

Os novos estudantes de Licenciatura no contexto da expansão do Ensino Superior¹

*Santuza Amorim da Silva*²

Resumo

Este trabalho versa sobre o novo perfil dos estudantes que adentram os cursos de Licenciatura. No cenário da expansão e democratização do Ensino Superior, novos cursos têm sido propostos com o intuito de formar professores dos Ensinos Fundamental e Médio. Neste artigo, pretende-se trazer alguns dados sobre o discente da Licenciatura em Educação do Campo, considerando as variações constituintes desse novo perfil e sua inserção no espaço acadêmico.

Palavras-Chave: formação inicial; Licenciatura; perfil de estudantes; Ensino Superior.

1 Este trabalho integra uma pesquisa mais ampla *O discente dos cursos de Licenciatura do século XXI: novos perfis e configurações?* na qual está inserida a pesquisa sobre "O perfil dos discentes da Licenciatura em Educação do Campo", que contou com apoio da FAPEMIG.

2 Doutora em Educação pela UFMG. Professora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UEMG, Brasil. santuza@hotmail.com

The new undergraduates in the expansive context of Higher Education

Abstract

This work is concerned about the new profile of the students that enrol in Graduate courses. In the scene of the expansion and democratization of Higher Education, new courses have been proposed to train teachers to work at the basic education and high school. In this article, it is aimed at bringing out some data on the student of Bachelor's degree in Rural Education, considering the constituent variations in that profile and its insertion within the academic space.

Keywords: Initial formation; Teacher Education; students' profile; Higher Education.

Primeiras palavras

Este trabalho pretende tecer considerações a respeito dos estudantes que estão adentrando o universo acadêmico, sobretudo aqueles que se encontram nos cursos de Licenciatura. Atualmente, as transformações no processo produtivo e nas relações de produção decorrentes do processo de globalização e da incorporação de novas tecnologias têm demandado grande investimento dos indivíduos em buscar o aprimoramento de suas qualificações profissionais para responder às inúmeras exigências que se colocam para a sociedade atual, intensificando a procura pela universidade. Diante disso, diferentes frações sociais se sentiram estimuladas a pleitear uma vaga nesse segmento educacional.

Novas exigências educacionais se fizeram necessárias a partir da década de 1990, decorrentes da intensificação do capitalismo industrial e das demandas de formação do trabalhador, o que levou à expansão de Instituições de Educação Superior (IES). Em função disso, nos últimos anos, foram adotadas várias políticas públicas visando a promover o acesso ao Ensino Superior, seja por meio de cotas ou de propostas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão

das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Destaca-se que os principais objetivos que permeiam tais propostas são ampliar o acesso do indivíduo à educação superior e assegurar a sua permanência.

Alguns dados relacionados aos cursos de formação de professores e à licenciatura do campo servirão como elementos norteadores para ancorar as reflexões aqui empreendidas. Em relação à licenciatura do campo, a experiência e a aproximação da autora com as primeiras turmas experimentais desse curso levaram à constatação da diversidade de perfis que hoje transitam no meio acadêmico, sobretudo nas Licenciaturas. Nas reuniões da equipe de trabalho para avaliar e elaborar a proposta do curso, sempre vinha à baila a discussão sobre o desafio de formar um público oriundo de universo tão pouco familiar e com demandas tão diversificadas daquelas a que estávamos comumente acostumados na universidade. Em um desses encontros, fomos provocados pelo professor Miguel Arroyo³ a refletir sobre as experiências trazidas por esses discentes para o curso de formação de professores: como e com que *status* são reconhecidos no curso.

Eles são produtos da vida. Eles não são simplesmente professores do campo ou futuros professores do campo. Eles carregam, de alguma forma, para a universidade, as tensões que vivenciam no campo e carregam processos formadores das tensões. Estes alunos não têm de ser vistos pelas carências que trazem na leitura, na matemática, na produção de texto. Não é isso o mais importante, e sim captarmos as experiências dessa vivência e, mais, captar as dimensões pedagógicas dessas vivências feitas por eles⁴.

Para os objetivos dessa análise, é importante se acerrar da heterogeneidade social e cultural que caracteriza esse indivíduo, visto que a inserção desse grupo social na universidade questiona as propostas pedagógicas e curriculares que compõem os projetos de formação oferecidos nesses cursos. Neste estudo, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, na perspectiva micro, no sentido de construir perfis sociológicos dos estudantes elaborados a partir da aplicação de

3 Notas de reunião realizada em 13 de abril de 2009, na FAE/UFMG, com o Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

4 Informação verbal.

questionário e realização de entrevistas de cunho narrativo.

1 Acesso e equidade no Ensino Superior

Para tratar dos novos sujeitos que hoje adentram as universidades, é preciso discorrer sobre como se constituiu o acesso ao Ensino Superior no Brasil. As desigualdades sociais e educacionais sempre estiveram imbricadas no contexto da história do país. No que tange ao Ensino Superior, a oferta do sistema educacional nunca esteve acessível às amplas camadas da população nem ao atendimento de suas demandas, contrariando os anseios de democratização desse segmento educacional. Há estudos que assinalam que desde os anos 1930 a política de expansão do ensino se mostrou um sistema pouco eficiente, oscilando “entre os interesses das camadas populares por mais educação, e educação que assegurasse status, e os interesses das classes dominantes, que procuravam conter, de várias formas possíveis, as pressões dessas camadas” (ROMANELLI, 1978, p.104). Apesar de a expansão ocorrer, para a pesquisadora, o ensino se expandiu de “forma insuficiente e distorcida”.

Diferentes estudos que tratam dessa questão revelam que “a universidade pública está longe de atingir o estágio de massificação no Brasil”⁵, uma vez que os mecanismos de seleção adotados sempre estiveram amparados e justificados a partir dos princípios meritocráticos, pautados em uma rigidez acadêmica em que poucos indivíduos das camadas populares são absorvidos por esse sistema.

