizinhos e amigos. Ou seja, tiveram mudanças de pensamentos com as possibilidades educacionais, na família nuclear e mesmo no grupo familiar mais amplo. Outrossim, a compreensão acerca dos cursos, currículos e demais assuntos do campo acadêmico ampliou os capitais escolares possuídos por essas famílias. Em suma, as diferenças entre o mundo escolar e o familiar não causaram, nesses estudantes entrevistados, o sofrimento descrito acima – algo discutido em outros trabalhos, pois as próprias famílias se modificaram no processo. Ademais, mesmo com o sofrimento advindo da convivência com as desigualdades sociais, o acesso à universidade trouxe perspectivas que nem eram imaginadas por esses estudantes.

Fazendo um paralelo com as narrativas presentes em sua pesquisa, Piotto nos traz casos de “sucesso escolar” relacionados diretamente com os sentidos atribuídos à escolarização pelos estudantes e pelas famílias, bem como na relação desses estudantes com suas pertencas sociais. Os sentidos atribuídos à escolarização apresentam uma dimensão objetiva e outra subjetiva. Quanto à objetiva, os alunos que alcançaram tal “sucesso escolar” possuem valores em si e na ampliação de conhecimentos. Nesses casos, a escola não se apresenta como “concorrente” das famílias. Já a perspectiva da dimensão subjetiva se

relaciona com três “autorizações”, que agem para que se “permita” a não repetição e/ou reprodução das histórias escolares e sociais dos pais pelos filhos. A primeira autorização se refere ao próprio sujeito, que se autoriza a buscar emancipação de sua família, buscando autonomia em sua trajetória; a segunda concerne à autorização dos pais e/ou familiares mais próximos para os estudantes buscarem essa trajetória escolar e social autônoma; e a terceira diz respeito à dupla aceitação, tanto dos estudantes quanto de seus pais, de forma que se respeitem as trajetórias e histórias de vida desses estudantes e de seus pais, dotando-as de legitimidade. No caso específico dos estudantes envolvidos na pesquisa de Piotto (2014), foi identificada uma relação especial com a educação, e, de forma mais específica, com o conhecimento e saberes.

Em suma, foi possível observar nas narrativas desses estudantes participantes da pesquisa o sofrimento proveniente do encontro com as desigualdades sociais. Não obstante, tal sofrimento não é a única marca dessas trajetórias, que apontam para a importância do acesso e da permanência das classes populares nas universidades públicas, as quais promovem autonomia, caminhos e possibilidades que não eram nem aventadas antes desse contato com o mundo acadêmico. Indo além, Piotto (2014) constatou que essa ampliação de universo simbólico referente à escolarização de longa duração afetou não só os estudantes como também suas famílias. Assim, ficou claro nos dados analisados que os estudantes pesquisados abriram caminho para irmãos, primos e amigos, gerando mudanças de pensamentos com relação às possibilidades educacionais, tanto na família nuclear como na família extensa, e ampliando a compreensão acerca dos cursos e currículos, isto é, os capitais informacional e escolar possuídos pelas famílias.

1.1.3 Os desafios e superações de estudantes com fraco capital cultural no acesso ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)

Lacerda (2014, p. 45), no trabalho intitulado “De Escolas públicas estaduais ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA): A fabricação das exceções”, buscou a compreensão e interpretação acerca do acesso de estudantes detentores de fraco capital cultural no ITA, instituto notadamente associado ao conceito de excelência, ou, como explica a autora, uma instituição de ensino respaldada e reconhecida pela sociedade por sua “alta qualidade”. Para o seu intento, a pesquisadora utilizou como metodologia de coleta de dados

entrevistas semidiretivas com quatro iteanos¹², sendo três irmãos egressos (o mais novo adentrou no ITA, mas não concluiu o curso), e outro entrevistado também egresso do ITA.

Em primeiro lugar, vale ressaltar que os alunos ingressantes no ITA possuem, na grande maioria dos casos, aptidão para os estudos, ou, ainda, posse de capitais escolares e culturais. Isso também se deve aos processos de escolha do estabelecimento de ensino, já que é uma via de mão dupla: famílias escolhem os melhores estabelecimentos de ensino para os seus filhos, e as instituições – ainda mais as prestigiadas como o ITA – também selecionam seus alunos. Devido ao quadro acima, o trabalho propõe a investigação de alunos provenientes de contextos detentores de fraco capital escolar e cultural, e que, mesmo assim, galgaram acesso ao ITA.

O aporte teórico de Lacerda (2014, p. 47) se baseia nas ideias e pesquisas de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, destacando e analisando algumas das práticas socializadoras que construíram disposições dos sujeitos participantes da pesquisa e que, de acordo com ela, “(...) se inscrevem na tradição disposicionalista da ação”, concernentes à Sociologia.

Com relação à metodologia de análise dos dados, no estudo em questão foi utilizada a análise de conteúdo, ancorada em Bardin (1977) e a reconstrução das biografias escolares dos entrevistados, de acordo com o defendido por Lahire (2004). Ademais, foram investigadas as seguintes categorias temáticas referentes às trajetórias escolares dos sujeitos participantes da pesquisa: “(...) os sentidos atribuídos pelas famílias e pelos iteanos a uma escolarização longa; as relações entre as histórias escolares das gerações; a mobilização familiar e individual na constituição dos percursos escolares de excelência; e as disposições escolares dos iteanos” (*Ibidem*, p. 48).

Partindo para as conclusões acerca da reconstrução das trajetórias dos entrevistados, o estudo evidenciou como agiram e agem esses sujeitos, bem como sobre a posse de disposições e/ou capitais. Os achados destacam que diversos fatores se arranjaram para a construção dessas trajetórias escolares atípicas. A pluralidade e a particularidade dos contextos vivenciados por esses sujeitos agiram sensivelmente na construção de um *habitus* (ou patrimônios de disposições) favorável à escolarização. Os dados apontam para a hipótese de que as ações individuais concernentes à escola não são provenientes única e exclusivamente das condições desses indivíduos, bem como com das relações que estes mantêm com essas condições.

¹² No jargão estudantil, estudantes do ITA são chamados de iteanos.

A análise dos dados obtidos pelas entrevistas também nos demonstra que o investimento na escolarização não é algo isolado, individual, e sim incitado também pelas famílias e instituições de ensino, que, como sabemos, se inscrevem em determinados espaços ou lugares sociais. Dessa forma, fica claro que essas trajetórias escolares atípicas “(...) investigadas são produtos de duas gerações (pais e filhos), das relações entre as gerações e destas com o universo escolar” (LACERDA, 2014, p. 80). Tanto as famílias como os estudantes se influenciaram em uma via de “mão dupla”, com os sentidos atribuídos à escola pelos pais e pelos filhos, tendo um papel preponderante na construção das disposições que possibilitaram tais trajetórias. Em suma, as relações com a escolarização, sob o ponto de vista dos sujeitos entrevistados, não podem ser alvo de análise isolada das expectativas e história relacionadas à educação formal por parte dos pais, em especial quando participam ativamente da vida escolar de seus filhos.

Entre os achados da pesquisa de Lacerda (2014), os entrevistados afirmaram que os pais, ou pelo menos um deles, possuíam as características de bons alunos, com um claro prazer em participar da escola e crença de que a escolarização longa produziria efeitos de mobilidade social. Todavia, esses pais tiveram, por motivos de trabalho e percalços diversos, que abandonar os estudos. Tal contexto influenciou os sujeitos entrevistados a “superarem” a história escolar de seus pais, que os estimulavam nesse sentido, mesmo com fraca posse dos capitais exigidos para o sucesso escolar. Com essa posse fraca de capitais, a mobilização desses pais na escolarização de seus filhos ia em direção à exaltação dos comportamentos valorizados na escola e no aprendizado escolar.

Lacerda (2014, p. 81) explica também que os 3 egressos (Felipe, Pedro e Francisco) que terminaram o curso no ITA formularam seus projetos de escolarização e se mobilizaram em torno desse projeto, não no início de suas trajetórias escolares, mas com seus êxitos parciais que ampliaram o “espaço dos possíveis”. No caso desses três sujeitos, os padrões de excelência nos resultados escolares propiciaram maiores sucessos escolares, que se configuraram em causa e consequência da mobilização e investimento escolar por parte dos mesmos e de suas famílias. Nos casos dos sujeitos da pesquisa, Felipe demonstrou interesse de cursar no ITA quando estava no 3º ano do Ensino Médio, enquanto seu irmão Pedro o fez quando ainda no 2º ano do Ensino Médio, influenciado por seu irmão mais velho e pelo padrão de excelência escolar que apresentara. Vale destacar que os três estudantes citados cursaram Ensino Médio profissionalizante, demonstrando certa cautela no projeto de adentrar

ao ITA, ao mesmo tempo em que ampliavam suas possibilidades pela educação. Também demonstra a consciência desses sujeitos perante as dificuldades do planejado.

Por outro lado, André, irmão mais novo de Felipe e Pedro, apresentou oscilações em suas trajetórias escolares, com períodos de intensa dedicação aos estudos e outros com displicência. A decisão de cursar no ITA se deu mais por inspiração e “paralelismo” com as trajetórias de seus irmãos, e menos por um projeto próprio e mobilizado frente aos estudos. Além disso, seus resultados escolares e acadêmicos eram inconstantes. O fato de seus irmãos apresentarem tal excelência escolar o colocou em posições de corresponder expectativas, embora nem sempre houvesse o desejo de fazê-lo. Disso resultou a sua oscilação entre a intensa dedicação aos estudos e a não dedicação, o que mesmo assim o permitiu acessar o ITA.

Lacerda (2014) ressalta que, ao analisar e tentar compreender as disposições para os estudos dos sujeitos investigados, não podemos deixar de levar em consideração que as narrativas apresentam, como apontou Lahire (2004), realidades construídas que exigem do pesquisador um esforço interpretativo sobre o que está sendo narrado. Ademais, essas disposições e suas construções são complexas, se misturam e se sobrepõem.

No caso de Felipe, Pedro e Francisco, a autora identificou pontos em comum, como: a forte mobilização e disposições para os estudos; autonomia; boa gestão do tempo; certa presentificação do futuro (mesmo que com “planos alternativos”); informações sobre os processos para acessar o Ensino Superior; aceitação/conformismo concernentes aos ditames das instituições de ensino, entre outros. No caso mais específico dos irmãos Felipe e Pedro, suas narrativas possibilitam a identificação de perseverança, solidariedade (entre eles), superação e competição. Essas disposições advêm também das socializações nas escolas públicas que frequentaram, uma vez que, dentro do campo das escolas públicas, essas eram bem posicionadas, bem localizadas e com um corpo docente estável. Nesse sentido, essas escolas apresentaram alternativas em contraposição às dificuldades desses estudantes, possibilitando a construção de suas trajetórias. Com relação a André (irmão mais novo de Felipe e Pedro), suas disposições para o estudo apresentaram oscilações e não sofreram atualizações, mas, mesmo assim, foram responsáveis pelo seu acesso ao ITA (e posterior abandono).

O conhecimento e análise de percursos escolares “atípicos” (apesar de serem cada vez mais comuns estudantes de camadas populares na Educação Superior) podem nos auxiliar a compreender e/ou analisar o sucesso escolar das camadas populares.

1.1.4 Fatores influentes no percurso acadêmico de estudantes de camadas populares na Universidade de São Paulo

No texto intitulado “Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública”, Almeida (2014) analisa os resultados obtidos em uma pesquisa cujos sujeitos foram 17 estudantes de camadas populares da Universidade de São Paulo (USP). Os fatores analisados por esse autor foram:

(...) o processo de socialização no ambiente familiar, a reconstrução de trajetória de ingresso e o trânsito no ambiente universitário mediante a apreensão do cotidiano, da adaptação à linguagem acadêmica, da realização dos afazeres, além do contato com estudantes de origem similar e indivíduos de outros estratos sociais (ALMEIDA, 2014, p. 239).

Em primeiro lugar, o pesquisador nos apresenta um breve histórico concernente ao acesso ao Ensino Superior no Brasil, dividindo o tema em quatro períodos principais: até meados dos anos de 1930, quando as elites eram predominantes (quase exclusivas) no Ensino Superior; um segundo momento, com recorte nos anos de 1930 até meados da década de 1970, onde os estratos mais altos das classes médias logravam esse acesso; de 1970 à década de 1990, em que as outras frações das camadas médias ingressaram nas universidades; e a partir da década de 1990, que, com a expansão do Ensino Superior no país, fez com que as camadas mais baixas das classes médias, bem como as classes populares, alcançassem as universidades. Nesse sentido, Almeida (2014) buscou analisar trajetórias mais recentes, que representassem variados capitais.

A metodologia para selecionar os estudantes participantes da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: ensino básico realizado em escolas públicas ou supletivos, excluindo-se as instituições técnicas federais (como os Institutos Federais e/ou CEFETs); escolaridade dos pais até o Ensino Médio incompleto; os pais vivendo da renda do trabalho, com renda familiar de até três mil reais; e estudantes que integrassem o período noturno – todos critérios sendo seguidos de forma concomitante. Ademais, buscou-se um aluno que vivia de sua renda de trabalho (até três mil reais) e/ou ajudasse para complementação da renda familiar. Dessa maneira, foram identificados trinta e nove estudantes, sendo que dezessete participaram da confecção da pesquisa, catorze através de três grupos focais e três sendo entrevistados. A

maioria dos sujeitos participantes da pesquisa são filhos de migrantes, e três deles são migrantes.

Um dos pontos debatidos nesse estudo foi a influência dos pais para a escolarização desses estudantes, que, mesmo sofrendo com as dificuldades cotidianas, investiam na formação cultural de seus filhos. Assim, Almeida (2014) identificou na pesquisa indícios que comprovam a tese de Lahire sobre o “(...) mito da omissão parental (...)” (LAHIRE, 1997 *apud* ALMEIDA, 2014, p. 247), pelo qual o pesquisador francês observou que mesmo pais sem escolarização podem ser fundamentais para o sucesso escolar de seus filhos. Embora a baixa escolarização dos pais dos alunos entrevistados não os permitisse auxiliar com os conteúdos, eles contribuíram com diversas estratégias, tais como participação na escola e cobrança de bons resultados, de frequência etc.

Dessa forma, a pesquisa ora tratada verificou que em todas as famílias dos entrevistados houve um ambiente que favoreceu os estudos, sem pressão e cobrança que podem causar angústia e tristeza. Outro exemplo da participação dos pais é a existência, em alguns dos relatos, do incentivo à leitura, feita principalmente pelas mães, que mesmo nos casos em que não possuíam hábitos de leitura, viam importância em seus filhos adotarem tal hábito. Em outro relato, o irmão mais velho apareceu como esse personagem tutelar, incentivando a leitura de jornais e revistas em quadrinhos.

Outro conceito abordado por Almeida é o de “trabalhador-estudante” (*Ibidem*, p. 251), que se aplica para os estudantes investigados, uma vez que são, antes de estudantes, trabalhadores. Isso implica em uma relação diferenciada com os estudos, uma vez que a maior parte dos estudantes da USP não precisa se preocupar com o próprio sustento e tem o tempo livre para aproveitar ao máximo o que a universidade pode oferecer.

Quanto à escolha da USP para o curso de Ensino Superior, as trajetórias investigadas desses estudantes nos mostram que essa escolha se centrou na gratuidade da instituição, sendo que as universidades públicas são, na maior parte dos casos, a única forma com reais possibilidades de ingresso (e conclusão) nesse nível de ensino por parte desses estudantes. Ademais, o pesquisador destaca que os estudantes entrevistados “(...) dependem de serviços considerados básicos para uma vida estudantil: empréstimos de livros e uso de computadores oferecidos pela universidade aparecem como fundamentais” (*Ibidem*, p. 253).

O estudo também achou que, uma vez que adentraram no Ensino Superior, os entrevistados se depararam com a necessidade de uma nova postura frente aos estudos, uma vez que o Ensino Superior estimula a autonomia e independência dos estudantes. As

dificuldades encontradas no cotidiano universitário foram de ordem material, como o dinheiro para alimentação e compra de materiais, a distância entre a residência e o *campus* universitário, a disponibilidade de bens, como computadores, e a necessidade do trabalho para o próprio sustento. Houve também dificuldades com caráter simbólico e/ou cultural, tais como o domínio da linguagem acadêmica – lembrando que questões como esta são, em geral, mais sutis e ligadas à socialização e trajetórias particulares. É evidente que essas dificuldades, tanto do espectro material quanto do simbólico, se entrelaçam, não sendo possível dissociá-las totalmente. A falta de tempo para realização das atividades propostas pela universidade está entre as maiores dificuldades relatadas por esses indivíduos, bem como o domínio de línguas estrangeiras, algo frequentemente exigido em algumas disciplinas, além das dificuldades mais específicas dos cursos em que estão inseridos.

Para superar tais obstáculos, diferentes estratégias foram citadas nos relatos dos estudantes, que geralmente mobilizam iniciativas próprias. Alguns exemplos são o uso de dicionário de línguas estrangeiras, os cursos instrumentais e o auxílio dos colegas. No caso dos entraves culturais, as diferenças entre o meio de socialização primária (que em geral se dá quase completamente por meio da oralidade nas classes populares) e o campo acadêmico são significativas. Para Almeida (2014), a linguagem acadêmica pressupõe uma aquisição de referenciais que mesmo as classes mais favorecidas, muitas vezes, não dispõem. Nesse ínterim, a discussão sobre o papel das instituições para atenuar tais desigualdades toma corpo no trabalho.

A instituição investigada dispõe de publicações de “boas vindas” aos calouros, em que se propõe apresentar a universidade e os serviços oferecidos. Isso serve de auxílio para a transição escola-universidade, que por si já é problemática, ainda mais nos casos apresentados nas narrativas dos estudantes entrevistados. Todavia, tal “manual do calouro” e as informações fornecidas no ato de matrícula e nas primeiras semanas não ofereceram suporte para o turbulento período de transição para os estudantes participantes da pesquisa, como as narrativas nos indicam. Existem programas de bolsa, que não são informados de antemão, ao que o autor defende que uma maior divulgação se torna urgente mediante as questões até aqui abordadas, pois são, em sua maioria “(...) pulverizados em vários órgãos e possuem restrita publicidade institucional (...)” (ALMEIDA, 2014, p. 267). A autora também defende que a USP (no momento da pesquisa) apresenta atraso se comparada com experiências realizadas em outras universidades no estado de São Paulo, como a UNICAMP.

Por fim, Almeida conclui que o papel das universidades como reprodutoras de conhecimento é algo que faz parte de nossa realidade social. Se, por um lado, as universidades não podem “resolver” as desigualdades sociais sozinhas, por outro, a postura de neutralidade legítima e acirra ainda mais tais desigualdades. Em suma, o estudo destaca a necessidade de uma posição mais ativa das universidades em auxílio ao combate das desigualdades, do acesso e da permanência de sujeitos de diferentes posições sociais.

1.1.5 Condições econômicas e vivências cotidianas de estudantes pobres na Universidade Federal de Minas Gerais

Portes (2014) promoveu um estudo das vivências de estudantes pobres na UFMG, no final da década de 1990, interpretando os relatos de cinco estudantes sobre os quatro períodos iniciais na Universidade e focando no cotidiano no meio universitário, em especial nas condições econômicas e/ou materiais, na vida de estudante e na vida acadêmica dos sujeitos participantes da pesquisa.

De acordo com esse autor, a condição material marca as trajetórias desses estudantes, afetando o rendimento e a filiação aos modelos universitários, pois os sujeitos investigados, com exceção de um, vivenciavam condições de fragilidade econômica tão rigorosas que qualquer situação de instabilidade, como, por exemplo, doenças ou mudanças inesperadas, afetavam as experiências desses estudantes na Universidade. Portes (2014), assim como Piotto (2014), menciona nos resultados da pesquisa a ansiedade e a angústia que esses universitários experimentam em função de suas precárias condições materiais.

Ao abordar a vida do estudante, Portes (2014) expõe as relações que os sujeitos pesquisados mantêm não estritamente com o universo acadêmico, ou seja, tratando da prática de esportes e lazer, as relações com o tempo e a vida na Universidade. Conforme o autor, essas questões interferem na filiação dos estudantes e indicam ou não a adaptação e filiação dos universitários.

Na discussão sobre a vida acadêmica dos entrevistados, Portes (2014) aborda o relacionamento com os colegas; a relação aluno-professor e o desempenho acadêmico. Sobre o relacionamento com os colegas, ele expõe que, muitas vezes, é inicialmente permeado de estranheza aos modos de vida mais privilegiados, o que indica que as amizades são mais possíveis entre pessoas de pertença social semelhante. Na relação com os professores, os relatos apontam para a necessidade de uma aproximação dos sujeitos investigados com os

professores para uma efetiva filiação. Todavia, essa aproximação pode se apresentar problemática, pois, muitas vezes, os universitários não se sentem autorizados a falar na sala de aula ou não desejam parecer que estão se aproximando dos professores para obter vantagens. Por outra via, Portes (2014) aponta que poucos professores sabem lidar com universitários que fogem ao padrão, ou seja, com aqueles cuja pertença social são as camadas populares.

Concernente ao desempenho acadêmico, o autor destaca que as exigências para ser considerado “bom aluno” são mais duras na Universidade do que aquelas vivenciadas no Ensino Médio. Ele explica que, quando não atingiram as notas necessárias ou mesmo reprovaram em alguma disciplina, os sujeitos entrevistados se sentiam responsáveis por esse baixo desempenho. Todavia, mesmo com o empenho e dedicação dos estudantes, as questões paralelas, como as demandas financeiras afetam o desempenho acadêmico. Com isso, a possibilidade de bolsas acadêmicas, trabalhos esporádicos ou de tempo parcial e a assistência estudantil figuram como fundamentais para a permanência na Universidade. Dentre as necessidades dos estudantes, a questão da moradia se destaca e faz com que eles dependam da ajuda de terceiros e, em alguns casos, residam em locais que não viabilizam os estudos nos locais onde residem (PORTES, 2014).

Ademais, o uso do tempo livre pelos estudantes pobres da UFMG, segundo o autor, também é marcado pela escassez de recursos econômicos, mas não apenas, pois eles enfrentam dificuldades de inserção no campo da cultura socialmente valorizada, dada a condição de posse de um fraco capital cultural. Na vida acadêmica no *campus*, a pesquisa destaca que os estudantes pobres vivenciam certo isolamento, pois se deparam com grupos de colegas que interagem deste a Educação Básica, uma vez que frequentavam os mesmos estabelecimentos, em muitos casos de prestígio. Então, o sentimento de estar só dos estudantes pobres leva-os a não explorar o espaço universitário e a não usufruir de todas as suas possibilidades.