A sociologia das desigualdades educacionais tem mostrado que os mecanismos de seleção utilizados para o ingresso na universidade levam em conta, nomeadamente, o capital cultural acumulado pelos estudantes em sua trajetória, nos diferentes ambientes de socialização, como família, escola, lazer e outros. Em vista disso, as vivências e as experiências oportunizadas nos processos de socialização levam à incorporação de disposições que disponibilizam (ou não) ferramentas no nível de saberes, de práticas e de informações que guiam esses indivíduos nos variados ambientes de ação, garantindo-lhes (ou não) o sucesso na competição

5 Ver Zago (2009), Oliveira *et al.* (2008).

rumo ao mundo universitário.

E, nessa direção, em seus estudos, Bourdieu e Passeron (1964) se refere à universidade como o espaço dos herdeiros, pressupondo que aqueles que ali estão fazem parte de uma elite que conseguiu responder às exigências que estão na base dessa seleção, com o objetivo de escolher os melhores, que, conforme Oliveira *et al.* (2008, p. 88),

[...] é o ideário das aptidões e capacidades naturais e a meritocracia [...] os critérios do mérito e biopsicológicos justificam as diferenças individuais e a hierarquização social. Acaba por haver um processo de naturalização da seleção por meio da idealização de processos seletivos considerados mais isentos e mais justos no que se refere ao princípio de igualdade de condições para acesso.

Isso nos reporta às considerações de Sen (2007), ao refletir sobre a justiça nos meios meritocráticos. O autor aponta a persistência desse modelo nas sociedades atuais, o que ocasiona cada vez mais o aumento e o reforço das desigualdades, uma vez que

[...] na maioria das versões da meritocracia moderna, os objetivos selecionados tendem a ser quase exclusivamente orientados para as realizações coletivas (sem qualquer preferência contra a desigualdade) e, por vezes, os objetivos escolhidos são até influenciados (com frequência, implicitamente) pelos interesses de grupos mais afortunados (favorecendo os resultados que são mais preferidos pelas secções “talentosas” e “bem sucedidas” da população). (p.18)

As reflexões elencadas em relação à temática em foco revelam que se está diante da legitimação das desigualdades sociais no que se refere à problemática aqui tratada. Tais considerações vão ao encontro das formulações de Dubet (2004) sobre as desigualdades sociais em sociedades tipicamente democráticas e ambientes supostamente democráticos, como é concebido o contexto da escola. Ao discutir a justiça meritocrática no âmbito dos sistemas de ensino e das dificuldades aí implicadas, Dubet (2004, p.543) defende que “o modelo meritocrático apresenta certa crueldade”, uma vez que as trajetórias malsucedidas, comumente e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, são vistas como de total responsabilidade do indivíduo, e não como produto das condições sociais objetivas nas quais estão imersas esses sujeitos. A lógica subjacente

a esse processo consiste em tratar os desiguais como iguais. A despeito disso, a ideia de que há uma competição justa ainda persiste. Em resumo, para esse autor,

“em todos os países, mas em graus diversos, os alunos originários das categorias sociais mais privilegiadas, os mais bem munidos em capital cultural e social, apresentam um rendimento melhor, cursam estudos mais longos, mais prestigiosos e mais rentáveis que os outros”.⁶ (DUBET, 2008, p. 27).

Confirmando essa lógica, a realidade da educação no Brasil revela que poucos alunos oriundos da rede pública estão inseridos em universidades públicas, restando-lhes como opção as instituições privadas de ensino, o que confirma a tendência de exclusão e a incapacidade do sistema de acolher as camadas mais desfavorecidas da população. Além disso, conforme Chauí (2001), a orientação para a formação de quadros intelectuais e dirigentes da nação, paulatinamente, foi sendo substituída por uma perspectiva na qual a orientação era a de formar mão de obra especializada, principalmente nas instituições privadas⁷, onde ainda se encontra grande parcela de estudantes das camadas populares. Neste contexto, Chauí (2001, p.37) já advertia que as universidades públicas faziam parte disso e sempre “têm aceitado passivamente o aumento das desigualdades e um sistema que reforça privilégios porque coloca o ensino superior público a serviço das classes e grupos mais abastados, cujos filhos são formados na rede privada”.

Com efeito, estudos revelaram que, embora as políticas universalistas implantadas no Brasil na década de 1990 tenham aumentado a escolaridade geral, a desigualdade se manteve, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, compreendido como o

6 No Brasil, tal realidade se torna evidente em um estudo realizado por Pinto (2004) a partir dos indicadores produzidos pelo INEP, IBGE e Unesco sobre a situação do acesso ao Ensino Superior no país nos últimos quarenta anos. Ele estima que os alunos vindos de famílias de maior poder aquisitivo frequentariam as IES públicas, ao passo que “os alunos mais pobres iriam para as IES privadas (...) cursos como o de medicina são muito mais elitizados que o de pedagogia, por exemplo. Assim, o percentual de pessoas negras é seis vezes maior no segundo curso que no primeiro. Nas IES públicas, e é de 4,7 vezes nas IES privadas” (p. 742).

7 A “massificação” do ensino superior no início dos anos de 1990 visava, especialmente, ao estudante trabalhador. Com isso, cresceu a oferta de cursos noturnos e pagos. Entre 1994 e 2002, houve um crescimento das matrículas no setor privado, sobretudo nos centros universitários. As matrículas na rede privada cresceram 59 vezes, enquanto que na rede pública o aumento foi de 20 vezes. Ver: Oliveira et al. (2008).

principal diferencial educacional no mercado de trabalho. Pesquisas⁸ demonstraram, por meio de dados estatísticos, que a sociedade brasileira é marcada por profundas desigualdades, as quais se configuram pela construção de relações profundamente assimétricas nas dimensões política, econômica e simbólica.

Dados recentes revelados por Andrade (2012) ainda indicam que muito há de ser feito nesse quesito, visto que

[...] a parcela da população que ainda não tem acesso ao ensino superior é de 80% dos jovens com idade de 18 a 24 anos [...] apenas 19% tiveram acesso ao ensino superior, segundo os dados da PNAD 2009. Em números absolutos, são 7,5 milhões de jovens que concluíram o ensino médio como o mais alto grau de escolaridade e outros 4,4 milhões que ingressaram no ensino superior. (p. 19)

Andrade (2011) constata que as matrículas do Ensino Superior triplicaram nos últimos anos, passando de um milhão e meio em 1991, para mais de cinco milhões atualmente. Entretanto, a pesquisadora indica que apenas 20% dos jovens de 18 a 24 anos tiveram acesso a esse nível de ensino, e que a probabilidade de um jovem branco pertencente às camadas mais abastadas da sociedade de ter acesso ao ensino superior é 6,4 vezes maior do que a de um jovem também branco pertencente às camadas mais pobres. Tal desigualdade se dá também no quesito “raça/cor”. A possibilidade de um jovem não branco pertencente aos estratos mais ricos de ter acesso ao Ensino Superior é nove vezes maior do que um jovem não branco pobre.

Essa realidade expressa em dados serviu de argumento para acionar a luta por ações concretas, tendo em vista que, no entendimento dos movimentos sociais, a verdadeira igualdade só se constrói com políticas concretas, e não com a declaração formal de que somos iguais perante a lei. A sociedade brasileira presencia um movimento crescente de reivindicações dos movimentos sociais (movimento negro, dos sem-terra, representantes indígenas etc.) no sentido de estabelecer políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas reparadoras, de proteção social

⁸ Nos últimos anos, dentre as desigualdades reveladas, uma delas diz respeito às desigualdades raciais. Para aprofundar sobre este assunto ver dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2005) e dados do IPEA (2008).

e de inclusão. Cresce a demanda para que o Estado e a sociedade tomem medidas reparadoras e, no que tange à educação escolar, reivindiquem o ingresso, a permanência e o sucesso em todos os níveis de ensino.

Nos últimos anos, vimos o governo brasileiro criar estratégias para enfrentar o desafio de democratizar e de ampliar o acesso ao Ensino Superior. Iniciativas e ações começaram a ser desenvolvidas levando em consideração as reivindicações e a inclusão dos setores desfavorecidos, por meio de políticas inclusivas e compensatórias que garantissem a ampliação do acesso a esse segmento educacional e da promoção de uma mobilidade social, visando a corrigir as perdas suscitadas pelas políticas universalistas. Pode-se dizer que tais políticas perseguem o propósito de atingir maior equidade no Ensino Superior, em consonância com uma tendência verificada em vários países nas últimas décadas. Ou seja, a noção de equidade e de discriminação positiva é convocada e os termos “equidade” e “igualdade de oportunidades” vêm sendo cada vez mais utilizados como princípios orientadores das políticas modernas de inclusão, conforme sublinha Duru-Bellat (2009) em seus estudos sobre mérito e justiça.

Em 2004, foi instituído o Programa Universidade para Todos (Prouni), pela Lei n. 11.096/2005, com o objetivo de conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior. O público-alvo era composto por alunos oriundos de escolas públicas, cuja família possuísse renda familiar de até três salários mínimos, havendo também um percentual de reserva de vagas destinadas a estudantes cotistas, ou seja, às etnias subrepresentadas na universidade (os afrodescentes e os índios) e aos portadores de deficiência.

Um dado significativo a destacar nesse programa é a preocupação em incluir os professores que se encontram em exercício na educação básica na rede pública de ensino nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Vale lembrar que todos deveriam passar pelo Exame do Ensino Médio (Enem) e obter, pelo menos, a nota mínima. Este programa, entretanto, desde a sua criação, vem recebendo algumas críticas. Reconhece-se que, apesar de alguns avanços, problemas já largamente detectados em governos anteriores permaneceram, por exemplo, a tendência de o Estado

incentivar e transferir recursos do setor público para as instituições de ensino superior do setor privado, algumas consideradas de qualidade duvidosa e com baixa produção em pesquisas.

Outras ações foram empreendidas na perspectiva de implementar o Plano de Reforma da Educação Superior no governo Lula. Em 2007, foi instituído o Programa de Apoio Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), uma das ações que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Entre os objetivos do Reuni, cabe destacar: garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade, por meio de inovações acadêmicas; ampliar os cursos noturnos; e estabelecer políticas de inclusão. Em 2012, foi criada a Lei de Cotas Sociais, que, segundo o ministro da Educação da época, ajudaria 1,8 milhão de estudantes do Ensino Médio matriculados na rede pública de ensino a entrar em universidades federais, inclusive as das etnias negra e indígena. Para ele, essa política conseguiria nivelar a discrepância entre o número de alunos matriculados no Ensino Médio da rede pública e a quantidade deles que consegue garantir uma vaga em instituições de Ensino Superior públicas.⁹

No âmbito desse programa, as universidades apresentaram e submeteram propostas de novos cursos, com o intuito de expandir a oferta e a ampliação de vagas. Nesse contexto, foram aprovados alguns cursos com perspectivas inovadoras. Interessam a este trabalho os cursos cuja proposição se filia à formação de professores no contexto das Licenciaturas, mais especificamente aqueles direcionados a receber discentes que até então se encontravam, com algumas exceções, afastados desse nível de ensino. A importância da criação desses cursos, para além de democratizar o acesso, assume no contexto educacional nacional suma importância, tendo em vista a realidade em que se inserem os cursos de formação de professores no país.

Vive-se um momento no Ensino Superior caracterizado por grande investimento, expansão e democratização, processo acompanhado

9 Conforme reportagem disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2012/10/15/ensino_ensinosuperior>

pela ampliação de vagas e, conseqüentemente, de mudanças no perfil da população atendida. Cursos foram criados e, nesse contexto, novos cursos de Licenciaturas se abrem para atender aos novos perfis de alunos que estiveram quase sempre fora desse sistema, como os indígenas e os oriundos do campo.

2 O novo perfil de aluno na formação inicial docente: desafios e perspectivas

Na atualidade, a reflexão acerca do papel preponderante que os novos públicos vêm assumindo no panorama do Ensino Superior no Brasil vem sendo objeto de investigação de diferentes pesquisadores. A nova configuração do corpo discente no ambiente universitário se confirma nas observações de Speller (2010, p. 6), ao destacar “a necessidade de repensar as metodologias educacionais à luz do fato que boa parte dos nossos estudantes da educação superior brasileira está alterando rapidamente seu perfil de faixa etária, origem socioeconômica e suas expectativas” e que hoje mais de 40% das matrículas no Ensino Superior são de estudantes com mais de 25 anos, em decorrência da expansão do ensino noturno.