1.1.6 Influências familiares e contextuais nas trajetórias atípicas de estudantes em cursos seletivos da UFAC

Souza (2014), em trabalho intitulado “Estudantes de origem popular nos cursos mais seletos da UFAC”, apresenta que, no ano de 2008, os estudantes de origem popular integrantes do corpo discente da Universidade Federal do Acre representavam 60% do total. Todavia, tal número não se aplica nos cursos mais seletos, especificamente Medicina e

Direito, com 7,5% e 20%, respectivamente. Logo, estudantes com pertença social popular representam uma minoria nesses cursos. Quem são esses estudantes? Quais configurações os levaram a adentrar nesses cursos em questão? Essas são as perguntas geradoras da pesquisa e para buscar respondê-las foram entrevistados sete estudantes provenientes das classes populares, dois do curso de Medicina (Camila e Felipe) e cinco cursando Direito (Thiago, José, Isaac, João e Francisco).

As trajetórias escolares desses sujeitos investigados apontam para a perspectiva de que são individuais e sociais, imbricadas de complexas teias de relações. Os estudantes participantes da pesquisa apresentaram trajetórias atípicas, com condições sociais e *habitus* desfavoráveis à longevidade/sucesso escolar. A autora tomou o cuidado de relacionar o contexto dos seringais, tão comuns no Acre, com as trajetórias dos estudantes, uma vez que tais sujeitos tiveram suas primeiras socializações em áreas de seringais, ou suas famílias se ligam a esse contexto, que em geral não favorece a escolarização.

Seguindo a perspectiva teórica sobre *habitus*, apresentada por Pierre Bourdieu, as práticas socializadoras de indivíduos das mesmas parcelas sociais seriam próximas, indo de acordo com os sentidos da trajetória social (se é ascendente ou não) e com o volume e estrutura dos capitais adquiridos. Tal visão não se mostra tão eficaz na análise de trajetórias atípicas, uma vez que não se debruça especificamente sobre esses casos. Nesse âmbito, Souza (2014) também evoca Lahire (2003) para quem os sujeitos possuem “patrimônios de disposições incorporados”, que não são equivalentes, pela diversidade e multiplicidade dos processos socializadores.

Com relação ao narrado pelos entrevistados, destacou-se a mobilização dos mesmos, de algumas famílias e de personagens tutelares, com destaque para professores e pessoas ligadas à educação. No caso específico dos estudantes Camila e Felipe, identificou-se um grande investimento familiar para escolarização longa. No caso de Thiago, foi seu professor de História, na 8ª série, que o influenciara para o ingresso na Universidade. Ademais, esse grupo de estudantes demonstrou uma relação não instrumental com o saber, bem como trajetórias mais lineares, contínuas e fluidas, se comparadas às dos demais investigados. Já concernente às trajetórias de José e Francisco, verificou-se que as ações familiares voltadas para a escolarização foram menos intensas que nos casos citados acima. Estes últimos, conforme avançavam na escola, assumiram a condução de suas trajetórias escolares, que, por sua vez, apresentaram menor regularidade e fluência, com dificuldades de acompanhar os conteúdos escolares, no caso de José, e mesmo reprovação, como mostrado por Isaac. Para

João e Francisco foi evidenciada a ausência das famílias nos assuntos e questões escolares, mas, apesar disso, eles conduziram individualmente suas trajetórias escolares, desde muito cedo.

A intensidade das ações familiares voltadas para a escolarização é apontada pela centralidade que a longa escolarização exerce nessas famílias, mesmo nas que pertencem às camadas sociais em que tal quadro não ocorre normalmente. Também foi identificada a existência de famílias “educógenas”, em que todos os filhos incorporaram em suas disposições o interesse pelos estudos. Já nos casos em que as famílias não participaram ou pouco participaram da escolarização dos filhos, estes tiveram a dura tarefa de conciliar estudos e trabalho, sendo que apenas um dos filhos da família obteve uma escolarização prolongada. A autora nos alerta que não necessariamente trata-se de relações de causa e efeito, ou seja, não se prega que estas sejam regras gerais, mas foi o observado nesses casos específicos.

Souza (2014) destaca que, entre os estudantes entrevistados, foi identificada a existência de capitais herdados, os quais são as razões e fundamentos da incorporação de disposições para a dedicação aos estudos. Nesses casos, os percursos escolares foram lineares e fluídos. Ademais, esses sujeitos viam na escolarização uma forma de emancipação cultural e social, visão partilhada com seus pais, possibilitando menores custos subjetivos com relação ao distanciamento cultural da parentalidade, o que, em geral, é comum em estudantes provenientes das camadas populares que vivenciam a longevidade escolar. Já nos casos das famílias com pouca mobilização para escolarização, os estudantes sofreram com certa crise de identidade. Observou-se, também, na maior parte das trajetórias pesquisadas, a influência forte da escola, de professores e demais profissionais da educação, em outras palavras, a forte influência do “efeito escola”.

Como conclusões principais, temos a importância de se levar em consideração as especificidades dos contextos dos sujeitos investigados, como, por exemplo, a pesquisa se baseou em estudantes do Acre e os parâmetros analisados levaram esse contexto em consideração. Os parâmetros utilizados foram: “(...) A relação com o saber e a escola; as influências da dimensão institucional; e a relação da trajetória escolar atípica com a história de migração familiar e a cultura dos seringais” (SOUZA, 2014, p. 128). Por fim, Souza destaca que os casos analisados apresentam consonância com a tese que coloca as famílias como indispensáveis para se pensar nas trajetórias escolares longevas, já que é uma das primeiras e principais referências socializadoras dos indivíduos. Todavia, nos casos dos

estudantes entrevistados foi possível observar dois casos em que a família não favorece as trajetórias escolares longevas e, nesse sentido, atípicas. Ou seja, mesmo que a literatura especializada nos mostre a importância das famílias na constituição de tais trajetórias escolares, não é sempre que suas práticas de socialização favorecem esses percursos.

1.2 Vivências acadêmicas de estudantes de camadas populares no Brasil

1.2.1 Vivências acadêmicas em Portes (2001)

Portes (2001), ao analisar a vivência de estudantes pobres na UFMG, destacou que a vida universitária do estudante pobre é marcada fortemente por necessidades econômicas. Assim, morar, comer, comprar livros, tirar xerox e pagar passagens são questões importantes no cotidiano e afetam enormemente os estudantes, gerando neles o sentimento de angústia.

Em sua tese de doutorado intitulada “Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos”, Portes (2001) discute as vivências acadêmicas de estudantes pobres da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

No capítulo “A vida de estudante”, a pesquisa inicialmente nos remete a uma reflexão acerca da pouca posse de capital cultural, ou “cultura legítima”, por parte dos estudantes investigados. Pelos relatos podemos perceber que muitos não têm (ou quando tem, é de forma insuficiente) contato com peças de teatro, concertos, cinema, visitas a museus, viagens e outras atividades legitimadas culturalmente. Isso é percebido pelos estudantes como uma falta ou deficiência que eles têm que “correr” para superar. A percepção dessas lacunas pode levar a quadros de culpa, constrangimento e sentimento de não pertencimento ao espaço social em que os estudantes se encontram, pois, em muitos casos, os entraves econômicos e sociais não possibilitam contato com tais atividades.

Destaca-se, ainda, que muitas dessas atividades eram desconhecidas ou mesmo ignoradas pelos estudantes participantes da pesquisa, os quais, após o ingresso na Universidade, viram nessas atividades importantes formas de adquirir a cultura legitimada socialmente, indicando alterações no sentido que dão às manifestações culturais – em outras palavras, alterando significativamente o *habitus* desses estudantes.

Outra percepção que se faz necessária é a de que diferentes cursos vão demandar diferentes atividades culturais. Uma vez percebida a necessidade de se inserirem no campo

cultural legitimado, esses estudantes desenvolveram diferentes estratégias no intuito de driblarem suas dificuldades para terem mais contato com atividades ditas culturais.

Outro ponto debatido é que a vida desses sujeitos fora dos muros da Universidade também se associa às suas vivências estudantis, ou seja, as atividades acadêmicas e outras não acadêmicas, como festas, visitas e exploração do *campus*, atividades de lazer e entretenimento, se completam e se confundem.

Com relação à exploração e relação com o *campus* universitário, a maioria dos relatos dos alunos indicou que existe, inicialmente, um certo medo e timidez que impossibilita a ocupação mais completa do espaço universitário, situação agravada pela situação de “calouro”, alguém que acabou de chegar e ainda não conhece os meandros da vida no *campus*. Isso é reforçado pela presença dos “veteranos”, estudantes que, pelo tempo na universidade, já desenvolveram estratégias mais ou menos eficazes de apropriação do espaço universitário (o qual, lembrando, está dentro e fora dos limites físicos da Universidade), algo que pode causar um certo “medo” nos novatos.

Além disso, os estudantes pesquisados por Portes (2001) destacam em seus relatos que muitos estudantes de seus cursos já se conheciam ou possuíam algum tipo de vínculo, visto que frequentaram os mesmos estabelecimentos de ensino bem posicionados no campo educacional – algo muito raro entre os estudantes mais pobres. Esses fatores propiciaram, em graus maiores ou menores, choques e estranhamentos, bem como estratégias, que influíram as carreiras acadêmicas dos estudantes participantes da pesquisa (PORTES, 2001).

Sobre a vida acadêmica mais “direta”, a pesquisa de Portes (2001, p. 213) analisou os relatos dos universitários e dividindo-os em três categorias principais: “(...) o relacionamento com os colegas, a relação com os professores e o desempenho acadêmico”. Fica claro que esses foram assuntos que predominaram nos relatos dos estudantes entrevistados, ou seja, as categorizações não foram decididas *a priori* e, sim, com uma análise do que foi dito é que foram decididas as categorias, algo que pretendemos com a presente pesquisa.

Sobre o relacionamento com os colegas, os dados apontaram certa dificuldade dos estudantes participantes da pesquisa de se aproximarem dos colegas, uma vez que eles se sentiam diferentes em diversos aspectos, desde o modo de se portar e falar até o conteúdo dos assuntos e os gostos. Imperava, nessas circunstâncias, a necessidade de adequação, uma vez que esses estudantes eram de uma minoria pobre, que refletia o contexto geral da UFMG na época do estudo, em 2001. Algo muito comum nos relatos é a diferença sentida pelos estudantes entrevistados em relação aos jovens mais favorecidos, principalmente na questão

das práticas sociais. Esse quadro gerou uma sensação de não pertencimento, expressada pela ideia dessas práticas não fazerem parte da realidade dos alunos entrevistados.

Os relatos também se referiram à relação desses estudantes com os seus professores. Todos os estudantes entrevistados disseram enfrentar problemas com os professores na Universidade, diferente do que tinha ocorrido em suas vidas escolares pregressas. Apesar de indicarem que tinham boas relações com alguns professores, de acordo com Portes, a proximidade não era:

(...) o tipo de relação que predomina na experiência acadêmica cotidiana dos nossos jovens, porque não se procura ‘todo e qualquer professor’, mesmo diante de dúvidas e necessidades. É que o estudante percebe muito bem que é a prática cotidiana do professor que oferece demonstrações se ele pode e merece ser procurado (PORTES, 2001, p. 229).

Todavia, mesmo que se sentissem prejudicados pelos professores em alguns casos, os estudantes admitiam culpa quando não alcançaram as médias das disciplinas cursadas. Assim, de acordo com o nível de filiação desses estudantes, estratégias com diferentes elaborações são desenvolvidas nesses casos para lidar com os professores, em especial com aqueles considerados problemáticos de alguma forma.

Concernente ao desempenho acadêmico dos estudantes participantes da pesquisa de Portes (2001), podemos observar que esses possuíam médias um pouco acima da maioria, demonstrando rigor e empenho, além de uma grande preocupação com as notas. Assim, a pesquisa aponta que estes estudantes não carecem de capacidades para alcançar boas notas e rendimento acadêmico: o que lhes faz falta é “(...) exatamente a outra exigência da equação: capital econômico e cultural” (*Ibidem*, p. 250), que pode acarretar em muitas angústias e sofrimentos para a vida dos estudantes e em suas trajetórias universitárias.

Em suma, o trabalho de Portes (2001) conclui, entre outros pontos, algo relativo aos alunos pobres em diferentes períodos de tempo, que é a restrição econômica a que eles foram submetidos historicamente. Os dados do passado e do presente mostram que esse fenômeno tem um efeito duradouro e com características de permanência. A condição econômica dos alunos pobres não é determinante de suas ações e práticas, mas é um componente real e ativo que, muitas vezes, produz sofrimento e ameaça sua permanência na instituição de ensino. O conceito de durabilidade e permanência refere-se ao poder que certos fenômenos sociais têm de persistir no tempo, mesmo em espaços diferentes e mutáveis, produzindo efeitos no presente semelhantes aos identificados no passado.

Outro ponto verificado entre alunos participantes da pesquisa, que também apresenta efeito duradouro e permanente, é o bom desempenho acadêmico ao longo de suas jornadas educacionais formais, principalmente durante os estudos universitários. A competência na aquisição do conhecimento possibilita ao aluno pobre (embora não o garanta) a possibilidade de filiação ao grupo que domina o cenário acadêmico, à instituição à qual está vinculado e à sociedade, de forma mais ampla. Se um aluno ingressa no mundo acadêmico e não constrói conhecimento para se distinguir de seus pares ou para igualá-los, torna-se um caso "folclórico" ou "anedótico" ou mesmo uma "fraude", como analisado nos relatos. Ter conhecimento e acesso à cultura legitimada facilita a permanência do aluno no espaço acadêmico. Aqui, conhecimento significa muito mais do que manipular e adquirir conteúdos escolares: significa adquirir um conjunto de códigos que possibilitam leituras múltiplas do mundo.

No passado, as análises do campo da Sociologia da Educação focalizavam pouco nas ações familiares voltadas para a Educação. Na atualidade, o trabalho educativo da família se configura como componente central dessas análises, ou seja, são pontos principais às noções de "investimento" ou mesmo em "mobilização" das famílias em face da educação formal, ou seja, atitudes racionais com objetivos educativos para estudante, desde a infância. O trabalho educativo da família refere-se a todas aquelas ações – ocasionais ou precariamente organizadas – empreendidas pela família para assegurar o ingresso e a permanência da criança no sistema escolar, influenciando sua trajetória educacional formal, permitindo-lhe atingir gradativamente os níveis mais elevados de educação, como o acesso ao ensino universitário (ou além, como nas diferentes modalidades de pós-graduações). Essas ações não parecem totalmente isoladas e, por vezes, são influenciadas pelas políticas e projetos voltados para a Educação advindos do poder público.

O trabalho de Portes (2001) indica que as dificuldades enfrentadas pelos alunos pobres no acesso ao Ensino Superior não são novas e estão presentes ao longo da história, mas mudaram de forma e natureza. As dificuldades enfrentadas pelos alunos pobres não se limitam a questões econômicas, mas incluem barreiras culturais, geográficas e políticas. Para superar essas barreiras, o trabalho educativo da família é fundamental, pois permite que o aluno persista no sistema escolar e alcance níveis mais elevados de escolaridade. Essas estratégias familiares voltadas para escolarização podem ser vistas como uma forma de resistência às barreiras impostas pelas políticas educacionais do Estado, e por um conjunto de

barreiras que podem ameaçar a permanência e o sucesso desses estudantes em suas trajetórias e percursos escolares.

A busca por ajuda financeira é uma preocupação constante das famílias, principalmente quando o filho ingressa na universidade. Mesmo cursando uma universidade pública, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o custo do Ensino Superior para cursos como Medicina, Fisioterapia, Direito, Comunicação Social, Engenharia Elétrica e Ciência da Computação pode ser desgastante financeiramente para as famílias. As demandas acadêmicas, como transporte, livros, material escolar, vestuário, aluguel, alimentação e lazer, bem como exigências específicas do curso, como assinatura de revistas e jornais para alunos de Comunicação Social ou computador para alunos de Ciência da Computação – todas contribuem para a instabilidade financeira da família, o que pode afetar negativamente o desempenho acadêmico e a estabilidade do aluno.

Em conclusão, o pesquisador Écio Portes (2001) argumenta que muito das vivências dos estudantes pobres universitários é moldado pela restrição econômica a que foram submetidos, assim como as restrições de cultura legitimada, o que tem um efeito duradouro e permanente. O bom rendimento escolar dos alunos pobres, o trabalho educativo da família e a posse e aquisição de capital cultural por parte dos estudantes são fatores de suma importância para analisar as vivências acadêmicas e universitárias dos estudantes de pertença popular. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes pobres no acesso ao Ensino Superior não se limitam às questões econômicas, mas incluem barreiras culturais, geográficas e políticas, que são superadas com o apoio do trabalho educativo da família e por esforços muito desgastantes por parte dos estudantes.

1.2.2 As vivências acadêmicas em contexto de democratização do acesso à Educação Superior na França

Para tratar das vivências acadêmicas de estudantes na Educação Superior em tempos de ampliação do acesso, o que permite o ingresso de novas públicos nas instituições que ofertam esse nível de ensino, é pertinente destacar o livro de Alain Coulon, “A condição do estudante: a entrada na vida universitária”, publicado em 2008 no Brasil e que trata do contexto francês.

Coulon (2008) buscou entender o que separava os estudantes franceses exitosos em suas escolhas e percursos acadêmicos daqueles que foram excluídos no processo. Assim, este

pesquisador destaca que o problema do Ensino Superior francês não se concentra no acesso, mas, sim, na permanência dos estudantes. Dessa maneira, identificou-se que a filiação dos estudantes à vida universitária, em suas diferentes facetas, bem como a dimensão e aquisição do “ofício do estudante” são elementos essenciais para essa seleção existente no Ensino Superior francês. Nas palavras do autor, “[a] entrada na vida universitária é como uma passagem: é necessário passar do estatuto de aluno ao de estudante” (COULON, 2008, p. 31).

Dessa maneira, a hipótese que permeia a análise deste pesquisador se funda na ideia de que o estudante que não obtém afiliação ao mundo acadêmico acaba “fracassando”, ou seja, sendo eliminado no processo. Ademais, o conceito de afiliação utilizado se refere à aquisição de um novo *status* social, o de estudante nesse caso específico.

Para Coulon (2008), a entrada na universidade marca a vida das pessoas de tal forma que é vista aqui como uma passagem. O autor também destaca que o Ensino Superior não é uma continuidade do Ensino Médio e que diferentes rupturas ocorrem na passagem entre esses níveis de ensino. Para ele, os estudantes, ao ingressarem na universidade, vivenciam:

- rupturas nas condições de existência, que geram, frequentemente, inquietações e condutas que levam ao fracasso;
- rupturas na vida afetiva, com a passagem a uma vida mais autônoma em relação à família;
- em particular, uma ruptura relativa às regras de apropriação do saber. (COULON, 2008, p. 1242).

Ainda de acordo com o francês, os estudantes universitários, de forma particular os de camadas populares, vivenciam: o tempo do estranhamento; o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação, sendo este último fundamental para o alcance do “ofício” do estudante na passagem do Ensino Médio para o Superior. No tempo do estranhamento, o estudante vivencia choque de visões de mundo ao ingressar na universidade, devendo, a partir de então, abandonar algumas referências aprendidas até esse momento da vida escolar, especialmente, o que faz com que se sintam um tanto quanto deslocado e alheio aos processos que ainda não domina bem, e, por isso, precisando se habituar a esse novo universo. O tempo de aprendizagem é visto como o que, em geral, causa mais sofrimento e aflição aos estudantes, uma vez que estes abandonaram referenciais anteriores, mas ainda não dispõem totalmente de novos. Dessa forma, nesse tempo, o estudante não possui passado e ainda não é totalmente capaz de vislumbrar um futuro. O tempo da afiliação se dá quando o estudante domina o universo acadêmico, desenvolvendo-se como um estudante profissional. Essa fase depende da

duração das outras, principalmente da segunda e varia de acordo com as instituições de ensino e das especificidades dos indivíduos envolvidos.

Com relação à transição do Ensino Médio para o Superior, Coulon (2008) a define como um objeto sociológico de extrema importância, que, por muitas vezes, foi negligenciada por pesquisas anteriores referentes ao “fracasso” universitário no contexto francês. Ou seja, nesse momento crucial é que se delinea, na maior parte das vezes, o “sucesso” ou “fracasso” na afiliação ao ofício de estudante.

A importância de análise desse momento crucial na vida dos estudantes se dá por se tratar do que o pesquisador denomina de “várias rupturas simultâneas” (COULON, 2008, p. 34), como, por exemplo, nas condições de existência, na vida afetiva e nas relações psicopedagógicas que os estudantes enfrentam na transição ao Ensino Superior.

Destaca-se também o papel das instituições de ensino para atenuar o processo descrito acima, embora o trabalho de Coulon (2008) se foca mais nas relações dos indivíduos com essas instituições. De acordo com o autor, uma vez que obtém acesso ao curso superior, os indivíduos experimentam novas relações com o tempo, com o espaço, com as regras e com o saber. Com todas essas novas relações e experimentações, bem como a necessidade de desenvolver a afiliação a atividade de estudante, o pesquisador advoga que, no contexto de sua pesquisa, o Ensino Médio francês não prepararia para o Ensino Superior, advindo daí grande parte das desistências e/ou “fracassos” nesse nível mais elevado.

No caso específico do curso de Medicina, o autor se utiliza de pesquisas realizadas nos Estados Unidos para exemplificar a necessidade da obtenção do *status* de estudante profissional. Segundo Coulon (2008), o curso de Medicina apresenta características de difícil e demorada afiliação, dado o excesso de trabalho e estudo a que são submetidos os estudantes, assim como constrói sua afiliação ao *status* de médico, com todas as suas particularidades. Em um primeiro momento é necessário aprender sobre a instituição de ensino, bem como selecionar o que deve ser aprendido em meio ao enorme volume de informações. Conforme o autor, os estudantes “(...) devem encontrar soluções para o problema principal (...), como aprender tanta coisa em tão pouco tempo” (*Ibidem*, p. 39).

Em suma, aprender ou dominar o “ofício” do estudante é algo como “(...) aprender os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual e proceder de maneira que os professores, que são também seus avaliadores, reconheçam que eles (os estudantes) apresentam um domínio suficiente para exercê-lo” (*Ibidem*, p. 41). Ou seja, o ingresso nesse universo simbólico reside no domínio de códigos acadêmicos e mesmo não acadêmicos (mas que se

relacionam de alguma maneira). ademais, apenas a posse desses códigos não se configura como suficiente para a efetivação da afiliação a um determinado curso, como também a exibição da posse e domínio de tais códigos.

O pesquisador defende, por fim, uma “pedagogia da afiliação”, que seja capaz de auxiliar os universitários a dominar o “ofício de estudante” e, por consequência, atenuar o estranhamento, o sofrimento e a aflição vividos por muitos estudantes e que assegure a permanência de novos grupos sociais, antes excluídos, na universidade. Essas reflexões, apesar de tratarem do contexto francês e estadunidense, nos permitem ampliar as discussões sobre os relatos dos estudantes no presente trabalho.

1.3 A escolha do curso de Medicina e da instituição de Ensino Superior

Em sua tese de doutoramento intitulada “A escolha do curso de Medicina no contexto de implementação de políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior”, Ribeiro (2018) buscou entender como se dá a escolha pelo curso de Medicina utilizando os estudantes dos cursos de Medicina da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como objetos de estudos.

Ribeiro (2018) entrevistou estudantes do curso de Medicina da UFOP e da UFMG e analisou os discursos desses sujeitos, separando os em categorias temáticas (origens geográficas, renda, “motivos” para escolha do curso e instituição etc.), bem como dados e números concernentes ao curso de Medicina e seus estudantes. Ademais, dividiu os estudantes em três grupos: ampla concorrência, cotistas sem restrições de renda e cotistas com restrições de renda.

Em sua pesquisa, o autor constatou que a renda familiar dos estudantes provenientes da ampla concorrência e os estudantes cotistas sem restrições de renda era alta, enquanto os estudantes cotistas com restrições de renda possuíam uma faixa de rendimento bem próxima ao teto permitido, em sua maioria, 1,5 salário mínimo *per capita*. Esse levantamento deixa claro que a renda dos estudantes esteve relacionada com a escolha do curso de Medicina pelos estudantes participantes da pesquisa, evidenciando que famílias de maior renda incidem sobre a escolha do curso nas diversas modalidades de ingresso investigadas.

No que tange às trajetórias escolares, Ribeiro (2018) identificou que, em relação aos estudantes pertencentes aos grupos de cotistas sem restrições de renda, a maioria realizou seus estudos em escolas públicas federais, enquanto que nos grupos com restrições de renda os

estudantes que concluíram os estudos em escolas públicas federais correspondem a menos de 18% do total. Vale ressaltar que as instituições federais correspondem a 1,8% do total de escolas, públicas e privadas, que oferecem a modalidade de Ensino Médio no país, o que aponta para o impacto deste tipo de instituição no acesso ao Ensino Superior público no país.

Os estudantes de todos os grupos, segundo Ribeiro (2018), ou seja, cotistas e não cotistas, tinham predisposições ou características que favorecem os estudos, como: “(...) gosto pelos estudos, autodeterminação e disciplina, além de se considerarem bons alunos” (RIBEIRO, 2018, p. 269). Esse autor destaca também a superseleção dos estudantes cotistas dos cursos de Medicina da UFOP e da UFMG.

Os estudantes superselecionados desenvolveram estratégias, implícitas ou não, que possibilitaram tanto a escolha do curso de Medicina como a efetivação ao adentrar na universidade pública. Em comparação com as entrevistas de alunos de ampla concorrência, as trajetórias escolares dos estudantes cotistas tenderam a apresentar menor linearidade, seja em busca de “melhores” instituições de ensino e/ou outras estratégias. Também foi apontado maior mobilidade geográfica entre os alunos com maiores rendas (este dado também apontou para uma maior disponibilidade para mudanças mais distantes entre os estudantes do gênero masculino (RIBEIRO, 2018).

Com relação à escolha do curso de Medicina, Ribeiro (2018) identificou que esta se deu de forma precoce, mais forte e evidenciada no grupo dos estudantes cotistas. Para o autor, os estudantes cotistas traçaram estratégias que possibilitaram a escolha do curso e sua efetivação, evidenciando o processo de superseleção. Em alguns relatos de estudantes cotistas, observa-se que a escolha do curso de Medicina se deu muito cedo, mas sua efetivação não, pois, como a realidade objetiva os impedia desse objetivo, muitos se matricularam em cursos de “menor prestígio” para assegurar uma fonte de renda para cursar Medicina.

Ribeiro (2018) destacou que os estudantes de Medicina com menores notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foram aqueles que tiveram que ajustar a escolha da instituição, em alguns casos, abrindo mão da instituição desejada, no que se refere à localização geográfica e à reputação da instituição em termos de qualidade.

1.4 As experiências estudantis durante a pandemia de Covid-19

A pandemia de Covid-19, que atingiu o Brasil e o mundo a partir do mês de março de 2020, obrigou a interrupção das aulas presenciais em todos os níveis de ensino no país. Esta situação se manteve até outubro de 2021, na maior parte das universidades públicas federais.

Heringer (2020), ao discutir o acesso e a permanência na Educação Superior durante a pandemia de Covid-19, destaca que essa situação escancarou ainda mais as desigualdades existentes nas universidades, as quais não deveriam voltar a ser invisibilizadas com o retorno ensino presencial. Para essa autora, a adoção do ensino remoto trouxe novos desafios para a permanência de estudantes pertencentes às camadas populares. Além das dificuldades materiais (posse de equipamentos como computadores, smartphones e/ou *tablets*, acesso satisfatório à internet, ambiente adequado aos estudos etc.), os universitários se depararam com dificuldades relacionadas à posse de habilidades e competências para o uso de determinadas tecnologias, além das dificuldades relacionadas ao tempo disponível para os estudos. Explicar a autora: “Estudantes que não desenvolvem estratégias para organização, planejamento, mas sobretudo para a gestão do tempo podem não ter um desempenho tão eficaz, ocasionando sentimento de frustração e incapacidade perante às atribuições acadêmicas” (HERINGER, 2020, p. 22).

No estudo de Heringer (2020), o foco recaiu sobre os desafios para a permanência dos estudantes no contexto da pandemia, mostrando que os problemas vão além do acesso à internet por parte dos estudantes: eles são de ordens variadas, que vão desde como se dá esse acesso até a disponibilidade ou não de um ambiente doméstico adequado ao estudo.

A atuação dos professores é citada por Heringer (2020) como fundamental para a filiação dos estudantes, ainda mais no ensino remoto. Todavia, a autora considera que não é possível exigir que os professores dominassem imediatamente todas as formas pelas quais o ensino remoto se deu, uma vez que se tratava de um contexto inédito, que exigiu mudanças e adaptações, por exemplo, nas formas de ensino e avaliação.

Para a pesquisadora, a interação entre os docentes, estudantes e instituição de ensino foi enfraquecida pela ausência do contato presencial. Até mesmo os ambientes fora do estritamente universitário, mas que englobam o universo simbólico, como as interações em festas e o contato mais próximo com os colegas foram afetados. Assim, essa autora propõe ações que fortaleçam o engajamento estudantil, apontando que as instituições de ensino devem garantir os meios necessários para esse engajamento ou afiliação intelectual e institucional dos universitários, especialmente os de camadas populares. Ela chama a atenção também para o sofrimento psicológico causado pela pandemia e pelo isolamento social, o qual

afetou tanto o rendimento acadêmico como a capacidade de engajamento dos estudantes, tanto nas situações de ensino remoto quanto com o retorno do ensino presencial.

Já no trabalho intitulado “Desafios inéditos de acesso e permanência no Ensino Superior durante a pandemia de Covid-19”, Heringer (2022) aborda o acesso e a permanência de estudantes na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) durante a pandemia de Covid-19.

A pesquisadora destaca a percepção inicial das universidades e da sociedade em geral de que a pandemia seria mais breve, bem como a falta de diretrizes claras por parte do Governo Federal, por meio do Ministério da Saúde. E foi em meio a esse conturbado período pandêmico que o trabalho remoto (corpo discente, docentes, entre outros) teve de se adaptar e desenvolver. Assim, a autora teve como eixo de interesse o acesso (de forma mais breve) e a permanência dos alunos durante o período remoto na UFRJ.

Sobre o acesso, Heringer descobriu que os maiores desafios foram: “Fragilidade dos vínculos e pouca motivação; limitação do acesso e poucas informações institucionais; afiliação incompleta; problemas de saúde (próprios ou da família) e problemas financeiros” (HERINGER, 2022, p. 44). Já sobre a permanência, assunto mais debatido, ela apontou para a necessidade de pensarmos em questões de acesso à internet e com qual dispositivo eletrônico se dá esse acesso.

Seu estudo apontou que dados obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apontam que 55% dos domicílios possuem acesso à internet exclusivamente por meio de celulares, e que 70% das pessoas com 10 anos ou mais acessam a internet somente por intermédio de celulares. Frente aos desafios enfrentados pelos atores educacionais devido a essas dificuldades, a UFRJ promoveu ações para o enfrentamento da pandemia, como programas de inclusão digital e auxílios financeiros.

Outros dados interessantes que Rosana Heringer (2022) levantou e que nos auxiliam a compreender alguns impactos da pandemia nas universidades federais foram coletados na Faculdade de Educação da UFRJ, por meio de questionário aplicado aos estudantes de licenciatura da instituição. De 1.341 respostas, apenas 25% sentiam que possuíam boas condições de acompanhar as atividades de forma remota; mais de 90% possuíam banda larga; ao passo que 12,3% (1.341 respostas) somente acessam a internet pelo celular. Ainda, a grande maioria (91%) afirmou dispor de espaço adequado para a realização das atividades remotas. Outras dificuldades citadas pelos alunos foram relacionadas às questões de “(...) saúde mental, dificuldade de concentração, dispersão, isolamento” (*Ibidem*, p. 47). Esses

dados e discussões nos orientam para a análise dos relatos dos estudantes de Medicina da UFV que enfrentaram os desafios impostos pela pandemia e ensino remoto.

Milena Serafim (2022), no trabalho intitulado “O processo de ensino-aprendizagem em tempos de COVID-19”, compara duas pesquisas (uma realizada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e outra na Universidade Autônoma do México (UNAM) mensurando alguns impactos da pandemia de Covid-19 nos processos ensino-aprendizagem na Educação Superior, com destaque para a adoção do ensino remoto. Essas pesquisas, tanto da UNICAMP quanto da UNAM, consistiram em estudos institucionais *online* com professores e pesquisadores de seus quadros, cujo objetivo foi “(...) compreender a percepção da comunidade acerca das medidas institucionais e do apoio recebido durante o período de contingência e transição do ensino presencial ao remoto” (SERAFIM, 2022, p. 35).

Sobre o número de participação nas pesquisas, na UNAM 48,6% dos estudantes responderam aos questionários, enquanto que na UNICAMP o número foi de 34%. Contudo, ressaltamos que, como o interesse maior da pesquisa em desenvolvimento são os estudantes, o foco maior da revisão desse trabalho será dado à pesquisa realizada na UNICAMP. Assim, a pesquisa no contexto brasileiro se centrou em três aspectos principais: os impactos da pandemia de Covid-19 nas relações e dinâmicas pessoais; o uso da tecnologia no processo ensino-aprendizagem; e as relações entre a instituição, o corpo docente e discente.

Do ponto de vista corpo docente, tanto na UNICAMP como na UNAM, era esperado maior engajamento por parte dos estudantes. No caso da UNICAMP, 82% dos professores participantes da pesquisa trouxeram a questão da falta do convívio com os alunos como um grande desafio aos processos de ensino-aprendizagem. Algo também citado em ambas pesquisas pelos docentes foi o excesso de atribuições laborais advindas do trabalho remoto, uma vez que o ambiente doméstico e de trabalho se mesclam, e as dinâmicas de tempo e organização entre os afazeres se chocam e/ou se comprometem. Esse contexto de “confusão” entre espaços de trabalho e doméstico afetou, também, os estudantes, uma vez que vivenciaram essas mesmas condições. Ademais, destaca-se que as mulheres enfrentaram uma sobrecarga ainda maior, algo também observado nos casais com filhos e agravado no caso das mães solo.

Além disso, questões pedagógicas também foram pontuadas, assim como inseguranças relacionadas às searas socioafetivas e econômicas advindas da pandemia de Covid-19. A esse respeito, a pesquisadora diz que “(...) observa um temor, uma tristeza, muito grande por parte dos estudantes” (*Ibidem*, p. 40).

Com enfoque na pesquisa institucional desenvolvida pela UNICAMP, que também coletou dados relativos aos alunos, Serafim destacou números interessantes: 70% dos alunos (de graduação e pós-graduação) sentiam necessidade de as aulas remotas serem gravadas; quase 45% dos estudantes participantes da pesquisa não se sentiam à vontade com as atividades de forma remota (corroborando a impressão de baixa adesão dos alunos, apontadas pelos professores); os estudantes conseguiram acompanhar 70% das disciplinas (mostrando estratégias de escolhas); e, por fim, 55% desses estudantes receberam apoio de UNICAMP para acessar e se adaptar as ferramentas digitais.

Já em relação aos possíveis impactos na saúde mental dos estudantes, causados pelo isolamento na pandemia de Covid-19, a pesquisadora Serafim (2022) ressalta que 70% dos estudantes participantes da pesquisa relataram se sentir muito mais tristes com o isolamento, enquanto 23% recorreram a algum tipo de ajuda ou apoio psicológico. Esses números e interpretações nos dão parâmetros para comparação com o desejado nesta pesquisa.

2 O CURSO E OS ESTUDANTES DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

2.1 Os cursos de Medicina no Brasil

Para uma revisão dos dados dos cursos de Medicina em todo o território nacional será utilizado o trabalho “Demografia Médica no Brasil”, de Scheffer (2020), o qual traz análises sobre a formação de médicos no território brasileiro. Em um primeiro momento, destaca-se a grande expansão das vagas e cursos de Medicina em todo o Brasil, evidenciando que entre os anos 2010 e 2020 houve um acréscimo de “(...) 16.836 vagas de graduação oferecidas em 2010 para 37.823 em 2020, ou seja, 124,7%” (SCHEFFER, 2020, p. 95). Apesar dos aspectos positivos da expansão de oferta de vagas, esse crescimento foi acompanhando de desigualdades diversas, como geográficas e socioeconômicas.

A distribuição geográfica dos cursos de Medicina no Brasil aponta para a concentração de vagas na região Sudeste:

O Sudeste possui o maior número de escolas e vagas, concentrando 148 cursos e 17.404 vagas, o que corresponde a 46% das 37.823 vagas ofertadas no país. O Nordeste concentra o segundo maior número de vagas (8.943 ou 23,6% do total), seguido pelas regiões Sul (5.332; 14,1%), Centro-oeste (3.131; 8,3%), e Norte (com 3.013 vagas, ou 8,0%) (*Ibidem*, p. 97).

Os estados da federação que apresentam mais vagas são: São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Por outro lado, os estados que apresentam menor quantitativo de vagas são: Amapá, Roraima e Acre. Concernente ao número de vagas no curso de Medicina em relação ao número de habitantes dos estados, temos o seguinte quadro: “Tocantins (42 vagas por 100 mil habitantes), Rondônia (29,7), Paraíba (26,6), Minas Gerais (22,9) e Goiás (22,6). Os estados que apresentam menores densidades são Amapá (7,1), Maranhão (9,3) e Pará (10,6)” (*Ibidem*, p. 98).

Outro ponto que merece atenção (e que segue uma “tendência” mundial) é o de que a maior parte das novas vagas ofertadas entre 2011 e 2020 se concentrou em instituições privadas (84% ou 17.854 dessas vagas). Ademais, como é de amplo conhecimento, o preço das mensalidades dos cursos de Medicina em instituições privadas é muito elevado, o que excluiu o acesso de grande parcela da população. Os dados sobre a interiorização dessas novas vagas mostram que existem mais vagas de escolas privadas situadas no interior do país:

Abertas sob a justificativa de contribuir com melhor distribuição de médicos pelo território nacional, resta ainda dimensionar o impacto das escolas médicas que hoje funcionam no interior e a eventual fixação de médicos depois de formados nessas localidades e regiões (SCHEFFER, 2020, p. 104).

Além das questões demográficas, a pesquisa também se debruça sobre as desigualdades socioeconômicas dos estudantes de Medicina, recorrendo a dados advindos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), nos anos de 2013, 2016 e 2019. Foram analisadas: “1) idade; 2) gênero; 3) cor ou raça autodeclarada; 4) renda familiar; 5) escolaridade de pai e mãe e 6) natureza da escola do Ensino Médio” (*Ibidem*, p. 111).

Considerando as respostas dos estudantes concluintes da Medicina sobre a idade dos mesmos, o estudo levantou que os médicos passaram a se formar mais jovens, conforme dados de 2019. No ano de 2013, 28,7% dos estudantes se formaram com até 24 anos de idade. Em 2019, esse percentual passou a ser de 36,3%. Sobre gênero, os dados analisados relativos aos estudantes que realizaram o ENADE no ano de 2019 mostraram que a maior parte daqueles que concluíram a Medicina é do sexo feminino 59%. Se compararmos esse dado com aquele do ano 2013, observa-se que, ao longo do tempo, houve um aumento da porcentagem de mulheres que cursaram Medicina, um crescimento de três pontos percentuais.

Com relação à cor ou raça autodeclarada, os dados obtidos em 2019 são os seguintes: “(...) 67,1% se autodeclararam da cor ou raça branca; 24,3% se declararam pardos, enquanto 3,4% se autodeclararam da cor ou raça preta. Os demais se declararam de cor ou raça amarela (2,5%) e indígena (0,3%), além de 2,4% que não quiseram declarar” (*Ibidem*, p. 112).

Ademais, houve um aumento de estudantes de Medicina que se autodeclaravam pardos e pretos em relação aos anos 2013 (23,6% do total), 2016 (26,1%) e em 2019 (27,7%), mostrando que as políticas públicas de acesso tiveram reflexos (mesmo que pequenos) nessas populações. Se considerarmos apenas o recorte das instituições privadas, o número de estudantes que se autodeclaravam brancos em 2019 foi de 72,6%. Já nas instituições públicas, esse número foi de 57,2%. Ainda em 2019, os estudantes que se declararam negros (pretos, pardos e indígenas) foram 36,8% nas instituições públicas e 23,1% nas privadas.

A renda familiar dos estudantes também foi investigada. Algumas considerações foram: os estudantes com acesso até 1,5 salário mínimo de renda familiar tiveram um acréscimo em seu número, que foi de 2,6% em 2013 para 6,8% em 2019. E ainda, aqueles com rendimento familiar de até seis salários mínimos tiveram um aumento de 27,3% para 44,7% do total de estudantes desse curso. Por fim, o número de estudantes de Medicina

pertencentes às elites econômicas (mais de 30 salários mínimos de renda familiar mensal) teve um decréscimo: em 2013, o número era de 14,1 %, atualizado para 9,3% nos números de 2019.

O nível de escolaridade dos pais dos estudantes de Medicina participantes da pesquisa teve uma pequena diminuição se compararmos os três anos de aplicação de ENADE. No caso dos pais, em 2013, 39,1% possuíam curso superior, número que caiu para 37,2% em 2019. Já com relação às mães, 40,8% tinham curso superior em 2013 e 38,5% em 2019. Já para o Ensino Fundamental completo, esse número variou de 5,9% em 2013, 6,5% em 2016 e 6,3% em 2019.

Relativo ao tipo de estabelecimento de Ensino Médio frequentado pelos estudantes de Medicina participantes do ENADE, os seguintes dados são: em 2013, 16,4% frequentaram instituições públicas durante todo o Ensino Médio; Número que foi para 33,6% em 2019. Nas instituições de ensino privadas, em 2013, 80,2% dos estudantes tinham cursado o Ensino Médio integralmente em escolas privadas, algo que apresentou pouca alteração em 2016 (80,5%) e 2019 (82,9%).

Sobre as políticas de ação afirmativas, os dados de 2019 mostram que, dos concluintes do curso participantes do ENADE, 16,5% afirmaram ter utilizado de alguma política de ação afirmativa, inclusão social ou cotas para o ingresso no curso. Dos que se declaravam pretos, 37,8% ingressaram por cotas ou políticas de inclusão. Entre os indígenas, esse número foi de 60,7% e, entre os pardos, 30,3%. Ainda houve aqueles que se autodeclararam brancos e utilizaram tais direitos de ingresso ao Ensino Superior, totalizando 10,1%. Ocorreu, portanto, a elevação do número de estudantes dos cursos de Medicina que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, assim como de estudantes com menor renda. A pesquisa concluiu que: “Apesar das mudanças, que revelam maior inclusão social na graduação médica, os cursos de Medicina ainda são frequentados majoritariamente por alunos brancos, de renda familiar elevada e que frequentaram escolas particulares no Ensino Médio” (SCHEFFER, 2020, p. 116).

2.2 O curso de Medicina da UFV

A Universidade Federal de Viçosa é sediada no município de Viçosa, mas possui *campi* nas municipalidades de Rio Paranaíba e Florestal, também localizadas no estado de Minas Gerais. A instituição se destaca tanto no cenário educacional estadual quanto nacional,

pois foi considerada a 7º melhor universidade brasileira, tendo como base o ENADE de 2017-2019 (INEP, 2020) e a 2º melhor Universidade de Minas Gerais, com base no índice de Qualidade da Educação Superior, realizado pelo INEP (INEP, 2020). Essa “qualidade” de educação apontada pelo INEP implica na ideia de “excelência” educacional.

O curso de Medicina, localizado no *campus* Viçosa, foi fundado em 2010, e teve como justificava principal a compreensão de que:

(...) a formação de médicos representa para Viçosa uma das ações estratégicas na melhoria da qualidade da assistência prestada à população, considerando a necessidade e a relevância social do mesmo neste município, a exemplo dos demais cursos da área da saúde (graduação e pós-graduação) já oferecidos pela UFV (PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA, 2017, p. 9).

Assim, ancorado nessas ideias principais, o curso de Medicina, integrante do Departamento de Medicina e Enfermagem (DEM), foi fundado no ano de 2010, tendo o prédio próprio inaugurado em 2013, o “Edifício da Saúde”, que comporta o citado departamento e os cursos de Medicina e Enfermagem. Sobre a estrutura desse prédio, a página do curso no *site* da UFV nos informa que atende:

(...) às atividades administrativas e acadêmicas dos cursos de Medicina e de Enfermagem, que, juntos, recebem 110 novos estudantes por ano, além dos inscritos no Programa de Residência Médica da UFV. Com seis mil metros quadrados, a estrutura com cinco andares, conta com auditório, gabinetes de professores, laboratórios, salas de aula e outros espaços que representaram um investimento de cerca de R\$ 8 milhões (UFV, s.p.).

Com o intuito de ilustrar qual “lugar” o curso de Medicina ocupa dentro desse campo específico, de forma local, regional e/ou nacional, apontamos o destaque recebido pelo curso no ano de 2016, o qual foi o único a atingir a nota máxima (5) no Conceito Preliminar de Cursos (CPC), realizado pelo Ministério da Educação, dentre os 177 cursos de Medicina avaliados, de acordo com matéria do portal jornalístico G1 (ANTUNES, 2017). A matéria jornalística segue assim comparando com o curso de Medicina da UFV com outras universidades: “A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) também foi avaliada e o curso de Medicina ficou com conceito 4. Já o mesmo curso da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) ficou com nota 3. Aproximadamente 79% dos cursos avaliados ficaram com notas entre 3 e 4” (ANTUNES, 2017, s.p.).