Speller (2010) ainda acrescenta que, diante dos indicadores e da expansão do Ensino Superior nos últimos anos, alguns desafios merecem ser enfrentados, tais como democratização do acesso, da permanência e do sucesso do estudante universitário; formação com qualidade; inclusão social; e fortalecimento das Licenciaturas. Acrescenta-se a necessidade de que as universidades busquem compreender “as novas características que apresentam os alunos ingressantes, qual o seu perfil, os impactos que isso pode representar para seu Plano de Desenvolvimento Institucional, e para cada projeto pedagógico dos cursos.” (p. 6).

Pesquisadores que se ocupam de problemáticas afetas ao campo da formação de professores têm se ocupado em desvelar esses perfis, no sentido de propor a revisão dos projetos de formação docente. Resultados de pesquisas indicam a transformação cada vez mais crescente do público que hoje se dirige às fileiras dos cursos que se ocupam da formação de professores, notadamente dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Investigações desenvolvidas por Gatti (2009; 2010) também detectaram

a mudança de perfil do alunado que frequenta cursos que preparam para a docência. Esses dados apontam a predominância de estudantes oriundos de escolas públicas, cuja renda familiar se encontra entre um e três salários mínimos, sendo que a maioria possui vínculos empregatícios. Quanto à escolarização, constatou-se que nesses cursos a maioria é originária da escola pública, sendo que 60% dos estudantes de Pedagogia não possuem domínio de outro idioma, sendo provenientes de famílias com baixo capital cultural, consistindo no primeiro membro de seu núcleo familiar a cursar uma faculdade. Além disso, a maioria mantém vínculo empregatício, o que justificaria sua opção pelos cursos noturnos.

Em relação ao curso de Pedagogia, com base em pesquisas¹⁰ e também por vivenciarmos essa realidade como docente, observamos que esse curso até 1970 era frequentado predominantemente por alunos oriundos dos cursos de magistério, geralmente, com experiência no exercício da docência dos anos iniciais da educação básica. No entanto, na última década, conforme Castro *et al.* (2011), a configuração desse alunado vem mudando visivelmente, sendo o curso procurado por profissionais de outras áreas, sem nenhuma experiência ou contato com a área educacional e com idade média de 20 anos. Verificou-se nesse grupo que é grande a porcentagem de alunos que indicaram a Pedagogia como sua segunda ou terceira opção de curso superior. Constata-se, assim, que nos dias atuais faltam candidatos para os cursos de Licenciatura; isso pode ser corroborado com alguns dados¹¹ veiculados nos meios oficiais e na imprensa em geral.

Todas essas questões instigantes em relação à Licenciatura nos desafiam a, cada vez mais, buscar compreender quem é o discente

10 Pesquisa que envolveu seis cursos de Pedagogia ofertados por instituições de ensino públicas e privadas de Belo Horizonte, Minas Gerais, com o intuito de oferecer subsídios para orientar e ampliar as perspectivas de revisão dos Projetos Pedagógicos de Pedagogia. O propósito foi fornecer às IES elementos para problematizar e lidar com a realidade dos alunos que não têm trajetória na área da educação, de forma a contribuir para sua formação e integração ao campo. (Ver: CASTRO *et al.*, 2011)

11 Na reportagem *O que eu não quero ser quando eu crescer?*, publicada na Revista O Professor, essa tendência fica visível. Recorrem aos dados do Censo do Ensino Superior, organizado pelo MEC, entre 2005 e 2009, e mostram que houve redução na oferta de cursos preparatórios para a docência e que os graduandos em cursos de Licenciaturas para atuação nos últimos anos de Educação Fundamental e Ensino Médio reduziram de 77 mil (em 2005), para 64 mil (em 2009) (disponível em: www.revistaoprofessor.com.br/wordpress/ acesso em 04 dez. 2013). O baixo interesse pela docência fica ainda evidenciado, por exemplo, em entrevista publicada no Boletim da UFMG, Opinião, n. 38, out. 2011, na qual observa-se a queda vertiginosa na procura para os cursos de Licenciatura na última década nessa universidade, uma vez que, ao contrário dos anos anteriores, os cursos que formam professores não se encontram entre os mais concorridos.

desses cursos. Um dos casos tratados neste texto se refere ao curso de Licenciatura em Educação do Campo¹², criado a partir do Programa de Apoio Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), resultado das demandas dos movimentos sociais. Ele se orienta por uma perspectiva inclusiva, com o intuito de formar professores para exercer a atividade docente nas últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas do meio rural. Conforme informação constante no *site* de divulgação do curso, a intenção é organizar um trabalho pedagógico que permita expandir a educação no campo com rapidez e qualidade, na busca de um sistema público qualificado para as escolas da zona rural.

Os dados coletados e mostrados anteriormente sobre os discentes da Licenciatura com o enfoque em uma abordagem mais globalizante e circunscrita a um nível macro permitem visualizar esse universo e, ao mesmo tempo, vislumbrar a possibilidade de problematizar aspectos que não podem ser abordados nessa perspectiva. Na tentativa de compreender as variações constituintes desse novo perfil de licenciando, considerando a heterogeneidade social e cultural que caracteriza esse indivíduo, propõe-se uma análise desse estudante de modo a apreendê-lo em suas singularidades, “como produto complexo de múltiplos processos de socialização” (LAHIRE, 2005, p.14) e constituído por inúmeras experiências sociais. Considerando os limites deste trabalho, a título de exemplo, seguem dois breves perfis de estudantes desse curso que podem oferecer pistas para ampliar a compreensão sobre esse novo público que ingressa no Ensino Superior.

2.1 *Paulo Henrique*

“Parece que essa universidade é coisa que não é prá gente. Não é prá gente tá nisso aqui.”

12 Este curso Licenciatura em Educação do Campo surgiu a partir de uma experiência anterior, que iniciou em 2005, o Curso de Pedagogia da Terra, oriundo de uma demanda dos movimentos sociais ligados ao campo que faziam parte da Via Campesina. Ele se organiza em regime de alternância, com as seguintes etapas: tempo escola (presenciais, na universidade) e tempo comunidade (nos ambientes onde residem os estudantes, nos assentamentos e/ou acampamentos); constitui uma alternativa para oportunizar estudos àqueles que habitam no campo.