Por fim, o trabalho jornalístico apresenta que “(...) os resultados divulgados revelam a qualidade dos cursos e das instituições de Ensino Superior” (*Idem*), denotando assim o impacto desse tipo de resultado na mídia e sociedade.

Desse modo, fica claro que, apesar de relativamente novo, o curso de Medicina da UFV apresenta números de qualidade de ensino, se revela um grande investimento da Universidade e ocupa um lugar de destaque estadual – e mesmo nacional – como apontado acima.

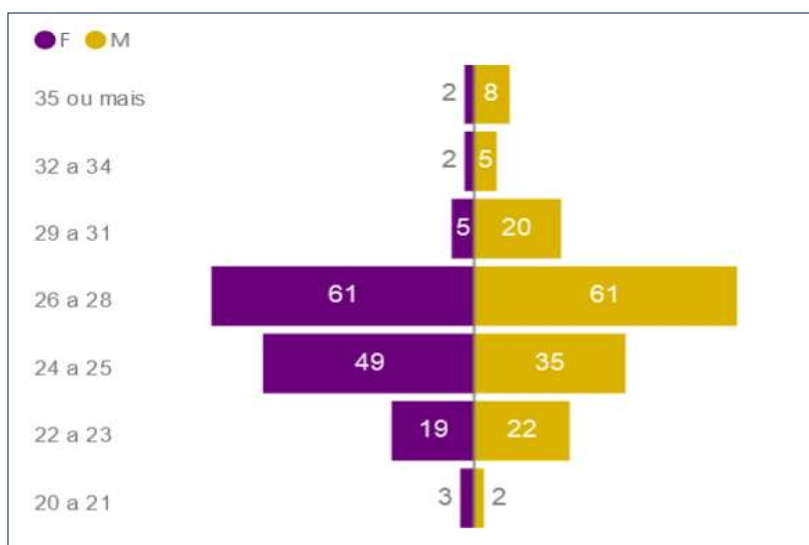
2.3 Perfil demográfico e faixa etária dos estudantes no curso de Medicina da Universidade Federal de Viçosa

A Universidade Federal de Viçosa disponibiliza dados sobre os cursos em seu Portal de Dados Institucionais¹³, a partir do qual baseamos as análises aqui apresentadas. De acordo com a última divulgação de dados, em 2021, o curso de Medicina da UFV conta com 294 estudantes matriculados na graduação, todos brasileiros. Destes, 153 são do sexo masculino e 141 do feminino, apresentando uma certa paridade (com presença masculina pouco superior), e não seguindo a tendência nacional apresentada pela Demografia Médica (2020), que mostra uma maior presença feminina no curso.

Com relação à idade dos estudantes, a maior parte concentra-se na faixa etária de 24 a 28 anos, conforme mostrado no Gráfico 1:

¹³ O Portal de Dados institucional oferece acesso público aos dados disponibilizados, permitindo que sejam consultados por qualquer pessoa. Disponível em: <https://paineis.ufv.br/>.

Gráfico 1 - Distribuição da idade dos estudantes respondentes de Medicina por sexo



Fonte: Portal de dados institucionais UFV, 2022.

Sobre a declaração de pertencimento étnico-racial, 167 estudantes se declararam brancos, seguidos por 111 que se declaram pardos, 13 se declaram pretos e 3 amarelos, não havendo registro de estudante autodeclarado indígena. Os dados indicam que, por mais que o número de pretos tenha aumentado nas universidades públicas brasileiras – o que é fruto da política de cotas, no caso específico dos cursos de Medicina – como apresentado pela Demografia Médica (2020), os estudantes pretos formam maioria, tendência seguida pelo curso de Medicina da UFV.

As notas de corte para acesso ao curso de Medicina da UFV, nas séries históricas de 2013 a 2017 e de 2018 a 2021, são mostradas, respectivamente, nas Tabelas 1 e 2 a seguir, desagregados por modalidade de ingresso. Os dados encontram-se divididos em duas tabelas porque foram reservadas vagas em diferentes modalidades de ações afirmativas nos dois períodos.

No período de 2013 a 2017, as Modalidades eram divididas em cinco. As quatro primeiras modalidades eram reservadas para estudantes que concluíram todo o Ensino Médio em escolas públicas e levavam em consideração critérios como a renda mensal *per capita*, sendo uma combinação de valores inferiores ou superiores a 1,5 salário mínimo, além da autodeclaração de raça/cor como preto/pardo/indígena ou a ausência de declaração nessa categoria. Por fim, a quinta modalidade correspondia à ampla concorrência, aberta a todos os candidatos independentemente de sua origem escolar ou características socioeconômicas.

Tabela 1 - Notas de corte para as modalidades de 1 a 5 entre os anos 2013-2017 do curso de Medicina da UFV

Anos	Modalidades				
	M1 ¹⁴	M2 ¹⁵	M3 ¹⁶	M4 ¹⁷	M5 ¹⁸
2013	709,20	776,54	752,90	726,92	779,44
2014	738,16	762,36	748,90	779,12	776,64
2015	734,30	738,20	748,02	747,20	784,96
2016	738,76	741,64	737,68	754,42	777,38
2017	733,98	752,00	755,88	775,14	788,84

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

A partir do ano de 2018 houve uma ampliação das categorias contempladas pela Lei de Cotas na UFV. Além dos critérios anteriores, passaram a ser incluídos candidatos com deficiência, garantindo uma maior representatividade e inclusão no ambiente universitário. Além da criação das modalidades que contemplam candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, independentemente da renda familiar, foram adicionadas mais 4 modalidades, além das já existentes no período de 2013 a 2017.

¹⁴ M1 - Estudante de escola pública, Renda mensal menor ou igual a 1,5 salário mínimo (por pessoa da família), Raça/cor: autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena.

¹⁵ M2 - Estudante de escola pública, Renda mensal menor ou igual a 1,5 salário mínimo (por pessoa da família).

¹⁶ M3 - Estudante de escola pública, Renda mensal maior que 1,5 salário mínimo (por pessoa da família), Raça/cor: autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena.

¹⁷ M4 - Estudante de escola pública, Renda mensal maior que 1,5 salário mínimo (por pessoa da família).

¹⁸ M5 - Ampla concorrência.

Tabela 2 - Notas de corte para as modalidades M1 a M9, nos anos 2018 a 2021, do curso de Medicina da UFV

Ano	Modalidades								
	M1 ¹⁹	M2 ²⁰	M3 ²¹	M4 ²²	M5 ²³	M6 ²⁴	M7 ²⁵	M8 ²⁶	M9 ²⁷
2018	735,78	639,06	748,26	743,56	749,58	627,70	754,24	648,72	781,18
2019	729,06	623,48	767,28	748,84	736,38	-	781,92	768,92	798,54
2020	721,80	617,80	751,50	713,46	742,80	708,94	774,90	703,64	784,08
2021	745,72	684,48	771,82	731,82	761,38	694,50	797,22	729,68	802,98

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

A Tabela 3, por sua vez, apresenta a relação de candidatos por vaga no processo seletivo para ingresso no curso de Medicina da UFV entre os anos de 2012 e 2021. Os dados são divididos entre os candidatos que participaram do Programa de Avaliação Seriada (Pases) e aqueles que concorreram por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Tabela 3 - Relação de candidato/vaga para ingresso no curso de Medicina da UFV entre os anos 2012 – 2021

Anos	Vagas	Candidatos		Relação candidato/vaga
		Pases ²⁸	Sisu	
2012	50	562	1.419	39,62
2013	50	630	1.173	36,10
2014	50	552	2.271	56,50
2015	50	697	2.265	59,20
2016	50	-	1.849	37,00
2017	50	-	1.761	35,20

¹⁹ M1 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

²⁰ M2 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

²¹ M3 - Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

²² M4 - Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

²³ M5 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

²⁴ M6 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

²⁵ M7 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)

²⁶ M8 - Candidatos com deficiência que, independentemente da renda tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

²⁷ Ampla Concorrência

²⁸ A última edição do vestibular seriado (PASES-UFV) foi realizada nos anos 2013-2015

2018	50	-	2.276	45,52
2019	50	-	1.184	23,70
2020	50	-	2.502	50,00
2021	50	-	2.552	51,00

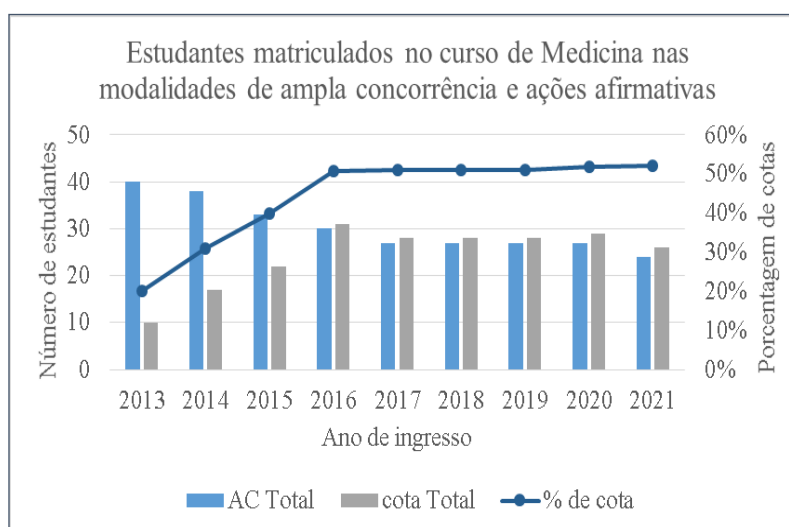
Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Ao analisarmos os dados apresentados nas Tabelas 1 a 3, é possível observarmos variações significativas na relação candidato/vaga ao longo desse período. Em 2019, por exemplo, a relação atingiu o valor de 23,70 candidatos por vaga (seu menor valor no período analisado), revelando a concorrência acirrada para o curso de Medicina na UFV (considerando também a média de outras graduações oferecidas pela universidade). Esses dados destacam a alta demanda e competitividade enfrentadas pelos estudantes que almejam uma vaga nessa instituição.

Com relação aos números do curso de Medicina da Universidade Federal de Viçosa, da série histórica de 2013-2021, os dados apresentados nos Gráficos e Tabelas a seguir se baseiam em informações recebidas pela própria Universidade Federal de Viçosa.

A reserva de vagas destinadas às ações afirmativas pela UFV, visando ao cumprimento da Lei 12.711 de 2012, aconteceu gradualmente entre os anos de 2013 e 2016, como pode ser observado no Gráfico 2, que mostra a percentagem de vagas preenchidas e o número de estudantes matriculados no curso de Medicina para as modalidades de Ampla Concorrência e de Ações Afirmativas entre 2013 a 2021.

Gráfico 2 - Número de estudantes matriculados no curso de Medicina nas modalidades de Ampla Concorrência e de Ações Afirmativas entre 2013 a 2021



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Já as Tabelas 4 e 5 mostram a porcentagem de alunos que ingressaram no curso de Medicina da UFV em cada uma das modalidades entre os anos de 2013 a 2021.

Tabela 4 - Porcentagem de alunos ingressantes por modalidade entre 2013-2017

Modalidade/ Ano	%M1	%M2	%M3	%M4	%M5
2013	7%	2%	7%	2%	74%
2014	13%	4%	11%	4%	69%
2015	15%	5%	15%	5%	60%
2016	15%	11%	15%	10%	49%
2017	16%	11%	15%	9%	49%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Tabela 5 - Porcentagem de alunos ingressantes por modalidade entre 2018-2021

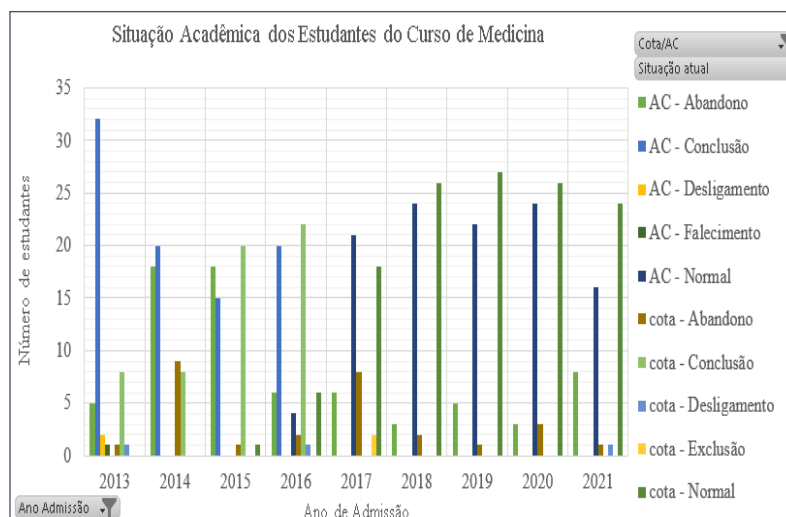
Modalidade/ Ano	%M1	%M2	%M3	%M4	%M5	%M6	%M7	%M8	%M9
2018	11%	4%	11%	2%	11%	4%	7%	2%	49%
2019	13%	2%	9%	2%	13%	4%	7%	2%	49%
2020	13%	4%	11%	2%	13%	2%	7%	2%	48%
2021	12%	2%	12%	2%	12%	2%	8%	2%	48%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Assim como no caso das Tabelas 1 e 2, as Tabelas 4 e 5 foram divididas sob o critério do número de modalidades definidas para ingresso, uma vez que, em 2018, o número de modalidades foi expandido para abranger também portadores de necessidades especiais. Após a análise destas últimas tabelas e a comparação das mesmas com o gráfico da Figura 2, é possível percebermos que a porcentagem de estudantes cotistas aumentou, indicando que houve maior democratização do ensino proposto na Lei n.º 12.711, a Lei de Cotas.

O Gráfico 3 apresenta a situação atual dos alunos ingressantes entre os anos de 2013 a 2021 em números absolutos:

Gráfico 3 - Situação atual dos Alunos de Medicina por ano de admissão entre 2013 e 2021



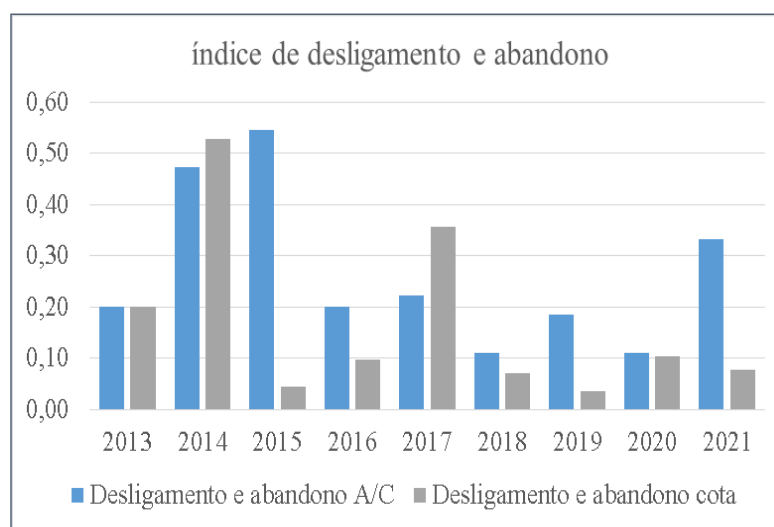
Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Este gráfico revela que, na maioria dos anos analisados, o número de estudantes que abandonaram ou desistiram do curso de Medicina da UFV é maior para aqueles que ingressaram pelo sistema de ampla concorrência. No entanto, é importante considerar que a política de cotas foi implementada gradualmente pela UFV ao longo dos anos de 2013 a 2015. Isso resultou em um menor número total de estudantes ingressantes através das ações afirmativas durante esse período. Essa diferença na quantidade de ingressantes por cota pode influenciar a análise dos dados.

É válido ressaltar que, devido ao menor número absoluto de alunos cotistas entre os anos de 2013 a 2015, é natural esperar que os valores absolutos relacionados a esses alunos sejam menores. Portanto, ao interpretarmos os resultados, é necessário considerarmos não apenas os números absolutos, mas também a proporção relativa de estudantes que abandonaram ou desistiram do curso, levando em conta as diferentes modalidades de ingresso (ampla concorrência versus cotas)

Com o objetivo de reduzir as divergências causadas pela diferença de vagas ofertadas, foi produzido um gráfico (Gráfico 4), que apresenta os índices de desligamento e abandono dos alunos em relação ao número de ingressantes por modalidade (neste caso, cotas ou ampla concorrência). Nesse caso, 1 corresponde a 100 % dos estudantes que ingressaram naquela modalidade no ano de referência e 0 corresponde a nenhum estudante.

Gráfico 4 - Índices de desligamento e abandono dos alunos em relação ao número de ingressantes por modalidade

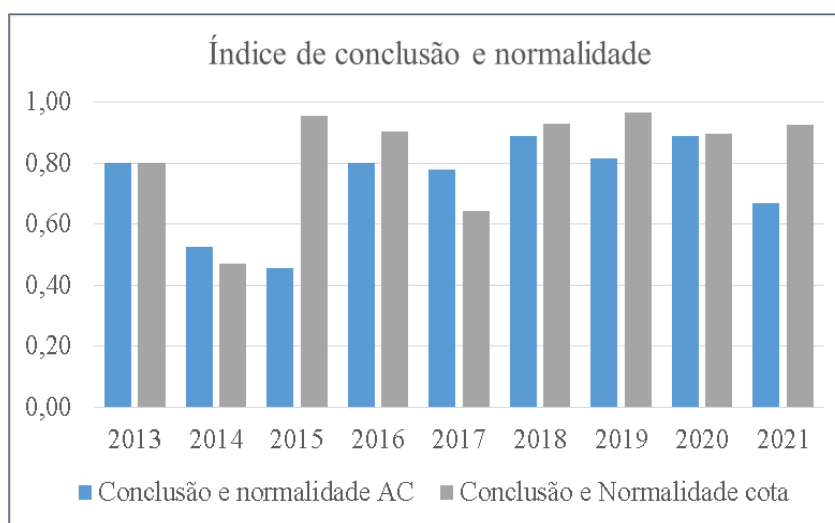


Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Ao analisarmos o Gráfico 4, é possível observarmos que o número de estudantes ingressantes através do sistema de ampla concorrência e que posteriormente abandonaram ou desistiram do curso é maior do que aqueles que ingressaram por meio de cotas em quase todos os anos apresentados. Além disso, a partir de 2016, ano em que a UFV implementou a reserva de 50% das vagas para cotas, de acordo com a Lei n.º 12.711/2012, somente no ano de 2017 o índice de estudantes ingressantes por cotas que abandonaram ou desistiram do curso superou o índice dos estudantes ingressantes pela ampla concorrência.

O Gráfico 5, por sua vez, apresenta o índice de alunos (segundo a mesma lógica utilizada para a produção do Gráfico anterior) que concluíram o curso de Medicina ou que apresentam uma situação de normalidade (isto é, não concluíram, trancaram, desligaram ou abandonaram o curso). Nele podemos observar que o índice de alunos que ingressaram através de ações afirmativas é maior tanto para aqueles que concluíram o curso quanto para os que estão em situação regular na maioria dos anos. Considerando os dados apresentados no Gráfico 4, nos quais foi evidenciado que o índice de alunos que abandonaram ou desistiram do curso foi maior para os ingressantes pelo sistema de ampla concorrência, é natural esperar que o índice de alunos que concluíram o curso ou estão em situação regular seja menor para essa modalidade de ingresso

Gráfico 5 - Índices de conclusão e normalidade dos alunos em relação ao número de ingressantes por modalidade



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

2.4 O curso de Medicina da UFV durante a Pandemia de Covid-19

A Universidade Federal de Viçosa disponibilizou, no seu portal de dados públicos, mais especificamente na seção “Condições para o período remoto”, informações geradas por meio de pesquisas realizadas no período remoto emergencial. Os referidos dados embasam as discussões apresentadas nesta seção.

O percentual de estudantes respondentes dentre os matriculados no curso de Medicina em 2021 foi de 58,68% (n=149). Desses, 19 estudantes relataram receber algum tipo de assistência estudantil, o que corresponde a 41,30% do total de beneficiados pelas políticas de assistência estudantil que estão matriculados no referido curso.

Quanto à adesão às políticas de distanciamento social durante o período de pandemia, 105 estudantes responderam que aderiram parcialmente, enquanto 43 aderiram integralmente e apenas 1 não aderiu. Do total de respondentes, 76 não participaram das atividades remotas e 73 participaram.

Sobre as condições de acesso e disponibilidade de lugar adequado para os estudos, temos os seguintes números: 142 (95,3%) possuíam acesso à internet, enquanto 7 (4,7%) não possuíam. Dos que possuíam internet, 15 tinham acesso a até 50 Mbps de velocidade de conexão (o máximo) e 49 com até 15Mbps (o mínimo apresentado na pesquisa).

Com relação às acomodações, 82,55% (n=123) responderam possuir lugar adequado para os estudos e 17,45% (n=26) afirmaram que não dispõem de boa acomodação para estudar.

Concernente à renda familiar *per capita*, os números variam de 15 (10,64%) respostas para 0,5 salários mínimos, o menor número, e 38 (26,95%) com rendimentos acima de 3,5 salários mínimos de renda familiar mensal por pessoa da família. O número de estudantes de Medicina da UFV distribuídos por faixa de renda familiar *per capita* são mostrados na Tabela, abaixo.

Tabela 6 - Renda familiar *per capita* dos estudantes respondentes

Renda familiar <i>per capita</i>²⁹	Quantidade de Respondentes	% Quantidade de Respondentes
<0,5	15	10,64%
0,5 - 1	21	14,89%
1 - 1,5	33	23,40%
1,5 - 2	12	8,51%
2 - 2,5	7	4,96%
2,5 - 3	12	8,51%
3 - 3,5	3	2,13%
> 3,5	38	26,95%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

A Tabela mostra uma variedade nas respostas, abrangendo diferentes níveis de renda. É interessante observarmos que 25,53% dos respondentes indicaram ter uma renda familiar *per capita* inferior a 1 salário mínimo. Por outro lado, 26,95% dos estudantes relataram rendimentos acima de 3,5 salários mínimos de renda familiar mensal *per capita*, o que corresponde ao maior percentual da amostra.

Esses dados demonstram a heterogeneidade socioeconômica entre os estudantes de Medicina da UFV e destacam a presença de estudantes tanto em faixas de renda mais baixas quanto em faixas de renda mais altas. Essa diversidade de renda tem impacto nas condições socioeconômicas e na disponibilidade de recursos para os estudantes em seus estudos e vida acadêmica.

Destacamos, ainda, a quantidade de estudantes que tiveram redução de renda superior a 50% durante a pandemia, como o caso do grupo com menor renda familiar *per capita*. Essas informações, como mostrado na Tabela 7, coadunam com o destacado por Heringer (2022), destacando que a pandemia exacerbou ainda mais as desigualdades sociais, uma vez que os estudantes mais vulneráveis socialmente foram os que tiveram maior perda de renda.