Paulo Henrique tem 39 anos, é casado, possui dois filhos e mora em Medina, região do Vale Jequitinhonha, interior de Minas Gerais. Identifica-se como branco, é praticante da religião católica e vive com uma renda de quatro salários mínimos. É proveniente de uma família de baixos recursos escolares. Os pais e os avós nunca frequentaram a escola e são analfabetos. Em sua família, é o primeiro a ingressar no curso superior e suas práticas culturais são restritas. Na infância, em sua casa não havia televisão, livros ou jornais; apenas o rádio, que servia de importante elo com o mundo. Embora tivesse tido a oportunidade de viver em um grande centro urbano, jamais frequentou cinema, teatro ou museu. Hoje, limita-se a ler a seção de política de um jornal diário e, mensalmente, um periódico da área educacional, a revista *Presença Pedagógica*. Onde mora existe apenas uma pequena biblioteca, porém pouco faz uso desse espaço. Para realizar suas pesquisas, limita-se ao uso da *internet* em sua residência. Sua rede de sociabilidade se constrói em torno dos grupos com os quais convive em várias dimensões de sua vida: familiares, grupos religiosos e sindicatos.

Sua trajetória escolar sofreu várias interrupções por causa do trabalho, sendo que a necessidade de suprir as questões de sobrevivência sempre esteve em primeiro lugar. Passou parte da infância, adolescência e juventude envolvido com o corte da cana de açúcar. Na juventude, ingressou nos movimentos ligados à igreja católica e, por isso, foi trabalhar em São Paulo, onde teve a oportunidade de se envolver com a Pastoral dos Imigrantes. Em seguida, após algumas interrupções, conseguiu concluir o Ensino Médio, aos 25 anos. Embora nesse período tivesse o desejo de fazer um curso superior, revela que esse sonho estava muito distante. O fator tempo e as condições financeiras pouco favoráveis sempre foram os principais impedimentos. Após alguns anos, retornou ao interior de Minas. O sonho parecia cada vez mais impossível, pois em sua região não havia sequer uma universidade pública.

De volta ao interior, passou a participar da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Isso se tornou marcante em sua trajetória. Ultimamente, trabalha com a CPT, como agente formador. Quando está em Belo Horizonte para frequentar o curso de Licenciatura do Campo, no tempo escola, dedica-se

a organizar o acervo da biblioteca no escritório da CPT na capital, onde, conforme declarou, há um excelente acervo sobre a história da CPT das regiões do Jequitinhonha e Norte de Minas.

Os cursos para os agentes de pastoral proporcionados pela igreja em parceria com a Universidade Católica o auxiliaram muito em sua formação, além de estimulá-lo a continuar estudando e a buscar um curso superior, pois o seu ambiente de origem nunca o favoreceu nessa direção:

Onde a gente vivia na comunidade, a gente vivia da lavoura [...] não tinha essa nem de morar ou de mudar pra cidade. A gente não tinha essa perspectiva [...] meu pai sabe assinar o nome, a minha mãe nem isso aprendeu e meus irmãos, acho que dois conseguiram terminar o primário; os outros, não. Então fui eu que estudei um pouquinho mais¹³.

Tem consciência de que seu papel como formador é repassar o que aprende para as “bases”. Acredita que aprimorar seus conhecimentos sobre o campo vai auxiliá-lo nessa tarefa. Assim, ao tomar conhecimento do curso de Pedagogia da Terra, no ambiente da CPT, foi estimulado pelos formadores e pares a prestar o vestibular para esse curso, que à época funcionava como projeto experimental antes de ser aprovado como licenciatura pelo Reuni.

Nesse vestibular, ele não obteve sucesso, porém não desanimou. Começou a se preparar e prestou o vestibular no ano seguinte. Foi aprovado e ingressou na primeira turma do Reuni do curso de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências da Vida e da Natureza.

Apesar de contente, reconhece e revela que a principal dificuldade nesse processo de formação é que, após doze anos longe dos bancos escolares, teve muita dificuldade para se adaptar ao novo ritmo e à nova rotina de estudos que lhe eram exigidos na universidade. Outro aspecto apontado por ele foi a dificuldade encontrada para conciliar os estudos e o trabalho no tempo comunidade:

Quando a gente está aqui, consigo fazer os trabalhos. Estou quase que só por conta disso [...] mas nos dedicar e fazer as atividades e os trabalhos que levamos para o tempo comunidade é um grande desafio. Lá a gente tem a vida da gente [...] para mim e muitos colegas essa questão é muito

13 Informação verbal.

*complicada [...] há o acúmulo de trabalho e ainda tem a família. São muitas coisas juntas!*¹⁴

Embora alguns colegas tivessem solicitado à Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) uma bolsa de auxílio ao estudante, não obtiveram êxito, segundo Paulo. Restringiam-se apenas ao uso do “bandeirão”, o que já era um apoio e contribuía bastante. Ele valoriza o empenho da coordenação do curso em conseguir algumas bolsas para que alguns alunos pudessem ter tempo de se dedicar com mais afinco no tempo comunidade. A seu ver, essa iniciativa foi primordial para muitos colegas ter mais disponibilidade de tempo para estudar e cumprir as tarefas e solicitações que levavam para o tempo comunidade. Julga que uma experiência positiva é o entrosamento com os colegas de outras turmas, principalmente com a segunda turma de Pedagogia da Terra, que neste momento finaliza o curso. É algo muito produtivo e incentivador. Os mais experientes auxiliam os colegas recém-chegados; isso faz com que o tempo escola fique mais leve e eles se adaptem melhor à rotina da faculdade. Esse convívio e essa troca de experiências são importantes para tomarem conhecimento das regras do espaço acadêmico, universo totalmente desconhecido para todos eles.

Paulo avalia que, como são experiências de cursos novos, a faculdade e, até mesmo, alguns docentes parecem ter certa dificuldade em lidar simultaneamente com a proposta de formação e com o novo perfil de aluno que está ingressando nesses cursos. Manifesta que alguns docentes apresentavam muita dificuldade em adaptar o conhecimento acadêmico; ou seja, o conteúdo das disciplinas às diferentes realidades dos licenciandos matriculados. E, mais, diz que há também um grande distanciamento entre a teoria e o que é exigido na prática profissional. Em relação a suas vivências, declara: “Você observa muito isso em relação aos professores [...] alguns são novatos”¹⁵. Mas menciona que a alteração do quadro de docentes, em vista dos concursos específicos para esse curso, após o Reuni, irá contribuir nesse aspecto. Para ele, os questionamentos são colocados pelos colegas

14 Informação verbal.

15 Informação verbal.

que já vêm com uma caminhada, de um movimento [...] mas tínhamos a abertura de dizer ao professor que não era bem por aí [...] então, a gente tinha muito isso entre nós. Há pessoas que acabaram o segundo grau, mas já têm uma caminhada no sindicato, no movimento... Estão na base ¹⁶.

Comenta que às vezes sente uma tensão, mas não entende muito bem o que acontece. Acredita que a universidade não está preparada para recebê-los e muito menos para reconhecer os saberes que trazem de suas experiências. “Quando eles falam ou questionam algo dentro do curso, estão se expressando em nome de um coletivo. Esta pessoa representa um monte de gente por trás dele. Parece que essa universidade é coisa que não é para gente, não é prá gente tá nisso aqui”¹⁷. Por tudo isso, acredita que aqueles que investiram na criação do curso são “muito corajosos de ter enfrentado essa situação (da universidade) para está criando um curso desses”¹⁸.

Paulo reconhece que há um esforço por parte dos envolvidos no processo de formação para discutir, juntamente com o coletivo, discentes e docentes, o projeto de formação em curso, visando a possíveis alterações e aspectos que podem ser reformulados a partir das sugestões do grupo. Para além dos conteúdos apresentados e ensinados, segundo Paulo, o curso promove a reflexão sobre a sua identidade, isto é, de um sujeito envolvido com as lutas e as demandas do campo: “Eu acho que o maior investimento é descobrir de onde eu venho e pra onde eu vou, não é? [...] independente de onde você vai atuar, seja na escola ou fora dela, o que você quer com esse curso para a sua vida”¹⁹.

Onde reside, Paulo é um agente da Pastoral que acompanha as comunidades rurais e avalia que o curso vai ajudá-lo no exercício de suas atividades. Diz que o seu trabalho consiste em atuar nas bases: “Fazemos reunião com as comunidades, acompanhamos os assentamentos sem-terra, os grupos de mulheres e algumas comunidades quilombolas [...] trabalhamos visando o resgate da identidade e valorização dos pequenos grupos”²⁰. Declara que a CPT pouco atua com as escolas ou a educação

16 Informação verbal.

17 Informação verbal.

18 Informação verbal.

19 Informação verbal.

20 Informação verbal.

do campo, apenas quando fazem algo juntamente com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), mas acredita que isso acontece porque faltam pessoas qualificadas para essa frente de trabalho, o que pode estar mudando, pois hoje outros agentes pastorais conseguiram entrar em outras universidades e muitos estão cursando a Licenciatura do Campo.

Em relação à educação, observa que o professor perdeu prestígio nos últimos anos na sociedade, mas acredita que a educação do país vai melhorar e revela um enorme desejo em colaborar com isso.

2.2 Gabriela

“Achei que este curso me levaria a morar no campo e dar aulas em “escolinhas” rurais.”

Gabriela se identifica como negra, tem 25 anos e não é praticante de nenhuma religião. Vive com um companheiro em uma casa cedida, em Belo Horizonte, sua cidade natal. Sua renda é de dois salários mínimos. Estudante egressa de escola pública, concluiu o Ensino Médio Científico. O pai, motorista de táxi, e a mãe, cozinheira, possuem o 2º grau completo. Das avós, a paterna aprendeu a ler sozinha e não frequentou a escola, enquanto a materna possui 2º grau incompleto. Seu irmão mais novo está no 1º ano do Ensino Médio, no CEFET-MG. Menciona que uma tia materna frequentou o curso superior.

Considerando os bens culturais das casas de seus pais, Gabriela cresceu utilizando aparelhos como rádio, televisão e videocassete. Possui todos esses bens e mais o computador. Revela que frequenta o cinema pelo menos quatro vezes ao ano. A leitura é uma prática diária. Prefere revistas, como *Carta Capital*, e por isso frequenta a biblioteca semanalmente. Seu lazer é frequentar teatros e grupos artísticos de música e dança. Participa de encontros com partidos políticos, cooperativas, sindicatos e grupos de defesas de direitos civis, como associações de bairro e de defesa de meio ambiente. Não tem o costume de assistir à televisão. Sua principal fonte de informação é a *internet*; no entanto, costuma ler o *Estado de Minas* pelo menos uma vez por semana.

Gabriela ingressou no curso de Licenciatura em Educação do Campo

na UFMG em 2009, na primeira turma regular e aberta pelo Reuni. Já está cursando o quarto período, o qual frequenta em alternância. Cursou durante um ano e meio Ciência da Informação, na PUC. Relata ter abandonado o curso por não ter nada a ver com o seu perfil. Não se identificou com a proposta, além de ter dificuldade para manter as mensalidades. Na ocasião, trabalhava como funcionária terceirizada no Tribunal de Justiça, no setor de Saúde do Trabalhador. Acabou indo cursar massoterapia e ioga. Sempre teve desejo de morar em cidade do interior. Justifica sua preferência: “Eu não gosto muito dessa agitação que a gente vive aqui, essa coisa de muito horário. Essa coisa doida que a gente tem aqui não me agrada”²¹. Gabriela se mudou para o interior de Pernambuco, onde passou a dar aulas de ioga e fazer massagens em *resorts*. Foi devido à separação de seus pais que ela regressou a Belo Horizonte, quando, por meio das redes sociais, veio tomar conhecimento que as inscrições para o curso de Licenciatura em Educação no Campo estavam abertas.