²⁹ Na época de respostas ao questionário, o valor do salário mínimo era de 1.100 reais por mês.

Tabela 7 - Perda de renda durante a pandemia

Renda familiar per capita	Não, continuamos com a mesma renda familiar	Sim, ficamos completamente e sem renda	Sim, houve uma diminuição de renda familiar de até 50%	Sim, houve uma diminuição de renda superior a 50%
<0,5	5	0	3	7
0,5 - 1	4	1	12	4
1 - 1,5	18	0	13	2
1,5 - 2	4	0	8	0
2 - 2,5	6	0	1	0
2,5 - 3	5	0	5	1
3 - 3,5	2	0	1	0
> 3,5	23	0	13	2

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Dos estudantes com menor renda familiar, 26,67% não possuíam qualquer tipo de conexão com a internet, mostrando que a relação entre a renda e a posse/acesso às tecnologias afetaram os estudantes mais pobres de forma mais intensa durante a pandemia.

Sobre os “aspectos que reduzem a disponibilidade para o estudo”, os cuidados familiares configuraram a maior dificuldade, com 67 (60,91%) das respostas, seguidos de condições próprias de saúde física ou mental apresentado por 54 (49,09%) estudantes, e, em terceiro lugar, questões econômicas, com 17 ou 15, 45% das respostas, conforme Tabela 8:

Tabela 8 - Aspectos que reduzem a disponibilidade para o estudo

Aspectos que reduzem a disponibilidade para o estudo	Quantidade de respondentes	% Quantidade de respondentes
Cuidados familiares	67	60,91%
Condições próprias de saúde (física ou mental)	54	49,09%
Situação econômica	17	15,45%
Outro	13	11,82%
Nenhum	1	0,91%
Trabalho	1	0,91%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Dessa forma, podemos inferir que as questões denominadas por Portes (2001) como “paralelas” tiveram maior influência para os estudantes durante o período remoto, em especial para aqueles com dificuldades econômicas. No capítulo seguinte serão analisadas as entrevistas realizadas com estudantes cotistas do curso de Medicina da UFV, as quais

abordaram sobre suas trajetórias escolares e suas vivências acadêmicas, inclusive no período da pandemia de Covid-19, ou seja, nos anos de 2020 e 2021.

3 TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS ACADÊMICAS DE CINCO ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE MEDICINA DA UFV

Nesse capítulo são feitas as análises dos relatos de Cleber, Eduardo, Juliana, Mário e Marcela sobre suas trajetórias escolares e vivências acadêmicas no curso de Medicina da UFV. Para introduzir essas análises será apresentado o caso da estudante de Medicina da UFMG na década de 1990 – Rosa, estudante preta –, cuja trajetórias e vivências acadêmicas foram analisadas pelo pesquisador Écio Portes (2001).

3.1 O caso da estudante Rosa abordado em Portes (2001)

A trajetória escolar e a vivência acadêmica de Rosa foram analisadas por Portes (2001). Rosa é uma mulher negra, proveniente das classes populares, que cursou Medicina na UFMG, com uma idade acima do “padrão”, e tendo uma experiência universitária anterior, uma vez que ela cursou seis períodos do curso de Agronomia na UFV.

O ingresso de Rosa no curso de Medicina da UFMG se deu em 1996 e foi marcado pela falta de um planejamento a longo prazo sobre os investimentos escolares, muita determinação (ou “teimosia”, como relatado pela estudante), facilidade para aprender “na aula” e muitos outros fatores esmiuçados pelo pesquisador.

Rosa é proveniente de uma família numerosa, de uma pequena cidade próxima a Belo Horizonte. Seu bisavô adquiriu grande prestígio na cidade por possuir um açougue, algo que não foi repetido por seu avô. Seu pai possuía um emprego no Departamento de Estradas e Rodagens de Minas Gerais (DER-MG), que garantia certas vantagens, como plano de saúde, compras de materiais escolares mais baratos, e algo que influenciou na formação da estudante: passagens de ônibus para o servidor e sua família. Ademais, as mulheres da família apresentavam grande protagonismo no direcionamento da educação dos filhos e na administração dos assuntos familiares, algo que, ao que parece, foi herdado por Rosa. Com relação aos estudos formais, apenas uma prima da estudante tinha chegado ao nível superior, mostrando o quase ineditismo da empreitada de Rosa. Outra característica marcante da sua formação foi a aceitação da família em suas decisões, sem muitas discussões ou argumentações.

Na educação básica, Rosa se destacou tanto nas notas quanto na participação nas atividades escolares. Era quase sempre a “primeira” da turma, como relatado, e possuía uma

participação que, por vezes, era até “exagerada”, conforme ela relata. Esse desejo de participar, de protagonismo, é algo presente em muitas partes do relato e, portanto, sua comunicação e participação foram traços determinantes na constituição dos seus percursos escolares.

Apesar de mudanças de escola e ingresso em um curso técnico, o rendimento escolar de Rosa se mantinha, mesmo que aparecendo as primeiras dificuldades, principalmente por questões financeiras e de deslocamento. Portes (2001) destacou que o hábito de estudar em casa nunca esteve presente na vida de Rosa, e que a mesma se orgulhava de não precisar estudar, pois aprendia tudo na sala de aula. Essa dinâmica pessoal trouxe algumas dificuldades no âmbito universitário (dificuldade semelhante à relatada pelos universitários entrevistados por Viana, 2012) e discutidos na seção 0 do primeiro capítulo deste trabalho).

O curso técnico em Agropecuária possibilitou à Rosa um contato com áreas de conhecimento que a agradaram, assim como o conhecimento acerca das universidades públicas, o que contribuiu por sua escolha e posterior ingresso no curso de Agronomia da UFV. O entusiasmo inicial, no entanto, passou, uma vez que seu desejo era ingressar na Universidade de São Paulo (USP), algo que não ocorreu, uma vez que a estudante perdeu a data para inscrição do vestibular. Ela relatou a Portes (2001) também que, como seu curso técnico foi em Florestal, onde a UFV possui um *campus*, o ingresso na Universidade não configurava uma “novidade” que de fato a motivasse.

Todavia, a entrada na UFV possibilitou o contato de Rosa com uma miríade de atividades que se relacionavam, direta ou indiretamente, com a vida dos estudantes universitários. Isso possibilitou um aumento de seus capitais, mas, no entanto, como consequência da falta de participação nas atividades das disciplinas e da falta de estudo, Rosa obteve mau desempenho na disciplina de cálculo.

Com a necessidade de melhorar suas notas, a estudante montou um grupo de estudos, algo que foi fundamental na sua busca para ser monitora de disciplinas como Biologia e Bioquímica. Outro ponto destacado foi a necessidade da estudante de realizar perguntas durante a aula, de intervir e de ser ouvida, algo que sempre a acompanhou como traço de sua personalidade. Porém, o hábito incomodava alguns estudantes, que se queixavam da atitude da colega, embora em nada ela mudasse; ao contrário, passou a fazê-lo com mais afinco.

Na monitoria de Bioquímica, a estudante teve contato com um professor que relatou o desejo de ter feito Medicina na USP e isso despertou o interesse de Rosa. Portes (2001) evidenciou que Rosa sempre buscou um bom relacionamento com os professores, embora seu

hábito de interromper as aulas levasse ao desgaste nas relações entre os docentes e a discente. Nesse contexto, ela decidiu estudar Medicina na USP, algo que se tornou um objetivo fixo apesar de uma tímida reação negativa da família, que gostaria que ela terminasse o curso de Agronomia na UFV.

O desejo de ingressar na USP levou Rosa a mudar-se para São Paulo para fazer cursinho pré-vestibular. Nessa fase, ela enfrentou as privações econômicas com muita intensidade, morando em pensões, aceitando empregos sem registro (ou seja, sem direitos), aceitando trabalhar em restaurantes em troca de comida, fazendo rifas, contando com a ajuda de familiares etc. De acordo com o pesquisador, a estudante não temeu ou se envergonhou por demonstrar sua pobreza: “nesse caso Rosa quebra também aquela vergonha e orgulho do pobre em expor a sua situação de pobreza. Ela sempre a expõe, mas, como dissemos, com dignidade e altivez” (PORTES, 2001, p. 166).

Com todas essas dificuldades, Rosa prestou o vestibular para o curso de Medicina da USP quatro vezes e não obteve êxito em nenhuma delas. Entretanto, na última vez, também prestou para Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), vindo a conseguir sucesso nesta última, no ano de 1996. Em um primeiro momento, a estudante não conseguiu acreditar que tinha conseguido a vaga, colocando até mesmo sua família em dúvida. Quando se deu conta, ao invés de uma esperada euforia, esse momento foi acompanhado de uma série de sentimentos conflituosos, pois, apesar de ter logrado seu objetivo de passar em um curso de Medicina em uma renomada universidade pública, a estudante não passou na universidade que tanto almejava, a USP. Mesmo assim, tratou de estabelecer novos objetivos, e, mantendo-se fiel ao seu desejo de estudar na Universidade de São Paulo, Rosa estabeleceu como nova meta fazer a residência médica nessa instituição de ensino.

3.2 Cleber: “E se eu tentar e mostrar que, às vezes, eu consigo também?”

Cleber, de 24 anos de idade, é do sexo biológico masculino e autoidentificado com a cor parda. Ele se utilizou do direito à cota de escola pública, raça e renda para ingressar ao curso de Medicina da UFV. Sua família é composta por mais três pessoas. O estudante teve uma perda familiar ainda na infância, pois sua mãe biológica faleceu quando ele tinha apenas três anos de idade, o que fez com que fosse morar com pais adotivos – no caso seu tio e tia biológicos e seu primo. Além disso, o estudante possui um irmão biológico. Cleber relatou

que seus pais adotivos não completaram o ensino fundamental e que o primo não concluiu o ensino médio, tendo este último abandonado os estudos nessa etapa da escolarização básica. Seu pai trabalha como lavrador e sua mãe é empregada doméstica. O estudante mora em Viçosa, em uma moradia coletiva no centro da cidade (república de estudantes).

3.2.1 O percurso escolar de Cleber na educação básica

O percurso de Cleber na educação básica foi marcado pela frequência a escolas públicas em sua cidade natal, Astolfo Dutra – MG. Da Educação Infantil até o Ensino Médio, o estudante frequentou escolas municipais e estaduais, sem mudanças significativas de instituição ao longo desse período. Cleber não relatou uma busca por matrícula na “melhor escola”, pois as opções disponíveis eram poucas e sem distinções claras de qualidade.

Na minha cidade sempre tinha um padrão que eu segui. Até o quinto ano eu era uma escola municipal. Eu estudei lá, que tem duas na minha cidade, então eu estudei em uma delas depois do fundamental, até completar o Ensino Médio. O que a gente chama de ginásio, que pega o fundamental dois e Ensino Médio. E eu estudei lá também, na minha cidade que aí já é uma escola estadual. Então, sempre foi ali e no Ensino Médio que eu comecei a fazer um cursinho numa cidade vizinha, que é em Ubá. Então, quando eu cheguei no Ensino Médio, vi que eu queria fazer faculdade e aí eu pedi minha mãe. Eu tinha um pouco de medo em relação a questão de preço e tudo mais. Perguntei a ela se tinha como ela me ajudar em relação a isso, aí eu acabei indo para fazer, ela me ajudou e eu fiquei dois anos fazendo cursinho. Fiquei o segundo ano e o terceiro ano do Ensino Médio fazendo cursinho em Ubá, mas a minha vida toda foi nas escolas de lá mesmo.

Durante o seu percurso escolar, Cleber não enfrentou reprovações, obtendo sempre boas notas e sendo reconhecido como um dos melhores alunos de sua turma. Sua mãe desempenhou um papel importante em seu processo de escolarização, mesmo que não estivesse presente para ajudá-lo diretamente nas tarefas escolares: ela o incentivava à dedicação aos estudos e o alertava sobre a possibilidade de buscar auxílio, caso enfrentasse dificuldades. Assim, o estudante desenvolveu um gosto por fazer os deveres e obter bons resultados escolares. Ele relata:

(...) eu até que eu tinha boas notas, sabe? Nunca reprovei e nunca fiquei abaixo de rendimento. Eu até ganhava, tinha uns, é como se fossem, mas não sei explicar o que era e dava uma mãozinha no final do bimestre que tinha um prêmio, tipo um prêmio assim. Aí eu sempre ganhava. Eu era um dos alunos que mais conversavam na turma, porque era mais agitado assim aí. Mas eu

sempre tinha notas boas. Minha mãe sempre ficava preocupada com isso. Com meu irmão. Ele nunca quis estudar, nunca gostou. Então ela olhava para mim e fala assim: “Ele tá indo bem com notas, tá tudo certinho, então tá bom”. Então, em relação a essa questão de desempenho, nunca tive problema nas escolas, não, só realmente eu falava muito, era as pautas das minhas reuniões de escola, era isso aí, “ele fala demais”, mas aí o rendimento era *ok*.

A situação vivenciada pelo irmão biológico, de abandono dos estudos, contrasta com a vivenciada por Cleber e parece estar relacionada ao apoio afetivo e moral recebido por ele de mãe, que o conduziu para a construção de um percurso escolar bem-sucedido. Somado a isso, segundo relata o entrevistado, o falecimento da mãe biológica de Cleber na primeira infância teve um impacto significativo em sua vida, fazendo com que ele se preocupasse em não dar problemas para sua família e buscasse ser um bom aluno. Logo, essa experiência familiar moldou a sua motivação e a construção de sua identidade, como narrado pelo estudante:

Acho que ajudou muito a me construir assim. O que eu sou hoje. Eu tenho o meu irmão, por exemplo, que foi morar com a minha avó e ele já é bem diferente de mim, sabe? Abandonou a escola também, meu irmão biológico. Acho que se eu falar dele que ele na época também, eu brigava muito com ele, a minha tia pegou eu para criar e o meu irmão foi morar com a minha avó. Então ele é assim, completamente diferente, não estuda e é mais complicado.

Cleber destacou que, mesmo sem acompanhar diretamente a sua vida escolar, a mãe adotiva exerceu muita influência para a continuidade dos estudos:

(...) então não tinha aquela coisa de ela estar ali ao meu lado, mas ela sempre me incentivava. (...) ela sempre me incentivava. Eu acho que moralmente a estudar e tudo mais, mas ela mesmo falava “olha, eu não consigo te ajudar nisso”, (...) “Se em algum momento você sentir dificuldade, a gente tenta arrumar alguém pra te ajudar”. Só que eu nunca tive essa dificuldade, então ela sempre incentivou, acho que ali do lado. Mas não acho que no ato de me ajudar, ensinar dever essas coisas, nunca teve não. Mas ela sempre estava ali para o que eu precisasse.

Na Educação Básica, a escola desempenhou um papel fundamental para Cleber, fornecendo-lhe oportunidades de aprendizado e incentivos para se dedicar aos estudos. O participante atribuiu à escola o papel principal em sua formação e no desenvolvimento de seu gosto por aprender.

3.2.2 A escolha do curso de Medicina

A escolha do curso de Medicina por Cleber foi marcada por uma série de reflexões e influências em sua vida. Inicialmente, aos 13 ou 14 anos, ele tinha o desejo de se tornar advogado, mas, posteriormente, percebeu que essa não era sua verdadeira “paixão”. Nesse período, Cleber começou a ouvir pessoas ao seu redor falando sobre a Medicina, especialmente aqueles que já estavam se preparando para estudar no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAp-Coluni):

(...) tenho um marco específico de quando aconteceu (a escolha do curso superior). É porque eu queria muito. Ah, eu queria ser, no início, assim, por volta de uns 13, 14 anos, eu queria ser advogado. Não sei porque eu cismei de querer ser advogado. Eu achava chique, bonito. Eu falei assim "acho que eu quero ser advogado". Tanto que eu tenho até um trabalhinho de ensino... no primeiro ano.... Não... terminando o fundamental dois. Tinha um trabalho em que eu fiz que era sobre direito e tudo mais. Só que aí eu comecei a ver que talvez não era aquilo que eu queria e eu via muitas pessoas ao meu redor falando sobre a questão de Medicina, que o povo já estava começando a querer estudar no Coluni. E assim eram as pessoas que as vezes tinham condições financeiras um pouco melhores, então faziam cursinho para pré-Coluni, e eu sempre fiquei com pé atrás de pedir esses cursos para minha mãe, que eu achava que ia apertar um pouco mais nas contas. Só que aí eles começavam a falar, nunca era meu grupo de amigos, mas eu estava por perto com os meus outros amigos. Então eles falavam "ah, eu quero Medicina, mas é muito difícil, tem que estudar, tem que isso, tem aquilo.

As menções feitas ao desafio para ingressar e a importância da Medicina começaram a mobilizar Cleber, despertando nele o desejo de tentar ingressar nesse curso, demonstrando que também poderia alcançar esse objetivo. Inicialmente, a motivação era provar para si mesmo e, após, para outras pessoas que ele era capaz de conquistar algo tão desafiador. Com o tempo, Cleber desenvolveu um grande interesse pela área da saúde e começou a empreender ações que pudessem conduzi-lo para alcançar o objetivo de ingressar no curso de Medicina.

E eu acho que aquilo foi entrando na minha cabeça de uma forma meio que passiva assim, de que "e se eu tentar e mostrar que, às vezes, eu consigo também?". Só que aí isso foi no início, depois eu realmente comecei a querer. Eu acho que no início era algo para mostrar, não sei pra quem, de que eu conseguiria conquistar isso. Porque eu não falava que era muito difícil, mas depois acho que ali, com 17 anos eu já comecei a realmente querer pela questão não só financeira. Obviamente, a gente não tem como descartar que é um ponto, mas pela questão financeira, mas também pela possibilidade de eu ser de várias áreas, trabalhar a questão de saúde, eu comecei a gostar muito, então foi meio que assim no início, foi realmente uma questão de que eu queria provar. Acho que não sei se era só pra mim, não sei se mais pra alguém, isso eu nunca refleti sobre, mas era para provar alguma coisa de que eu conseguiria aquilo, mas depois eu realmente fui começando a querer aquilo e correr atrás para tentar. Foi mais ou menos assim.

Quando Cleber decidiu que a Medicina era realmente o curso que desejava seguir, sua família manifestou algumas preocupações, especialmente sua mãe. Ela se preocupava com os custos financeiros associados ao curso, acreditando que era algo acessível apenas para estudantes com condições financeiras favoráveis. Ainda assim, Cleber não desistiu e buscou informações sobre a possibilidade de ingressar em uma universidade pública, como a UFJF, pela modalidade do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM).

Então, a minha mãe, ela ficou meio assim de “ah, mas Medicina é coisa de rico, né?”. Como que a gente vai fazer para chegar lá? Tanto que é o patrão do meu pai. Eles realmente são muito ricos. E aí ele tinha um filho que estava... que eu não sei o que ele fazia na época, mas era algum curso, talvez de Engenharia ou Direito, que era um curso renomado também. E aí ela falava “Não, isso é coisa do filho de patrão, do fulano lá...”, que era o patrão, não é? Se é coisa de fulano, que eles têm dinheiro para correr atrás para fazer isso e aquilo. E até que em Ubá, na época que eu decidi, estava abrindo o curso de Medicina em Ubá. Ela falou assim: “Não, mas esse curso é muito caro, é muito difícil para a gente conseguir”. E aí eu fui ficando meio assim, meio murcho em relação àquilo, mas eu nunca desisti, não. Depois, com o tempo, que é porque a gente também tinha muita pouca informação sobre universidade, essas coisas assim, ninguém falava muito e o pessoal lá de casa ninguém comentava, ninguém nunca fez faculdade, então ficava essa coisa meio. Não era um assunto, era uma pauta em casa para conversar. Só que depois eu fui conversando e descobrindo, por exemplo, sobre o PISM, o que era.

Com o tempo, Cleber foi compartilhando essas informações com sua mãe, explicando que existiam oportunidades de estudar em uma instituição pública e de receber ajuda financeira. Sua mãe passou, então, a se mostrar disposta a apoiá-lo. Seu pai e irmãos não se manifestaram sobre a decisão de Cleber com relação à escolha do curso, pois não eram envolvidos em assuntos relacionados a estudos.

Assim, a escolha de Cleber pelo curso de Medicina teve início no Ensino Médio, quando ele tinha entre 14 e 15 anos, e culminou com a decisão final, aos 17 anos. Durante esse período, ele conheceu o PISM por meio de uma excursão organizada por colegas de estudos que estavam se preparando para o vestibular. A escola não incentivava a realização da avaliação seriada, mas por iniciativa dos colegas, Cleber teve acesso a informações sobre essa forma de seleção para ingresso na universidade pública.

3.2.3 As vivências acadêmicas de Cleber no curso de Medicina da UFV

As vivências acadêmicas de Cleber são marcadas pela alternância entre o envolvimento com a representação estudantil e momentos de afastamento dessas atividades. Ele relatou que fez parte da coordenação do Centro Acadêmico (CA) do curso de Medicina por dois anos, em 2018 e 2019. Ele também participou do programa de iniciação científica por três anos, atuando na execução de um projeto de pesquisa relacionado à saúde mental, especificamente sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Durante esses três anos, em dois Cleber foi bolsista e em um ano ele atuou como voluntário no desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Em relação ao seu desempenho acadêmico, Cleber disse que não obteve um desempenho excelente, mas disse que optou por se manter dentro de seu limite, no que se refere à dedicação aos estudos, para evitar desgaste emocional excessivo. Apesar de considerar que seu desempenho não foi excelente, ele o considera ótimo e menciona que superou a sensação inicial de inferioridade que sentia em relação aos seus colegas de curso, cuja pertença social era de camadas privilegiadas, e passou a considerar que “todos estão no mesmo barco”.

Olha, eu não acho que é um desempenho excelente, mas eu acredito também que eu nunca fiz um esforço para ter um desempenho excelente. Se fosse para eu separar em níveis uns quatro níveis ruim, bom, ótimo e excelente. Acho que o meu desempenho seria ótimo, porque eu nunca quis me esforçar muito para me desgastar a ponto de eu me sentir mal. Assim, de precisar de algum remédio, porque eu estava realmente muito ansioso e depressivo. Enfim, nunca precisei porque acho que eu sempre fui dentro do meu limite. Eu.... No início do curso eu me senti um pouco inferior às pessoas que às vezes eu entrava e todo mundo de particular. E eu pensava assim, "ah, o que vou fazer aqui?". Aí nas primeiras provas eu não tinha ido tão mal, mas eu achava que eu tinha que ir melhor porque as pessoas estavam indo melhor que eu e...., mas eram coisas da minha cabeça. A partir do primeiro período, eu comecei a ver que não, que estava todo mundo no mesmo barco e que estava tudo bem. Então assim eu comecei a.... Acho que entender que eu era capaz de fazer as coisas, mas o meu desempenho acredito que foi ótimo eu que não, eu realmente não quis me esforçar e me desgastar para ser melhor depois.