Gabriela ingressou no curso com uma visão, segundo ela, romantizada, algo próximo à representação que possuía em relação ao campo naquele momento. Pensou que o curso a levaria a morar no campo e a dar aulas em “escolinhas” rurais. No entanto, após o início do curso, ela notou que não era como havia imaginado. O campo era mais que um ambiente bucólico e calmo. Percebeu a existência de injustiças, conflitos e jogos de poder no que se referia a muitas questões relacionadas a esse espaço. Experimentou um choque, uma enorme distância entre a visão que sempre teve do MST e a realidade que passou a conhecer por intermédio da universidade. Afirma que ficou um pouco perdida em relação à questão de como era organizado o currículo e a dinâmica do curso: tempo escola/tempo comunidade, uma vez que acreditava que seria como um curso regular. Apesar de tantas surpresas, apaixonou-se pelo curso e pelas causas da população e da educação do campo.

Para se adequar à carga horária do curso, Gabriela deixou o emprego e passou a vender bijuterias, juntamente com seu companheiro, fato que facilitou a decisão de mudar para o campo. Quando pretendia se mudar para o interior, recebeu uma proposta de estágio na Associação Mineira

21 Informação verbal.

das Escolas Famílias Agrícolas (Amefa), onde trabalhava havia um ano. Isso facilitou o contato com a realidade do campo, possibilitando-lhe uma prática acompanhada de muitos aprendizados. Nesse estágio, ela ajuda na elaboração de projetos para captação de recursos. Está começando um trabalho de assistência técnica para o meio rural. Considera que o aluno que frequenta a licenciatura do campo deve ser mais do que um morador do campo. Para ela, é preciso ter compromisso e responsabilidade com a comunidade da qual ele saiu e conseguiu chegar à universidade. Esse aluno deve levar, de alguma forma, uma proposta de melhoria para o campo, tal como a conscientização política.

Em relação à inclusão dos alunos do curso, a opinião dela é que eles não devem se sentir incluídos na universidade. Inicialmente, porque têm dificuldades em obter bolsas da Fump e, depois, devido ao período em que as aulas acontecem, coincidindo com as férias dos outros cursos. Ou seja, eles frequentam a universidade quando têm pouco ou nenhum movimento no local e não conhecem o dia a dia da UFMG. Pensa que, como tiveram a experiência de um vestibular diferenciado, alguns podem achar que tiveram um acesso facilitado e, por isso, podem gerar uma forma de discriminação às pessoas que estão no curso. No entanto, não percebe uma diferenciação por parte dos alunos de outros cursos em relação a ela e a seus colegas de classe. O mesmo não ocorre com os professores, que, para Gabriela, em sua maioria, pensam que os alunos ficam à toa quando não estão em época de aulas. Segundo a entrevistada, os professores, muitas vezes, também não compreendem as dificuldades de leitura, compreensão, escrita e aprendizagem desses alunos, que possuem outro perfil, diferente daqueles a que estão acostumados. Em sua turma, a maioria é chefe de família, trabalha para sustentar seus gastos, não tem tempo suficiente para os estudos e residem distante da universidade. Além disso, ressalta que no seu ponto de vista alguns tiveram uma educação básica precária. Há colegas que fizeram supletivo, frequentaram classes multisseriadas ou o curso normal. Crê que essa formação não lhes garantiu a base exigida para acompanhar o conteúdo das disciplinas na universidade.

Indagada sobre a possibilidade de ela e seus colegas frequentarem um

curso de forma regular, Gabriela foi enfática quanto à impossibilidade de tal proposta: “A maneira como o curso se organiza (em regime de alternância) facilita para todos, principalmente para quem não reside em Belo Horizonte”²². Também revela que a instituição tem tentado contornar as dificuldades dos alunos, mas ainda não encontrou um meio para tal. Exemplo disso é o colegiado do curso, no qual os discentes têm participado de forma efetiva na construção do regimento e, juntos, procuram resolver os problemas e as especificidades desse curso. Ela menciona que o coletivo de estudantes está tentando propor uma pauta coletiva que contemple suas demandas, com o objetivo de terem suas questões ouvidas, além de darem um *feedback* ao corpo docente dos acertos e do que poderia ser alterado.

Considerando o tempo escolar presencial, em que muitos alunos vêm do interior e passam meses na capital, ela conta que seus colegas de classe enfrentam muitas dificuldades: adaptação ao ambiente, problemas econômicos, moradia e falta da família. Observa que eles possuem um forte desejo de estudar e melhorar suas vidas, a de suas famílias e a de suas comunidades e isso, a seu ver, os faz prosseguir no curso. Devido a tais dificuldades, Gabriela relata que eles se mostram mais coesos e criam vínculos de solidariedade entre eles para enfrentar todos esses desafios. Conclui dizendo que isso não é uma prática comum nos outros cursos regulares.

No que diz respeito a sua expectativa de futuro, a entrevistada se manifesta satisfeita com o trabalho realizado em seu estágio e pensa em continuar por aí, mas por enquanto não consegue prever ou planejar um futuro e não descarta a hipótese de um dia vir a lecionar.

3 Breves considerações

Os breves perfis apresentados trazem as marcas das singularidades desses indivíduos inscritos em dadas condições sociais de existência, como produto de um conjunto de experiências socializadoras e plurais vividas por eles, que, de certo modo, intervêm nos domínios das práticas e

²² Informação verbal.

nas interações dos distintos papéis sociais que vão assumir em diferentes espaços de interação social (LAHIRE, 2005), inclusive na universidade. Nesses perfis e em outros dados²³ relacionados a esse público, as características desses estudantes se assemelham a outras referências já evidenciadas nas pesquisas nacionais citadas anteriormente. Como a maioria, eles são provenientes de escolas públicas, de famílias que apresentam escassez de recursos econômicos, sociais e escolares, com pouca ou nenhuma expectativa em relação à escolarização. Ou seja, um ambiente pouco propício à perspectiva de um percurso escolar prolongado. Outro aspecto a considerar é a recorrência observada por parte desse público em conciliar estudo e trabalho, sendo o motivo, em alguns casos, de interrupção de seus estudos, o que nos leva a inferir sobre a impossibilidade de encontrar entre esse público percurso com trajetória escolar linear.