Cleber disse que vivenciou uma transformação pessoal, ao longo do curso, pois sua visão de mundo e escolhas mudaram. Ele repensou seus planos de especialização e passou a focar seu interesse nas questões relacionadas à saúde da família, o que é, inclusive, a ênfase do curso de Medicina da UFV. Ele considera que seus estudos em nível de graduação foram úteis para sua vida pessoal, contribuindo para mudança de mentalidade e da visão de mundo.

No que diz respeito à compreensão da UFV e à constituição de sua rede de sociabilidade, Cleber narrou que, no início, teve dificuldades de entender os procedimentos burocráticos e a organização da universidade, mas, ao longo do tempo, foi compreendendo melhor. Em relação ao lazer, ele menciona gostar de sair com os amigos, além de apreciar momentos de descanso em casa, assistir filmes e passar um tempo com amigos próximos. Ele também destacou que aprecia espaço físico do *campus* e que aproveita o tempo livre para explorar e conhecer diferentes lugares, desfrutando da natureza e das árvores presentes.

O interesse de Cleber na área de saúde da família despertou seu interesse político, levando-o a questionar as ações na área da saúde em escala local e nacional. Assim, observamos que a integração acadêmica e social de Cleber foi um processo gradual. Ele disse se sentir mais integrado atualmente, uma vez que conheceu pessoas com experiências e nível socioeconômico semelhantes, os quais passaram a integrar sua rede de sociabilidade.

3.2.3.1 A vivência acadêmica durante a pandemia de Covid-19

Cleber relatou que, durante a pandemia de Covid-19, enfrentou desafios específicos relacionados ao ensino remoto. As dificuldades pessoais do estudante tiveram origem em outras relativas às tomadas de decisões sobre quais disciplinas seriam oferecidas de forma remota. A urgência e o ineditismo da situação causada pelo isolamento social exigido para conter os efeitos da pandemia afetaram tanto os estudantes como a gestão e a organização do curso, causando problemas e atrasos no percurso acadêmico dos alunos.

Cleber destacou, dentre as dificuldades, aquelas relacionadas à adaptação no ambiente doméstico para a realização das atividades acadêmicas. A falta de uma boa conexão de internet e as distrações em casa, além de responsabilidades adicionais, como ajudar sua mãe com tarefas domésticas, as preocupações com a disseminação do vírus e os riscos para familiares e amigos foram destacados pelo participante. Ele disse que seu aproveitamento acadêmico durante esse período foi mediano, o que foi ocasionado por circunstâncias alheias ao seu controle, dentre elas, as dificuldades dos gestores de organização do curso. Além disso, sua mãe contraiu Covid-19 durante esse período, o que trouxe preocupações e dificuldades emocionais adicionais para ele e sua família. Apesar disso, Cleber relatou que, com o tempo, as coisas foram se “ajustando” e ele conseguiu se envolver em um projeto de pesquisa, embora isso tivesse ocasionado o seu afastamento da mãe durante o período pandêmico. Tais

dados deram visibilidade ao fato de que as questões pessoais e circunstâncias externas impactam a vida acadêmica e afetam o desempenho dos estudantes. Cleber ainda acrescentou:

Olha eu acho que... teve um pouco... eu acho que teve muitas diferenças eu acho em relação aos cursos, de como que foi lidado essa parte do período remoto. O nosso curso especificamente teve uma dificuldade em relação à coordenação sobre manejar algumas disciplinas que a gente precisava e se podiam ou não serem feitas de forma remota. Teve disciplinas que a gente poderia ter feito e não foram colocadas para serem feitas inicialmente e disciplinas que simplesmente não tinha como a gente fazer remotamente e colocaram pra gente fazer. Então teve essa questão de conflito e por organização da coordenação isso foi algo que assim foi realmente um caos no nosso CA na época e isso pesou bastante. E muitas coisas né? Principalmente questão de atraso, né? Porque eu vou atrasar um ano de curso e isso interferiu diretamente. Porque se a gente tivesse pegado algo (disciplina) que eu poderia ter feito e que não foi colocado, eu atrasaria só seis meses. Isso faz muita diferença na minha vida. Mas fora isso, é questão de adaptação mesmo. Eu estava em casa, em casa tem as questões lá com o pessoal, internet ruim, ambiente, às vezes... Pessoas em casa fica mais barulhento, fica muito difícil. Eu estava ajudando a minha mãe em casa também com questão de ajudar com limpeza, questões de comida... Ajudar ela em casa nos aspectos gerais e isso tomou um pouco do meu tempo também. Mas eu acho que, de forma geral, eu diria que foi mediano o aproveitamento nesse período. Por que não... tinham coisas que realmente não estavam no meu alcance de fazer, como estas questões de organização do curso. E... realmente prejudicou, não tem como eu falar que não prejudicou, mas também a gente estava vivenciando um período da pandemia que foi um pouco difícil. Minha mãe teve Covid, ela tem comorbidades, foi um período muito difícil pra mim, mas com o tempo isso foi passando, as coisas foram se ajustando....

3.3 Eduardo: “Eu via no médico a possibilidade de ser parecido com aquilo que eu queria ser, que era poder ajudar... ajudar pessoas”

Eduardo foi o segundo estudante entrevistado. Ele se mostrou muito objetivo na maioria das suas respostas, fazendo com que essa entrevista tivesse um tempo de duração um pouco menor que as demais. O participante, de 25 anos, sexo masculino, autodeclarado pardo, ingressou no curso de Medicina da UFV no ano de 2018, por meio da modalidade de cotas, em que o estudante deve comprovar que cursou todo o Ensino Médio em escola pública e autodeclarar-se preto, pardo ou indígena.

Sua família é composta por quatro membros. Os pais de Eduardo concluíram a Educação Superior: seu pai cursou Contabilidade e Engenharia Elétrica e a mãe se graduou em Licenciatura. A irmã cursava, na época da entrevista, Arquitetura e Urbanismo em uma instituição privada. A família reside no estado do Espírito Santo.

3.3.1 O percurso escolar de Eduardo na Educação Básica

Eduardo frequentou escolas particulares no Ensino Fundamental, mas beneficiado por uma bolsa de estudos. Para cursar o Ensino Médio, ele ingressou no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), no curso técnico de Edificações, cursado concomitante com o Ensino Médio. Porém, Eduardo não concluiu o curso técnico. Por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ele concluiu o Ensino Médio quando ainda era possível obter certificação escolar dessa forma. No ano em que abandonou o IFES, ele fez cursinho pré-vestibular, viabilizado por meio da concessão de uma bolsa. O estudante disse que se considerava “acima da média” no Fundamental e “na média” no Ensino Médio e no curso de graduação. Porém, em alguns momentos de seu relato, se refere às suas notas como “altas”.

Sobre as práticas educativas de sua família, ele disse que a leitura era estimulada, especialmente porque seus pais tinham muito contato com os livros. Ele disse que o estímulo à leitura e aos estudos foi algo “natural”. Eduardo destaca como ponto importante e que marcou sua infância e adolescência o acompanhar da rotina de trabalho e estudos da mãe:

Então, sim, era *punk* demais, porque ela (sua mãe) dava a aula de manhã, de tarde e tinha faculdade à noite, o que era puxado. Minha mãe... eu tinha 15 anos nessa época, mais ou menos. Pegou ali o final da infância e o início por meio da adolescência. Então começou mais ou menos... eu acho que quando eu tinha uns oito anos por aí e até aos 16.

3.3.2 A escolha do curso de Medicina

Sobre a escolha do curso de Medicina, Eduardo disse que nunca teve dúvidas. Desde a infância, dizia que queria ser médico e não tinha um “plano B”. Em relação às suas motivações para a escolha deste curso, ele disse:

(...) vem de um sentimento até bem, bem infantil. Eu lembro que quando eu era pequeno eu sempre fui muito fã de super-heróis e essas coisas. E aí? E aí eu fui crescendo também e o sentimento foi continuando e acabou que eu via no médico a possibilidade de ser parecido com aquilo que eu queria ser, que era poder ajudar... ajudar pessoas. Não vou falar que é de todo altruísta, porque também a gente sempre pensa na questão financeira. E pensar que o médico, apesar de trabalhar igual um condenado, ele também ganha bem. Então tudo isso foi levado em conta. Mas a motivação pessoal foi essa.

Segundo Eduardo, seus pais mostraram preocupação em relação à sua escolha, pois consideravam que ela era fruto de certa pressão que exerceram sobre o filho durante sua infância. Porém, quando ele finalmente passou no curso de Medicina, seus familiares e amigos comemoraram muito.

Em relação à escolha do curso, Eduardo disse que um personagem tutelar, um funcionário de sua escola no Ensino Fundamental, teve um papel fundamental em sua formação como estudante e ser humano. Nas palavras de Eduardo, esse personagem tutelar lhe deu:

Mais do que uma base... uma base acadêmica, ele ajudou bastante na minha formação como pessoa. Se a minha personalidade... assim, a minha índole... até eu não devo só até os meus pais, mas também a esse a esse profissional, eu vou chamar ele de Robson. Então, assim o Robson, ele... ele me ajudou muito mais do que mais do que ensinar, ser uma boa pessoa, poder ser... ser é uma boa pessoa, então assim eu devo... eu sinto que eu devo isso muito a ele. E o convite dele para minha formatura tá lá guardadinho.

3.3.3 A vivência acadêmica no curso de Medicina da UFV

Com relação ao seu desempenho no curso, Eduardo disse que enfrentou dificuldades pessoais para manter a disciplina necessária e se dedicar plenamente aos estudos. Embora não tenha relatado questões sociais ou financeiras que o impediavam de estudar, o participante reconheceu que problemas pessoais afetavam seu desempenho. No entanto, ele destacou que há bastante tempo não enfrenta situações familiares ou problemas que o afetem significativamente.

Em termos de crescimento social e cultural, Eduardo destacou que, desde que ingressou na UFV, teve a oportunidade de se desenvolver como pessoa, ampliando sua compreensão e empatia em relação a diferentes grupos sociais e minorias.

Esse estudante disse que se dedica ao esporte mais intensamente, o que se configura uma atividade de lazer e sociabilidade para ele. Ele integra a Atlética da UFV, nas modalidades de Futsal e Basquete, tendo participando de competições e campeonatos em diferentes cidades, como no evento Intermed. Assim, temos que as redes de sociabilidade desse estudante foram construídas no esporte.

Eduardo também informou na entrevista que não foi bolsista de iniciação científica, ou de outra natureza, informando que: “(...) essa questão da iniciação científica. Ninguém apresenta isso para a gente”. Apesar de não ter sido bolsista, ele participou como voluntário na execução de uma pesquisa sobre a pandemia de Covid-19, auxiliando na coleta de dados.

Sobre essas atividades, o aluno relatou desconhecimento do funcionamento das bolsas e projetos disponíveis, algo que vê como falha na comunicação dos professores.

Eduardo destacou em relação à sua vivência acadêmica a distância que observa entre os estudantes do curso de Medicina da UFV e os demais estudantes da Universidade:

Eu não sei quanto à questão acadêmica disso, mas na questão social dos alunos eu acho que... eu pelo menos eu tenho essa visão, né? É que... que os alunos não, eles não chegam a interagir muito com o resto da faculdade. Existem alguns grupos de alunos que chegam, interagem mais, principalmente quem está no CA, mas fora isso, eu acho que a maior parte fica mais nos próprios grupos mesmo.

Sobre a diferença entre estudantes cotistas e não cotistas, em termos de rede de sociabilidade, Eduardo afirmou que interage com todos, mas não conhece profundamente ninguém. Ele ressalta a existência de “panelinhas”, destacando aquelas constituídas por estudantes que têm maior poder aquisitivo e vivem uma realidade diferente, mas não percebe diferenças entre os estudantes cotistas e não cotistas em sua experiência acadêmica na UFV: “É, assim, a gente vê aquelas panelinhas, que tem a galera que as vezes tem mais dinheiro, geralmente não são cotistas. É aquela galera que o pai deixa o carro”.

3.3.3.1 A vivência acadêmica durante a pandemia

O entrevistado ora abordado nos contou que não participou das atividades presenciais ofertadas pelo curso de Medicina na Universidade e na cidade de Viçosa durante o período de isolamento social. Ele relatou que, durante o ensino remoto, enfrentou desafios em relação à falta de práticas presenciais e à desorganização do conteúdo teórico. O período especial de outono foi considerado por Eduardo como uma medida paliativa, que não foi muito útil para suprir as necessidades do curso. A falta de práticas associadas ao conteúdo teórico, que ficaram “fora de ordem”, tornou a administração dos estudos um desafio para o discente durante a pandemia.

Apesar das dificuldades enfrentadas, Eduardo seguiu a estrutura curricular pré-estabelecida, sem muita opção para escolher disciplinas *online*. Ele considerou que as aulas *online* foram proveitosas, até mesmo comparáveis às aulas presenciais, com a vantagem de poder fazer capturas de tela (*prints*) para facilitar o acompanhamento do conteúdo.

O participante disse que enfrentou dificuldades devido à transformação da sua casa em ambiente de estudo durante o período remoto. A convergência de todas as atividades em um

único espaço tornou difícil para ele separar as atividades lúdicas, como jogos e dedicar-se ao trabalho acadêmico. Essa proximidade entre diversão e estudo afetou sua capacidade de concentração e dedicação integral aos estudos.

Isso me afetou justamente nesse ponto, no sentido que o limite entre casa e trabalho e trabalho, no caso, a academia, a faculdade, ele ficou um pouco mais nebuloso. Então, assim, uma das minhas atividades lúdicas que eu uso pra me distrair é jogo. Só que o tipo de jogo que eu jogo é justamente no mesmo ambiente de trabalho, que é o computador. E aí, às vezes, separar isso foi bem complicado. Fica mais fácil de distrair. No mesmo tempo que eu estou vendo o ícone do Google Chrome, ele poder iniciar uma aula, ou então em outro ícone do lado dos jogos que eu jogo, que estão “me chamando”.

Embora tenha observado uma melhoria nas notas devido às provas *online*, Eduardo destacou a importância de medidas de apoio que auxiliassem os estudantes durante a pandemia, enfatizando que a experiência de aprendizagem possui suas peculiaridades e desafios únicos para cada pessoa.

3.4 Juliana: “Eu quero outra coisa, eu tenho que atingir esse objetivo maior”

Juliana tinha 26 anos na época da entrevista e foi a terceira estudante entrevistada. A família nuclear dessa estudante é composta por três membros, pai, mãe e ela, que é filha única. Seu pai iniciou, mas não concluiu o curso de graduação e trabalha como técnico de enfermagem. Sua mãe é pedagoga. Atualmente, ambos estão aposentados.

Juliana reside no Centro de Viçosa. Ela ingressou no curso de Medicina da UFV por meio da modalidade de vagas reservadas a candidatos egressos de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda, tendo se autodeclarado parda.

3.4.1 O percurso escolar de Juliana na educação básica

Juliana frequentou diferentes estabelecimentos de ensino de Educação Básica. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, frequentou uma escola pública, mas nos anos finais do Ensino Fundamental frequentou uma escola particular, pois recebeu a concessão de uma bolsa. No Ensino Médio, Juliana frequentou o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas

Gerais (CEFET), onde fez o curso técnico em Edificações, concomitantemente ao Ensino Médio.

Ao ser questionada sobre a escolha da escola na Educação Básica, Juliana disse que sua família sempre procurou os melhores colégios, inclusive entre os públicos. Ela destacou que as escolas que frequentou tinham boa reputação, o que era garantido pelo fato de sua mãe, pedagoga, conhecer a qualidade das instituições de ensino da cidade, ou seja, aquelas que eram consideradas as melhores: “Sim, sempre procurando um colégio melhor. Tanto que eu não queria ir para o CEFET. Só que aí eu passei a ir, ainda mais pela minha mãe ser pedagoga”.

Durante a Educação Básica, Juliana disse que se considerava uma boa aluna e que era reconhecida como uma das melhores da turma: “Eu sempre fui boa aluna. Eu era tipo e uma das melhores da turma”. Ela conta que participava ativamente das aulas e que sempre buscava contribuir com os professores na transmissão dos conteúdos. Juliana ressaltou que sempre foi “autônoma”, pois sua mãe não tinha muito tempo para auxiliá-la nas tarefas escolares. Porém, ela reconhece que existiram estímulos, como a leitura de livros e de revistas em quadrinhos. A entrevistada também nos contou que sua família valorizava o bom desempenho escolar e que seus pais demonstravam interesse em ver suas provas e trabalhos escolares. Juliana relembra que sua mãe era a mais presente na sua vida acadêmica. Destaca-se que essa estudante é a única de sua família a cursar uma universidade pública federal.

3.4.2 A escolha do curso de Medicina da UFV

Quanto à escolha do curso de Medicina, Juliana disse que nunca teve uma preferência específica relacionada a uma profissão. Enquanto cursava o técnico em Edificações, cogitou seguir na área, cursando Engenharia Civil. Após um teste vocacional, realizado no cursinho preparatório, ela colocou como opções a Engenharia Civil e a Odontologia, pois acreditava que não passaria em Medicina. No entanto, ao receber o resultado indicando Engenharia Civil, sentiu-se triste e descontente com essa possibilidade.

Juliana se apresentou duas vezes para o processo seletivo do curso de Odontologia e obteve aprovação. Nessa época, ela decidiu que seu objetivo era cursar Medicina e hoje considera que não se imagina em outra carreira.

Aí, como eu fazia CEFET, eu fazia técnico em edificações. Eu ficava assim “Ah, vou pra Engenharia Civil, né?”. Tipo, é um caminho natural, todo

mundo vai e tal. Só que eu sabia que eu não era o que eu queria sim, me ver na obra de botina e tal. Não é a vida que eu queria. Só que eu também não tinha outra coisa em mente, porque eu não ia passar em Medicina. Na minha cabeça. E é aí que eu comecei a fazer cursinho. E aí no cursinho que eu fui, descobri que aí eu já falei que eu queria. Eu fiz um teste vocacional no cursinho, aí as minhas opções eram essa Engenharia civil, Odonto, porque eu não ia passar Medicina, então. Fiz um teste com psicólogo e tal. Aí eu sei que no teste deu engenharia civil, só que eu chorei tanto, eu fiquei tão triste. E aí eu fui conversar com essa psicóloga e ela me falou assim “Não, então você já sabe o que você quer. Isso aí é uma resposta que você não quer Engenharia Civil”. Mas foi bom. Aí ficou nessa da odonto. Só que aí eu passei em odonto. Lá umas duas vezes até eu passar em Medicina. Aí eu cheguei a ficar um mês. Eu falei não é isso que eu quero. Acho que não era nem por causa da odonto. É que eu falava assim... Eu não, eu quero outra coisa, eu tenho que atingir esse objetivo maior.

A escolha do curso de Medicina estava associada ao fato de que estudar em uma instituição pública era a única alternativa, pois Juliana disse que sua família não dispunha de condições econômicas que a permitiriam pagar para cursar Medicina em uma instituição particular:

(...) na verdade, no início a minha mãe não queria deixar eu ir para a federal de jeito nenhum. Achava um absurdo porque nenhum, nenhum parente meu fez federal, sabe se ia ter que mudar de cidade e não sei o quê. (...) E tanto que ela só foi mudar essa cabeça dela quando eu foquei Medicina, porque assim ela não tinha nenhuma possibilidade de fazer particular, então eu teria que ir para federal, mas igual até hoje ela fala tipo a minha amiga que faz biologia mora comigo. Ah, ela fica assim: “Não, mas é para fora para fazer isso, qualquer outro curso assim”. E tem faculdade particular na minha cidade ela fica assim “Ah, fulano foi para fazer isso, tem isso aqui”, sabe? Tem muito isso. E a questão financeira também, que pesa bastante, né? Mas acho que essas coisas mesmo, é insegura na questão da posição da Medicina, sabe?

3.4.3 A vivência acadêmica no curso de Medicina da UFV

Juliana relatou que sua vivência acadêmica na UFV foi marcada por diversos desafios, entre eles, o choque que experimentou ao se deparar com as diferenças de classe social entre os estudantes. Ela narra que alguns colegas com recursos financeiros fizeram viagens internacionais, enquanto ela não tinha as mesmas oportunidades e experiências. Juliana disse que também enfrentou dificuldades relacionadas ao seu desempenho: “(...) aí eu sofri, tipo, o primeiro semestre foi bem puxado para mim mesmo passar e tal”. Tais condições a levaram a se afastar de seus colegas de turma, o que foi superado após o primeiro semestre do curso

A participante destacou em seu relato a distância entre o curso de Medicina e os demais cursos da UFV. Ela disse que a interação com os estudantes de outros cursos da UFV é limitada, o que reduz o convívio social na Universidade, restringindo-a, nesse caso, aos estudantes de Medicina.

Sim, isso é uma coisa assim que pelo menos no início me incomodava muito, porque como tem muita gente da minha cidade aqui, eu conhecia muita gente dos outros cursos. E é assim, totalmente diferente. É outra vida que a gente tem, sabe? Tanto que eu era muito mais, não era muito próxima do pessoal da Medicina e era pra deixar os outros cursos, mas já por já conhecer antes. Parece que quem vem sem conhecer ninguém só fica naquele mundinho da Medicina, sabe.

Apesar de reiterar as diferenças sociais e culturais entre ela e outros estudantes de Medicina, a entrevistada ressaltou também que havia estudantes em condição de vulnerabilidade nesse curso:

Sim, porque tem muita gente, assim, com poder aquisitivo muito alto. Galera já chegando, fez 18 anos, ganhou um carro do papai e... assim... eu não. (...). Então, sim, tem muito isso Sim, mas tem muita gente muito vulnerável também. Tem os dois, sabe?

3.4.3.1 A vivência acadêmica durante a pandemia de Covid-19

Juliana enfrentou diversas dificuldades durante o ensino remoto. Além das questões acadêmicas, ela contou que teve de lidar com um relacionamento abusivo, o que afetou a sua estabilidade emocional e o seu desempenho nos estudos. Após a fase mais conturbada, ela começou a trabalhar em sua cidade, o que a obrigou a assistir às aulas gravadas e estudar por

conta própria. A pandemia também impactou sua saúde mental, levando-a a uma depressão, mas afirma que encontrou na ocupação profissional uma forma de lidar com essa situação.

Para Juliana, o período remoto não diminuiu a qualidade do ensino. Ela afirma que já era acostumada com aulas *online*, e por isso preferia esse formato por ser autônoma nos estudos. A possibilidade de pausar as aulas, anotar e escrever permitia que ela absorvesse melhor o conteúdo. No entanto, reconhece que houve dificuldades nas disciplinas práticas, as quais ficaram prejudicadas. Juliana destacou também a ausência de aulas integradas com outros cursos, algo que considera importante para a formação médica:

Vou te falar a verdade, eu prefiro a *online* mesmo. Mas, por esse fato de eu ser mais autônoma nos estudos, então acho que ficava ali gravada. Eu conseguia parar a aula, anotar, escrever. Sei que aí eu rendia. Agora eu ver aula e depois ter que estudar aula, eu acho que gasto. Para mim a aula *online* funciona, até porque não consigo.