No decorrer de suas experiências, todavia, constatamos que disposições para o estudo são acionadas, diante de outras possibilidades que lhe são vislumbradas, fazendo com que esse indivíduo venha investir e aproveitar as novas oportunidades. Há de se considerar que em algumas trajetórias a inserção nos movimentos sociais é um fator primordial na alteração desses percursos. A formação política para a militância sempre fez parte desses movimentos, e isso aparece em momentos distintos nos percursos biográficos desses estudantes. São experiências imbricadas nos distintos papéis que esses sujeitos assumem em sua vida cotidiana e que se articulam, de certo modo, a suas experiências na universidade e se revelam na decisão de cursar um curso superior, na escolha do curso, na postura assumida como estudante universitário e na forma de como eles se relacionam e veem a formação oferecida pela universidade.

A reivindicação em participar dos processos decisórios que envolvem a dinâmica do curso é muito presente entre os estudantes de cursos que preparam educadores para atuar no campo²⁴. Embora cientes de seus limites decorrentes de suas trajetórias e dos inúmeros desafios com os quais têm que aprender a lidar – as dificuldades enfrentadas em

23 Ver Silva e Costa (2014)

24 Para aprofundar sobre esse aspecto, ver Roseno (2010).

relação aos estudos, à organização dos tempos de estudos, à apropriação dos textos teóricos e à escrita acadêmica —, não abdicam do papel de serem coparticipantes desse processo de formação. Ou seja, a relação com o espaço acadêmico passa pelo viés da militância, e por isso os vários questionamentos em torno dos conteúdos e de sua relação com as propostas para uma educação que contemple de fato a realidade e a problemática do campo.

Nas trajetórias expressas nesse texto, Paulo Henrique se filia a esse retrato, que, resguardadas algumas diferenças, assemelha-se ao de tantos outros colegas do curso, oriundos do meio rural e com passagem e experiência nos movimentos sociais ligados ao campo. No entanto, com o Reuni, ou seja, com a ampliação das vagas para outros estudantes interessados no ingresso a esse curso, estudantes, como a Gabriela, passaram a ter acesso a essa formação. Gabriela não teve passagem por movimentos sociais e sempre residiu na capital, mas, em contato com esse ambiente de reflexão e questionamentos constantes, iniciou um processo de desconstrução de suas concepções e representações em relação à educação do campo e a sua própria formação. Ela se vê como estudante universitária engajada em um curso de Licenciatura voltado para o campo. Com isso, começa a assumir outra postura diante das problemáticas que afetam o campo.

Há indícios de que uma nova dinâmica se instala no contexto da formação inicial de professores. Para além dos problemas da baixa atratividade que a profissão docente tem exercido nos jovens que concluem o Ensino Médio, novos sujeitos estão ingressando nas fileiras dos cursos de formação de professores. Esse público traz novas expectativas, motivações e demandas de formação, com as quais a universidade não estava habituada a lidar. Tal fato pode se configurar como um dos motivos que levaram algumas Instituições de Ensino Superior a apresentar ressalvas quanto à abertura de vagas para esse segmento populacional, isto é, quanto a ser favoráveis ao processo irrestrito de democratização desse nível de ensino no país. Hoje, nas Instituições de Ensino Superior, não é raro observar docentes formadores se queixarem das dificuldades de lecionar para esse novo aluno. Alegam

os desafios em lidar com as lacunas apresentadas por esse público, quase sempre resultado de sua trajetória de formação.

Tais demandas vão desde como fazer adaptações curriculares sem perder a qualidade a ter que enfrentar alguns debates, como a questão da educação diferenciada, como é o caso dos povos indígenas e do campo. Outro desafio é colocar na pauta das discussões no âmbito dos cursos e da formação temas de cunho político e social, pois essa é uma das reivindicações que fazem esses novos estudantes. Para eles, a universidade “passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela melhoria das condições de vida no campo e pela Reforma Agrária”²⁵, como sinalizou um dos estudantes da Licenciatura do Campo. Talvez por isso em alguns momentos palavras de ordem, como “vamos ocupar o latifúndio do saber”, foram e ainda são proferidas por esses discentes, cientes do que significa ocupar uma vaga como estudante em uma importante universidade pública desse país.

25 Informação verbal.

Referências

ANDRADE, Cibele Yahn. Uma análise do acesso à educação no Brasil. In: SEMINÁRIOS SOBRE ENSINO SUPERIOR, 2011. Campinas, SP, 2011. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/content/eventos_seminarioensinosuperior.php. Acesso em: 4 nov. 2011.

ANDRADE, Cibele Yahn. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior Unicamp*, p. 18-27, jul. 2012. Disponível em http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed06_julho2012/Cibele_Yahn.pdf. Acesso em 11 de junho de 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.

BRASIL, Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005. *Institui o programa Universidade para todos – PROUNI e dá outras providências*. Legislação, Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em 5 out.2011.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Diretrizes Gerais. 2007. 45p.

CASTRO, Magali et al. *Formação de professores para a educação básica no curso de Pedagogia: realidade e expectativas de alunos iniciantes*. Relatório de pesquisa, 2011.

CASTRO, Grazielle. *MEC define cotas critérios para cotas sociais*. Disponível em <http://www.correio.brasiliense.com.br>. Acesso em 10 mar. 2013.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* Trad. de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DURU-BELLAT, Marie. *Le mérite contre la justice*. Paris: Press Science Po, 2009.

GATTI, Bernadete. *Professores: aspecto de sua profissionalização, formação e valorização social*. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Ângela et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.485-508.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia de escala individual. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 49, p. 11-42, 2005.

OLIVEIRA, João F. et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. *Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008. p. 71-88.

PINTO, João M. de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 727-755, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSENO, Sônia. *O Curso de licenciatura em educação do campo*:

pedagogia da terra e especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais. 2010, 157. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SEN, Amartya. *Mérito e justiça*. Portugal: Edições do Pedagogo, 2007.

SILVA, Santuza; COSTA, Vânia. Práticas e condições de acesso aos bens culturais dos estudantes dos Cursos de Licenciatura em Educação do campo da UFMG. In: CARVALHO, Carlos.; CASTRO, Magali. *Qual conhecimento? Qual educação?* Educação rural e do campo. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 187-222.

SPELLER, Paulo. *Ensino superior: prioridades, metas, estratégias e ações*. 2010. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br/seminario3/paulo_speller>. Acesso em: 12 nov. 2011.

Recebido em 19/03/2014
Aprovado em 24/06/2014