3.5 Mário: “Minha mãe sempre me apoiou: ‘estuda que é a melhor saída’”

Mário tinha 26 anos na época da entrevista. Ele ingressou no curso de Medicina da UFV no ano de 2019 pela modalidade de vagas reservadas, especificada em edital como M1. O entrevistado reside com sua mãe e um irmão, formando uma família de três pessoas. O irmão mais novo tem 24 anos e cursa Economia na UFMG. Em relação à renda familiar, Mário relatou que, após a mãe passar a receber uma aposentadoria, a qual se junta a uma pensão, e dado que ela continua a trabalhar como doméstica, a renda familiar aumentou, passando a ser de quatro salários mínimos. O participante reside na moradia estudantil da UFV, no *campus* de Viçosa.

3.5.1 O percurso escolar de Mario na Educação Básica

Durante toda a Educação Básica, Mário frequentou escolas públicas. Embora sua família não tenha utilizado a estratégia da escolha do estabelecimento de ensino, ele contou que sempre foi incentivado à dedicação aos estudos. Sua mãe sempre o apoiou e enfatizou a importância dos estudos para alcançar um emprego estável. O participante também contou que não existiam em sua família outros membros que frequentaram a universidade:

Nunca tive incentivo assim para... até porque não tinha um exemplo nenhum, nem no lugar que eu convivia, nem ninguém da família tinha passado numa universidade. Então era tipo, “estuda!”. Minha mãe sempre me apoiou, então, “estuda que é a melhor saída”, mas nunca foi algo assim: “Ah, vamos buscar a melhor escola”, até por questão financeira também, né?

Mário destacou que a participação de sua mãe na constituição de sua trajetória foi muito relevante, mas isso não se deu de forma direta:

Não foi nada do tipo “Ah, vou te colocar numa escola pública para você estudar e ter mais facilidade na faculdade”. Eu não vou te colocar na melhor escola particular para você conseguir passar bem, ir bem no vestibular, não. Era só “estuda porque é a melhor saída pra você conseguir um emprego legal, para eu te formar bem”, entendeu?

Durante o ensino médio, Mário trabalhou como ajudante de um designer de interiores, embora sua ocupação não fosse formalmente registrada. Nesse período, ele frequentava a escola básica no turno da noite, conciliando trabalho e estudos.

Durante o Ensino Fundamental, não (trabalhava). No Ensino Médio, sim. Eu não trabalhava no primeiro ano não, mas no segundo ano comecei a estudar de manhã, trabalhava a tarde e aí eu mudei pra noite. E aí o segundo e o terceiro ano, eu estava estudando e trabalhando, estudando à noite.

Em relação ao desempenho acadêmico, Mário se considerava um aluno mediano, com interesse especial pelas disciplinas da área de exatas. Esse interesse pela área de exatas se juntava ao seu gosto pelo futebol e pela música.

Quanto às práticas educativas familiares, Mário afirmou que sua mãe desempenhou um papel importante em ajudá-lo nas tarefas escolares e atividades, demonstrando interesse em seu desenvolvimento educacional. Ela o incentivava à leitura, a realizar pesquisas, a consultar enciclopédias e o presenteava com livros.

(...) sabe... ela (sua mãe) querendo, ou não, foi ela que sempre me ajudou a fazer as atividades em casa. Eu lembro até hoje de quando eu tive uma atividade para fazer sobre folclore e eu não lembro qual foi a idade ao certo. Eu lembro que foi Ensino Fundamental e tipo assim, eu precisava de alguma coisa para pesquisar. Ela pediu o patrão dela uma enciclopédia. Era na época que tinha enciclopédia ainda e levou para casa para eu poder fazer atividade. Então, posso dizer que, nesse sentido, sim. E ainda hoje em dia, ela me perguntar se quero alguma coisa de presente. “(...) me dá um livro?”. Ela fala “sim, qual livro que você quer?”

Em relação ao seu irmão mais novo, devido à diferença de idade e ao fato de estarem em etapas escolares diferentes, Mário não se lembrava de estudarem juntos ou de tirar dúvidas do irmão mais novo com frequência.

O percurso escolar deste participante na Educação Básica foi marcado pela frequência a escolas públicas e pela dedicação aos estudos, conciliando trabalho e estudo. As práticas educativas da família, embora não fossem direcionadas a buscar escolas consideradas melhores, enfatizavam a importância dos estudos como uma via para um futuro profissional estável. Todavia, a presença e o apoio da mãe nas atividades escolares e o estímulo à leitura mostraram-se influências significativas na educação de Mário.

Após concluir o Ensino Médio, aos 17 anos, Mário ingressou no Programa Jovem Aprendiz dos Correios. Nessa época, ele cursou o técnico em Administração. Essa experiência como jovem aprendiz despertou nele um interesse pela área da Administração e o levou a buscar uma formação acadêmica nessa área. Assim, ele se apresentou para os processos seletivos do IFMG de Ponte Nova e da UFOP, em 2016, tendo posteriormente ingressado no referido curso na federal de Ouro Preto.

Mário também nos contou que desconhecia o ENEM na época do Ensino Médio e que não tinha clareza sobre os procedimentos para participar da seleção para ingresso no Ensino Superior. Em razão disso, apenas um mês antes do Exame, em 2016, é que ele começou a se preparar para realizá-lo. Nesse processo de preparação, ele participou de um projeto de revisão *online* chamado Missão Impossível Enem, quando estudou intensivamente durante esse curto período de tempo e conseguiu obter uma pontuação que lhe permitiu ingressar no curso de Administração da UFOP.

Eu saí do Ensino Médio, eu não sabia o que era ENEM, eu sabia que todo mundo fazia e eu falei “preciso fazer esse negócio, né?”. Só que aí, no fim, eu formei em 2014, em 2015 eu fui chamado para o técnico, em 2016, faltando mais ou menos dois meses, eu falei assim e agora eu preciso fazer

uma faculdade, já que eu preciso ter dinheiro para estudar fora. E aí com isso tem um mês antes. Tipo, um mês antes do Enem foi novembro e tinha um projeto lá de um cursinho *online*, que é Missão Impossível Enem, alguma coisa em que era um mês de revisão. Estudei um mês e passei. E daí eu fui, comecei a gostar da coisa, eu fui estudando.

Durante os dois anos de estudos na UFOP, Mário se dedicou ao curso de Administração, quando passou a considerar a possibilidade de transferir-se para a UFMG para a continuidade do curso. Nessa mesma época, ele passou a considerar também a hipótese de ingressar no curso de Medicina. Por causa dessa intenção, ele se dedicou durante um ano à preparação para o ENEM, conciliando-a com a frequência ao curso de Administração na UFOP, e, ao final, obteve êxito na seleção para ingresso no curso de Medicina.

3.5.2 A escolha do curso de Medicina da UFV

Ao contrário do que se poderia esperar, a escolha de Medicina não era algo que Mário havia pensado desde a infância. Na verdade, ele tinha o desejo de ser músico, mas percebeu que seria necessário um investimento financeiro significativo para estudar música nos Estados Unidos. Diante disso, ele decidiu focar nos estudos acadêmicos e buscar uma carreira estável. “Na infância, eu queria ser músico. Pensava: ‘vou juntar dinheiro, vou lá pros Estados Unidos lá, ficar dois anos estudando música’, até eu descobrir que precisava ter 100.000 R\$. Aí, eu falei assim ‘é, não dá, eu vou ter que estudar’”.

Ao longo de sua jornada no Ensino Superior, o participante contou com o apoio incondicional de sua mãe, que o incentivou a seguir seus sonhos, independentemente da área escolhida. Sua mãe sempre esteve ao seu lado, encorajando-o a correr atrás de seus objetivos, desde a ideia de estudar música nos Estados Unidos até sua decisão de cursar Medicina.

3.5.3 A vivência acadêmica no curso de Medicina da UFV

A vivência acadêmica de Mário na UFV é repleta de participação em atividades extracurriculares, que vão além do aspecto estritamente acadêmico. Nos primeiros dois anos do curso de Medicina, ele esteve envolvido em diversas iniciativas. Um exemplo é sua participação na Atlética da Medicina desde o primeiro ano, onde se destacou como um dos melhores atletas de futsal. Além disso, Mário também se envolveu em ligas acadêmicas, como a de Medicina de Saúde e Medicina do Esporte. Ele também menciona ter participado de um

projeto de trabalho de conclusão de curso (TCC) com uma residente, além de ter colaborado na escrita de um livro em parceria com um professor de laboratório.

Essas atividades demonstram o envolvimento do entrevistado nas diversas esferas da vida acadêmica da UFV. Ele se considera um aluno mediano a alto em termos de desempenho acadêmico, levando em conta as altas demandas e a cobrança intensa do curso de Medicina. No entanto, destaca que a pandemia trouxe desafios adicionais, com aulas *online* e um maior grau de dificuldade na organização das matérias.

No entanto, Mário reconhece que a rotina intensa do curso de Medicina limita suas interações com estudantes de outros cursos. O currículo extenso e exigente do curso, com cerca de 34 horas semanais de atividades, cria uma espécie de “bolha”, em que os estudantes de Medicina acabam interagindo mais entre si. Além disso, a localização do departamento e a frequência das práticas e estágios limitam o tempo disponível para socialização. Mário menciona que, apesar disso, ele tem a oportunidade de conhecer pessoas de outros cursos por meio de eventos esportivos da Atlética, em que há encontros com estudantes de outros cursos e a possibilidade de fazer amizades.

A vivência acadêmica de Mário em relação ao lazer e à sociabilidade estudantil teve suas particularidades. Como ele mora no alojamento com estudantes de outros cursos, ele teve a oportunidade de ser informado sobre atividades de lazer, como futsal, basquete e treinos de vôlei, por meio dos colegas de alojamento. No entanto, o participante reconhece que demorou um pouco para descobrir outras opções de lazer disponíveis na universidade, como forró, jiu-jitsu, capoeira e cinema gratuito. Ele também destacou o fato de ser “*youtuber*”, o que o deixa bem confortável em situações sociais, como comunicação:

Então, essa questão do lazer. Cara, assim como eu moro no alojamento, pode ter um viés aí, né? Porque como eu moro aqui com pessoas de outros cursos, então, o pessoal me manda *e-mail* falando que tem futsal, tem horário do pessoal que mora no alojamento *society*, basquete, treino de vôlei. Mas assim, se não fosse isso, eu não teria descoberto não, que por exemplo, eu demorei foi que ano passado... quarto ano de Medicina, quinto ano aqui na faculdade, ano passado que eu descobri que tinha forró aqui de graça, que tinha jiu-jitsu e capoeira, entendeu? Essa parada que eu falo assim cara, não ia nem sabe de cinema, que tem cinema que ainda vai ser gratuito. Eu falo isso alienado dessas coisas aí. Então, assim, eu demorei um pouco para descobrir isso, mas nem tempo direito eu tenho para participar, né? Às vezes eu até participava antes, no início, mas depois começou ficando mais complexo, sabe? Agora, essa questão da sociabilidade pode ter um viés aí, porque como sou *youtuber*, aí fica mais fácil de fazer e de fazer amigos e ter contato com pessoas, sabe? Para ter assim exatamente aí, tanto fora, tanto, que a gente convive muito entre a gente mesmo. Então tem festa, a gente tem campeonato da turma de Medicina da UFV, então a gente acaba convivendo

muito junto. Mas também não tive dificuldade com a conhecer as pessoas do alojamento, conhecer alguém na academia ou alguma coisa assim ou em algum evento aqui da UFV, sabe?

Em relação à sociabilidade, Mário destacou que, devido à natureza exigente do curso de Medicina, os estudantes acabam convivendo mais entre si. Há festas e campeonatos específicos da turma de Medicina da UFV, o que fortalece os laços entre os colegas. Além disso, ele também teve facilidade em conhecer pessoas do alojamento e fazer amizades na academia ou em eventos realizados na Universidade. No entanto, o participante não teve dificuldades significativas em conhecer pessoas fora do seu círculo acadêmico mais próximo. Apesar de reconhecer a existência de uma certa distância entre os estudantes de Medicina e os de outros cursos, ele teve oportunidades de interação em eventos esportivos e outras ocasiões, ampliando seu círculo social.

Ao ingressar no curso de Medicina, o entrevistado percebeu claramente a existência de diferenças sociais e culturais entre os estudantes. Ele observou que alguns de seus colegas possuíam um alto poder aquisitivo, desfrutando de luxos como viagens internacionais, carros de luxo e o acesso a eventos e festas pagos. Segundo nos contou, essas diferenças sociais se refletiam em suas conversas e nos assuntos que abordavam. Com isso, ele afirmou que sentiu-se desafiado a acompanhar o ritmo de seus colegas, seja no aprendizado de idiomas estrangeiros, como o inglês, seja na busca por conhecimento em conteúdos relacionados à Medicina. Assim, reconheceu que, apesar das desvantagens financeiras, tentava compensar essa lacuna por meio de seus esforços nos estudos e no esporte, tornando-se um dos melhores atletas de futsal do curso.

(...) esse semestre um calouro direto meu que é elite, no início do ano ele tinha trocado de carro do ano passado pra esse ano ele chegou com a Range Rover do pai dele, e aí ele falou assim “ah, não, tô com a Range Rover do meu pai, que tá trocando de carro” e depois que trocou de carro, ele apareceu com uma BMW nova na garagem da Medicina. Tem muitos colegas meus, por exemplo, estão de férias enquanto eu tô de férias dentro de casa trabalhando, mas fazer um curso pra conseguir ir pro lugar e etc.

Em outro trecho, o estudante abordou as diferenças sociais mais uma vez, mostrando que, ao invés de sentir “humilhação” de classe, utilizou tais distinções para se motivar ainda mais:

Por exemplo, eu te falei que no meio da pandemia minha mãe aposentou, a gente saiu de classe média baixa pra classe média. Eu pensei assim, cara, a

gente saiu para a classe média, deu uma melhoria, eu comecei um serviço que a gente faz, comprei algumas coisas, celular, um *notebook* melhor, ganhei uma bicicleta etc. Você fala assim, cara, eu vou voltar, vou chegar num nível mais ou menos parecido da galera. Só que na hora que você volta, você dá de cara com a galera que subiu ainda mais de nível. Putz, eu estava chegando lá, mas infelizmente eu não tô. As coisas estão mais caras, a galera continua ganhando muito dinheiro, gastando muito dinheiro e então cê vê esse nível de estratificação, principalmente quando você está dentro da sala e você olha para o lado e você vê, “caraca”, todo mundo de iPhone, todo mundo com um iPad ou um *tablet* e você fala assim “Cara, eu vou ter que comprar um negócio desse e, meu, vou ter que fazer um esforço maior”, entendeu?

3.5.3.1 A vivência acadêmica durante a pandemia

Durante a pandemia, Mário enfrentou diversas dificuldades relacionadas ao período remoto e às aulas *online*. Ele descobriu que estava ansioso devido à pressão acadêmica, o que afetava sua capacidade de concentração e aprendizado. Mário também sentiu a pressão de comparar seu desempenho com o dos outros estudantes, pois em um ambiente presencial era possível perceber como as pessoas estavam se saindo e achava que muitos tinham mais facilidade que ele em determinadas matérias. No entanto, em casa, o entrevistado sentia que seu único parâmetro de comparação era ele mesmo, o que o deixava ainda mais ansioso. Além disso, Mário mencionou as dificuldades de mobilidade que enfrentou durante a pandemia. Enquanto muitos estudantes tinham a comodidade de estudar em casa, ele precisava pegar dois ônibus para ir à universidade, o que implicava acordar muito cedo e lidar com imprevistos, como horários de ônibus cancelados. Vejamos o relato:

Foi na pandemia que eu descobri que eu estava ansioso por causa da faculdade, então eu sentava na frente do *notebook* como aula de infecto, sentei, assisti aula inteira, não consegui ficar quieto prestando atenção, senão quando terminava falava assim “Cara, eu não aprendi nada”. E, além disso, teve a questão também da mobilidade, que foi uma das coisas que pegou na pandemia, né? (...) eu tinha que acordar 05h00 pra pegar ônibus 05h30 as vezes, tipo assim ó, já aconteceu do horário de ônibus cair sem eu saber, eu perder o ônibus e chegar aqui atrasado na correria, enquanto tá todo mundo já dentro da sala, tranquilo, sabe? Então, essa foi uma coisa que eu percebi na pandemia. Eu tive que ficar na casa de um colega meu aqui, eu depois ficava na casa de um outro e depois voltava de novo para cá.

No contexto acadêmico, Mário revelou que, devido à pandemia, sentiu a necessidade de visitar matérias básicas e resgatar conhecimentos que passaram despercebidos. Ele

também observou que algumas disciplinas foram mais difíceis de serem assimiladas remotamente, enquanto que outras se beneficiaram do maior tempo disponível para estudar.

No que diz respeito à questão da ansiedade, Mário mencionou ter conversado com seus professores e buscado ajuda psicológica e psiquiátrica na universidade. No entanto, ele encontrou dificuldades em obter o acompanhamento contínuo que precisava, devido à alta demanda de alunos que também buscavam atendimento. Mário narra que chegou a fazer terapia, mas percebeu que o serviço oferecido na universidade era voltado mais para casos de urgência e emergência, não atendendo às suas necessidades de acompanhamento ao longo do curso.

3.6 Marcela: “Eu sempre fui estimulada (...). Eu ganhava livros, brinquedos educativos...”

Marcela foi a última estudante a ser entrevistada. Apesar de parecer tímida, foi muito solícita em relação à sua participação na pesquisa. A participante se autoidentifica como de pertença étnico-racial branca, possui 26 anos e adentrou pela Universidade pela modalidade M3 - Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

3.6.1 O percurso escolar de Marcela na educação básica

Durante a educação infantil e o ensino fundamental, Marcela frequentou instituições públicas, exceto por um período em que estudou em uma escola particular com bolsa. O Ensino Médio foi realizado no Instituto Federal de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, onde também concluiu o curso técnico em Alimentos.

Em relação ao desempenho escolar, a entrevistada narra que sempre obteve boas notas e que estava entre os primeiros da sala. Embora não tenha sido participativa na escola, seu rendimento acadêmico foi sólido ao longo das etapas educacionais. Durante seu percurso escolar, Marcela não interrompeu seus estudos e nem foi reprovada, acompanhando o fluxo regular de sua faixa etária.

Ela conta que sua família demonstrou uma preocupação em buscar escolas de qualidade, o que refletia suas estratégias educativas. Mesmo com a maioria dos membros da família tendo concluído apenas o ensino fundamental, havia um estímulo constante para o

desenvolvimento educacional de Marcela. Seus avós e sua mãe desempenharam um papel significativo em sua infância, fornecendo estímulos como livros e brinquedos educativos, apesar de não terem tido oportunidades educacionais semelhantes. Esses estímulos visavam proporcionar a Marcela oportunidades que eles próprios não tiveram, evidenciando seu apoio e incentivo à educação. Essa combinação de estratégias educativas da família, estímulos acadêmicos e apoio emocional contribuiu para o percurso escolar bem-sucedido de Marcela.

Eu sempre fui estimulada, assim, todos eles tiveram... assim, o meu avô e minha mãe Ensino Fundamental completo e minha avó não tinha nada de escolaridade. Mas eu sempre fui estimulada, não vendo eles, mas eles me estimulavam. Eu ganhava livros, brinquedos educativos... nesse sentido.

3.6.2 A escolha do curso de Medicina da UFV

A escolha do curso de Medicina por parte de Marcela foi influenciada por uma série de fatores. Durante o Ensino Médio, sua afinidade em lidar com pessoas e seu interesse pela área da saúde a levaram a considerar a Medicina como uma carreira viável. Ademais, Marcela menciona que a escolha também considerou aspectos como retorno financeiro e estabilidade profissional. Ela tinha consciência de que a área da saúde oferecia um bom retorno financeiro em relação a outras áreas com as quais teve contato, e Medicina era vista como uma profissão segura em termos de emprego.

Quando questionada sobre a reação de sua família e amigos diante de sua escolha por Medicina, a entrevistada afirma que sempre recebeu apoio tanto da família quanto dos amigos. Sua família nunca interferiu em sua decisão e apenas desejava que ela estudasse, independentemente da carreira escolhida. Embora tenham ficado um pouco preocupados durante o período de preparação para o vestibular, devido ao estresse que Marcela estava passando, eles reconheceram e respeitaram sua determinação: “E assim, gostava muito da área de saúde, era uma coisa assim que eu sabia que dava um retorno financeiro bom em relação às outras áreas em que eu tive contato para a nutrição, porque aí é a minha geração na família já foi a que mais estudou, né?” – relata a participante.

Quanto à escolha da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Marcela destaca dois motivos principais. Primeiro, a proximidade da instituição em relação à sua cidade natal (cerca de 120 km). Essa proximidade geográfica facilitaria sua vida durante os estudos universitários. Segundo, menciona a reputação da UFV como uma instituição de excelência e a metodologia diferenciada do curso na instituição.

(...) quando eu comecei a me interessar por Medicina, comecei a pesquisar e eu via que o curso de que era um curso de excelência e aí juntava as duas coisas quero proximidade e o curso ser muito bom e que tinha uma metodologia diferente do que nas outras das outras faculdades e que era um ensino com prática desde o início. Então isso me interessou bastante, que é diferente dos outros e tinha um ensino menos engessado do que nas outras faculdades.

3.6.3 A vivência acadêmica no curso de Medicina da UFV

Quanto às vivências na UFV, Marcela mencionou seu envolvimento em diversas atividades extracurriculares, como ligas acadêmicas, projetos de extensão, o projeto voluntário “Doutores do Riso” e sua participação no Centro Acadêmico (CA) de sua turma. Marcela ressaltou que sua escolha de participar dessas atividades foi mais consciente do que com intuito apenas enriquecer seu currículo, buscando interesses pessoais e alinhamento com sua visão humanitária da profissão médica.

Durante a entrevista, a participante revelou que enfrentou alguns desafios em sua jornada acadêmica, principalmente relacionados a problemas com professores e ansiedade. Esses problemas afetaram seu desempenho no início do curso e levaram a momentos de “branco” durante as provas. No entanto, ao longo do tempo, ela buscou apoio dos professores para superar essas dificuldades e sua situação melhorou progressivamente, especialmente a partir do terceiro ano.

Marcela também compartilhou seu engajamento em projetos que vão além do escopo estritamente médico, como o projeto “Casa das Mulheres”, que combate a violência contra a mulher. Ela expressou sua preocupação em abordar não apenas as consequências físicas dos crimes, mas também em incentivar e ajudar as mulheres a saírem de relacionamentos abusivos. Além disso, a entrevistada mencionou sua participação no projeto “Doutores do Riso”, que teve suas ações impactadas pela pandemia, mas contribuiu para moldar sua percepção das necessidades das outras pessoas.

Tem alguns projetos. Eu entrei pensando mais nesse lado humano. Por exemplo, o (projeto) Casa das Mulheres é uma coisa, não é do meu curso, mas eu acho que faz parte da médica que eu quero ser. Quer ter esse cuidado assim? É diferente com essas pessoas que são vítimas, né? Porque, às vezes, a gente fica muito preocupado com a lesão, com os com as provas do crime. Esquece as outras abordagens que tem que fazer e desde antes da mulher se tornar uma possível vítima. Quais as coisas que eu poderia fazer como médica para incentivar as mulheres a saírem desse tipo de relacionamento? E

os outros projetos também, Doutores do Riso... infelizmente veio a pandemia. Eu não consegui fazer as ações presenciais, mas eu participei de ações também, que eu acho que moldou muito assim, o jeito que eu vejo as outras pessoas, as necessidades das outras pessoas e as ligas, as ligas que eu participei também. Nesse sentido, eu tinha projetos dentro da Liga com criança, junto com outro projeto de extensão também, que eu fiz parte. Então era de entender além da pessoa como paciente e em me ajudar nas minhas habilidades de lidar com pessoas, mesmo que eu sinta gosto.

No que diz respeito à integração na UFV, Marcela destacou a distância entre o curso de Medicina e os demais cursos da universidade. Ela mencionou que teve poucos contatos com estudantes de outros cursos, o que resultou em certo isolamento. A falta de proximidade física entre os departamentos e a carga horária intensa do curso de Medicina contribuíram para essa separação. No entanto, Marcela se envolveu em atividades sociais, como times esportivos da atlética e saídas com amigos em Viçosa, buscando assim diversificar seus círculos de convivência.

Quanto à realização intelectual, a entrevistada afirmou que se sente satisfeita com o conhecimento adquirido ao longo do curso e reconhece as mudanças intelectuais ocorridas em sua jornada acadêmica. Ela também mencionou que esse conhecimento tem aplicabilidade tanto na esfera profissional quanto na abordagem humana e social que deseja ter como médica.

Sobre a integração acadêmica e social, Marcela afirmou que não percebeu a formação de “panelinhas” com base em diferenças de classe social em sua sala de aula. Ela considerou sua turma bastante tranquila nesse aspecto, embora tenha notado algumas diferenças entre os alunos em relação a estilos de vida.

3.6.3.1 A vivência acadêmica no curso de Medicina durante a pandemia

Já em relação às suas experiências durante a pandemia de Covid-19, Marcela relatou que enfrentou desafios, como o aumento do estresse e da ansiedade, além do medo constante de perder seus avós, especialmente após a recente perda de um avô. A pandemia trouxe um clima de incerteza e insegurança, levando a estudante a tomar a decisão de mudar-se para a casa de sua mãe para proteger a sua avó.

Foi horrível em diversos aspectos. Assim estava muito estressada e por ter meus avós, morar com os meus avós, então eu tinha um medo constante de qualquer coisa acontecer. (...). E foi aí que eu mudei para a casa da minha mãe. Tudo porque eu morava até então com eles (os avós). E aí teve a

questão de insegurança. Apesar de minha mãe ser pensionista, minha avó era aposentada, as coisas começaram a ficar muito caras, tudo subindo muito de preço. Mesmo a gente morando em cidade pequena, a gente sentiu essa diferença assim. Ainda tinha que pagar aluguel aqui em Viçosa porque a gente não sabia quando ia voltar.

Marcela também mencionou as dificuldades financeiras que surgiram durante esse período, com o aumento dos preços dos produtos e a necessidade de pagar aluguel mesmo estando distante da cidade universitária. Apesar de contar com a pensão de sua mãe e a aposentadoria de sua avó, a renda familiar não foi suficiente para lidar com os custos crescentes. A estudante teve que se adaptar ao estudo remoto, inicialmente assistindo às aulas pelo celular e, posteriormente, adquirindo um *tablet*, já que um *notebook* estava fora de seu alcance financeiro. O impacto combinado da perda familiar, mudança de residência e contexto pandêmico resultou no diagnóstico de depressão, revelando a complexidade das experiências enfrentadas durante esse período turbulento. “E aí nisso eu fiquei sem *notebook*, meu *notebook* parou. E aí eu tive por um tempo que assistir aula no celular e depois eu comprei um *tablet*, porque a renda não dava para comprar um *notebook*”.

Apesar de todas as adversidades, Marcela conseguiu manter um desempenho acadêmico satisfatório, com notas até melhores em algumas disciplinas. Ela atribuiu esse resultado à busca por ocupar sua mente e ao foco em estudar para as provas, mesmo que tenha sentido uma regressão no aprendizado significativo, principalmente devido às circunstâncias emocionais e de isolamento que vivenciou.

Durante a entrevista, também foi mencionado o desafio de conciliar as atividades práticas do curso de Medicina com as restrições impostas pela pandemia. Houve um debate sobre o retorno antecipado das atividades presenciais, mas a decisão foi adiada até que a situação se acalmasse e a vacinação avançasse.

Pois é, foi um caos. Isso porque teve um tempo que eles queriam voltar a gente muito antes e aí a gente não concordou, porque, né, gente?! É só se contaminar que não ia fazer diferença nenhuma. E aí depois, quando começou o período remoto e as coisas foram acalmando e tava tendo vacina, a gente quis voltar, porque senão a gente atrasar muito e atrasar o curso para algumas pessoas não é viável, né?

A experiência de Marcela durante o período remoto no curso de Medicina da UFV reflete não apenas os desafios enfrentados individualmente, mas também as dificuldades coletivas que afetaram os estudantes cotistas. A adaptação ao ensino remoto, as preocupações

financeiras, os impactos emocionais e a gestão do luto são apenas alguns dos aspectos complexos que permearam essa fase.

Em relação às perspectivas futuras, Marcela mencionou que tem o desejo de trabalhar tanto na rede pública quanto na privada. No momento, sua inclinação é se especializar em ginecologia obstetrícia, pois teve uma experiência gratificante ao realizar um projeto na Casa das Mulheres, despertando um interesse nessa área específica. Ela acredita que essa especialização pode unir suas aspirações de trabalhar na rede pública e seu envolvimento com questões femininas e de saúde da mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação objetivou conhecer, descrever e analisar o processo de constituição dos percursos escolares e as vivências acadêmicas de estudantes do curso de Medicina da UFV, cuja origem social é a camada popular, e cujo ingresso na Universidade se deu pelas vagas reservadas para egressos de escolas públicas estaduais, no âmbito da reserva de vagas determinada pela Lei nº 12.711, de 2012.

A análise dos dados secundários indicou que no curso de Medicina da UFV é baixa a representatividade de estudantes que se autodeclararam pretos. Os dados referentes ao ano de 2022 de são 274 estudantes matriculados, dos quais apenas 13 pessoas de pertença étnico-racial preta – o que corrobora o apresentado pela Demografia Médica (2020). Estudantes pardos e de renda *per capita* baixa também são minoria no curso, bem como em outros cursos prestigiados Brasil afora. Desse modo, é importante entender que a Lei nº 12.711, a Lei de Cotas, configura-se um passo essencial em direção à maior equidade social, mas ainda há um longo caminho a ser trilhado para efetivarmos a igualdade social. Logo, há que se pensar não só nas condições de acesso, como também nas condições de permanência dos sujeitos menos privilegiados.

Os dados gerados por meio de entrevistas com cinco estudantes cotistas do curso de Medicina da UFV indicaram que foram utilizadas diferentes estratégias como o ingresso em instituições de ensino médio federais como IFMG e CEFET, a conquista de bolsas em escolas privadas no ensino fundamental e a frequência a cursinhos pré-vestibular gratuitos. Essas estratégias se associaram ao fato de que esses estudantes obtiveram alto rendimento escolar ao longo de seus percursos escolares na educação básica, o que transformou os êxitos parciais em estímulo ao prosseguimento dos estudos e à busca de efetivação do projeto de ingresso no curso de Medicina.

Como apontado por Viana (2014), autora que destaca o fato de que os percursos escolares de estudantes de cursos de alto prestígio social são marcados por boas notas ao longo da educação básica e bons comportamentos (aqueles esperados pela instituição e que favorecem a escolarização), também os relatos dos cinco estudantes cotistas do curso de Medicina aqui analisados indicaram que as trajetórias dos estudantes cotistas investigadas são marcadas pela “excelência” escolar, pois eles eram considerados bons alunos, com alto rendimento escolar e eram considerados persistentes e esforçados.

Esse bom rendimento escolar durante a educação básica, se deu, como nos casos investigados por Viana (2014) em estabelecimentos de ensino públicos. De modo geral, é mais “fácil” ser considerado um bom aluno em uma instituição de educação básica pública estadual ou municipal. Isto se dá em face das limitações impostas à educação pública brasileira (excetuando-se as instituições públicas federais), como a ausência de bons materiais, laboratórios, formação e capacitação de pessoal e outros aspectos que minimizam o potencial de um espaço educativo de alto rendimento.

A intensidade da mobilização das famílias para a escolarização dos filhos depende da posição social que ocupam e da posse de diferentes capitais, bem como das relações que essas famílias estabelecem com a educação formal, como indicado por Lacerda (2014). Nos relatos dos cinco estudantes cotistas de Medicina da UFV analisados foram identificadas algumas estratégias, como a escolha de estabelecimento de ensino (com destaque para o ingresso em instituições públicas federais de ensino médio), valorização dos comportamentos e aprendizagens relacionadas à escola e ao ambiente escolar, grande participação das mães na vida escolar e a “presentificação” do futuro por parte dos estudantes e suas famílias, etc.

A maior parte dos estudantes cotistas dos grupos com restrições de renda concluiu a educação básica em instituições públicas federais, demonstrando a estratégia da busca por boas escolas e apresentaram em seus relatos características de “superseleção” em seus percursos escolares, como indicado por Ribeiro (2018) em seus estudos sobre os estudantes de Medicina.

Com relação à escolha do curso de Medicina, Ribeiro (2018) identificou em sua pesquisa que, em geral, os estudantes por ele investigados realizaram tal escolha cedo, quando ainda cursavam o ensino fundamental. Isso não se repetiu com os cinco estudantes cotistas de Medicina desta pesquisa, pois apenas um deles já tinha por certo a escolha pela carreira médica, ainda na infância, enquanto os outros, não.

Quanto a aspectos da permanência, assim como Piotto (2014), os achados da pesquisa evidenciaram experiências e visões negativas vividas por pessoas pertencentes às classes populares diante de um ambiente comumente determinado pela cultura legitimada das classes privilegiadas no curso de Medicina da UFV. Esse quadro esteve fortemente presente nas narrativas dos estudantes entrevistados, embora eles tenham também demonstrado poder de ressignificar esse sentimento. Em muitos casos, as disparidades foram utilizadas como incentivo, ao invés de uma barreira. Assim, podemos observar que, para permanecer no curso,

apesar das experiências negativas, os estudantes apresentam resiliência e adotam estratégias tais como a de ressignificar os sentidos, os propósitos e as ações para alcançarem seu objetivo.

Com relação às vivências acadêmicas, assim como em Piotto (2014), os estudantes cotistas relataram sofrimentos advindos do choque experimentado na universidade e identificado como choque entre classes sociais, dado que vários estudantes de Medicina pertenciam às camadas favorecidas socialmente. Os estudantes entrevistados lançam mão de recursos como moradia estudantil da Universidade, transporte público, materiais disponíveis na biblioteca da instituição, entre outros para permanecer no curso de Medicina.

Cabe destacar que, ao longo das trajetórias escolares dos sujeitos investigados, a valorização dos estudos pelas famílias, apesar da ausência ou fracos capitais econômico, escolar e cultural; o incentivo de professores; exemplos de pessoas próximas; as condições das escolas frequentadas, a persistência/teimosia obstinada colaboraram, de modo efetivo, para que esses estudantes cotistas ingressassem no curso e na instituição escolhidos.

O distanciamento entre o curso de Medicina e os demais cursos da UFV é apontada como uma questão que afeta negativamente as vivências acadêmicas dos estudantes entrevistados. Esse distanciamento é geográfico, pois o Departamento de Medicina está localizado numa área relativamente distante de onde se concentram os pavilhões de aulas e os demais departamentos da universidade. A distância também decorre da ausência de contato com os demais estudantes, seja em função do fato de que eles não cursam disciplinas juntos, ou praticam esportes, ou interagem nos espaços de convivência da universidade. Assim, as interações se resumem, exclusivamente, aos próprios estudantes do curso de Medicina.

Diferentes aspectos particulares se conjugaram na constituição das trajetórias escolares e vivências acadêmicas dos estudantes investigados, o que dá a cada uma delas a sua especificidade, como, por exemplo, o peso do personagem tutelar na trajetória de Eduardo; a perda familiar de Cleber em tenra idade, e o apoio recebido da família extensa; o apoio incondicional da mãe de Mário em suas escolhas; as estratégias e práticas educacionais da família e as dificuldades para escolha de curso, no caso de Juliana e a afinidade de Marcela com a área da saúde da mulher.

A questão geográfica também mostra sua importância, uma vez que todos os estudantes relataram conhecer a existência de universidades públicas presentes em Minas Gerais. Assim, a proximidade geográfica com instituições públicas de ensino consideradas de “qualidade” também é um fator considerado entre as vicissitudes que caminharam para o acesso e a permanência desses estudantes no curso de Medicina da UFV.

A implementação da Lei de Cotas é muito relevante para o ingresso dos estudantes no curso de Medicina. Aqueles que optaram pelas vagas reservadas para subcotas de pertencimento étnico-racial e de renda são os estudantes que enfrentaram maiores dificuldades para acessar e permanecer no curso de Medicina, pois enfrentam dificuldades de ordem material e simbólica e para adaptação ao curso. Mas, apesar do grande avanço alcançado pela implementação da Lei de Cotas, cabe ressaltar a sub-representação dos estudantes pretos. De 294 estudantes matriculados no curso de Medicina da UFV, no momento de realização desta pesquisa, apenas 13 se autodeclararam pretos (4,4%). Dentre os cinco entrevistados, apenas Mário se autodeclarou preto.

As profundas e incessantes dificuldades vivenciadas por Rosa para ingressar e permanecer no curso de Medicina em uma instituição pública de “qualidade”, na década de 1990, não se repetiram no caso de Mário, também um estudante preto, cujo pertencimento socioeconômico e étnico-racial apresenta similaridades com o caso da estudante entrevistada por Portes (2001). Assim, parece que as dificuldades e barreiras enfrentadas por Rosa, “abriram caminhos” para que estudantes como Mário pudessem ingressar e permanecer nas universidades públicas em cursos seletivos. Contudo, a sub-representação de pretos no curso de Medicina da UFV, mostra que ainda há muito o que se fazer.

O ensino remoto emergencial adotado pela UFV durante o agravamento da crise pandêmica no Brasil, nos anos de 2020 e 2021, impactou todos os estudantes, mas, em especial, aqueles que possuíam maiores restrições de renda, como os estudantes cotistas entrevistados. Em suma, a pandemia escancarou ainda mais as desigualdades que já se encontravam – e ainda se encontram – no seio da sociedade e das universidades públicas. Mas, ainda assim, de acordo com os relatos o rendimento acadêmico não foi afetado negativamente, em alguns casos as notas até subiram, o que pode ser atribuído às mudanças nas formas de avaliação ocorridas durante esse período, bem como às possibilidades de estudo criadas pela disponibilização de aulas gravadas.

Os estudantes relataram, problemas de saúde mental, como, por exemplo, o transtorno de ansiedade e a depressão vivenciados não apenas no período do isolamento social exigido durante a pandemia e que afetavam a vida acadêmica. Porém eles destacaram o “privilégio” de ter professores médicos, para enfrentar os problemas e acessar tratamentos medicamentosos ou terapias. Os estudantes destacaram também que a própria estrutura do curso de Medicina da UFV e as consultas com os professores do curso, como estratégias para enfrentamento dos problemas de saúde mental.

Os achados da pesquisa indicaram que trajetórias longevas, o ingresso em cursos altamente seletivo, como o curso de Medicina e bom desempenho, no caso dos estudantes cotistas, que vivenciaram uma grande dificuldade imposta pela pandemia não podem ser explicadas por fatores uniformes ou regulares em todos os casos, pois as estratégias e vivências foram variadas. No entanto, destacou-se, em todos os casos, o fato de que a implementação de uma política pública de discriminação positiva foi imprescindível para o acesso e a permanência dos estudantes cotistas entrevistados no curso de Medicina da UFV.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Clara. Com Lei de Cotas para ser revisada, parlamentares querem excluir negros. **Portal UOL**, 9 de outubro de 2021. Disponível em: educacao.uol.com.br/noticias/2021/10/09/com-lei-de-cotas-para-ser-revisada-parlamentares-querem-excluir-negros.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, D. C. (Org.) **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p. 239-272.
- ANTUNES, Rafael. Medicina da UFV obtém conceito máximo em avaliação do MEC. **G1 Zona da Mata**, 28 de novembro de 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/Medicina-da-ufv-obtem-conceito-maximo-em-avaliacao-do-mec.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2022.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Trad. M. S. S. Azevedo *et al.* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 481-486.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2016a. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto prevê prorrogação da Lei de Cotas por mais 20 anos**. Agência Câmara de Notícias. 4 de março de 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/948919-projeto-preve-prorrogacao-da-lei-de-cotas-por-mais-20-anos/>. Acessado em 22 jun. 2023.
- COULON, Alain. **A condição de estudante: A entrada na vida universitária**. Tradução: Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2008.
- COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out. /dez. 2017.
- HERINGER, Rosana. Desafios inéditos de acesso e permanência no Ensino Superior durante a pandemia de Covid-19. In: **Caderno de Pesquisa NEPP**, n. 92, p. 43 -51, 2022.
- HERINGER, Rosana. Desafios inéditos: acesso e permanência no Ensino Superior durante a pandemia de COVID-19. **WEBINÁRIO LEES – UNICAMP: Impactos da pandemia da**

COVID-19 no Ensino Superior. outubro/2020. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=BgLrDgsrtUs>. Acesso em: 21 abr. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores de Qualidade da Educação Superior.** Novembro de 2020. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 3 mai. 2022.

LACERDA, Wania Maria Guimarães. De Escolas públicas estaduais ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA): “A fabricação das exceções”. *In: PIOTTO, D. C. (Org.). Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares.* São Carlos: Pedro e João Editores, 2001, p.45-87.

NOGUEIRA, Cláudio Martins Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p.15-35, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; LACERDA, Wania Guimarães. Os rankings de estabelecimento de Ensino Médio e a lógica de ação das escolas: O caso do colégio de aplicação da UFV. *In: KRAWCZYK, Nora (Org.). Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional.* São Paulo: Cortez, 2014, p. 127-162.

PIOTTO, Débora Cristina. Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social. *In: PIOTTO, D. C. (Org.) Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares.* São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p.133-165.

PORTES, Écio Antônio. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. *In: PIOTTO, D. C. (Org.). Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares.* São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p.167-237.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos.** 2001. 272p.Doutorado (Educação). Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da Educação Superior. *In: ARRECHE, Marta (Org.). Trajetórias das Desigualdades.* Como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo: Editora da UNESP, 2015, p. 133-162.

RIBEIRO, Gustavo Meirelles, **A escolha do curso de Medicina no contexto de implementação de políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior.** 2018.303p. Doutorado(Educação) Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SCHEFFER, M. et al., **Demografia Médica no Brasil 2020.** São Paulo, SP: FMUSP, CFM, 2020. 312 p. ISBN: 978-65-00-12370-8

SERAFIM, Milena. O processo de ensino-aprendizagem em tempos de COVID-19. **Caderno de Pesquisa NEPP**, n. 92, p.35-42., 2022.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. Estudantes de origem popular nos cursos mais seletos da UFAC. *In*: PIOTTO, D. C. (Org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p. 89-131.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Breve Histórico**. Departamento de Medicina e Enfermagem (DEM) UFV. Disponível em: <https://dem.ufv.br/breve-historico/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Curso de Medicina da UFV é acreditado por padrões internacionais**. Divulgação Institucional, Viçosa, 27 de setembro de 2019.

Disponível em:

<https://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiaMulti.php?codNot=31451>. Acesso em: 11 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA(UFV),**PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA**, Viçosa, 2017. 59 p.

VIANA, Maria José Braga. Em que consiste a excelência escolar nos meios populares? O caso de universitários da UFMG que passaram pelo programa bom aluno de Belo Horizonte. *In*: PIOTTO, D. C. (Org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p.13- 43.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM ESTUDANTES

➤ **Dados Sociodemográficos**

- 1) Idade
- 2) Sexo
- 3) Cor/raça
- 4) Número de membros da família e escolaridade
- 5) Renda familiar
- 6) Ocupação dos pais e posição nessa ocupação
- 7) Escolaridade dos pais
- 8) Local de residência em Viçosa
- 9) Concomitância estudo e trabalho (Educação Básica e Superior)
- 10) Modalidade de ingresso na UFV (para cada um dos cursos de ingresso)

➤ **Sobre A Trajetória Escolar Na Educação Básica**

- 1) Estabelecimentos de ensino frequentados na educação infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
- 2) Idade de ingresso em cada etapa da Educação Básica;
- 3) Desempenho escolar nas diferentes etapas da Educação Básica;
- 4) Mobilidade geográfica durante a Educação Básica;
- 5) Práticas educativas familiares;
- 6) Participação dos irmãos e de outros familiares no acompanhamento da escolarização.

➤ **Sobre A Escolha Do Curso Superior**

- 1) Processos e razões da escolha do primeiro curso superior de ingresso na UFV;
- 2) Perspectivas de futuro na escolha do primeiro curso superior;
- 3) Participação de familiares, amigos, professores e outras pessoas no processo de escolha do curso superior;
- 4) Época em que se deu a escolha do curso superior.

➤ **Sobre A Vivência Acadêmica**

- 1) Participação em atividades acadêmicas na UFV – Tipo de Atividade e tempo de participação (*Empresa Júnior; Diretório/Centro Acadêmico; Atlética; Laboratórios; Grupos de estudo; Projetos de Extensão; Programa de Educação Tutorial; Projetos de Ensino; Projetos de Iniciação Científica; outros*)
- 2) Desempenho acadêmico na UFV;
- 3) Utilidade dos estudos: projetos profissionais e projetos escolares;
- 4) Conhecimento da hierarquia e organização da UFV;
- 5) Lazer e sociabilidade estudantil;
- 6) Realização/interesse intelectual nos estudos;
- 7) Integração acadêmica e social quando ingressou na universidade e nos anos seguintes.
- 8) Especificidades do período de ensino remoto.