

## EXPECTATIVAS DE JOVENS CAMPONESES NA UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS DE UMA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR\*

MARIA AMÁLIA DE ALMEIDA CUNHA,  
da Universidade Federal de Minas Gerais

---

**RESUMO:** este trabalho procura analisar como os jovens oriundos do meio rural vivenciam o ingresso em uma Universidade Pública, a partir de uma experiência pioneira implantada na Universidade Federal de Minas Gerais, desdobramento do Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Públicas Federais, por meio da oferta de um curso regular de licenciatura em educação no campo. Pode-se dizer que esses jovens conseguiram superar as dificuldades impostas a suas condições: a de jovens pobres, egressos do mundo rural. Se as políticas chamadas *afirmativas* tiveram um peso decisivo nessa “translação global das distâncias” (Bourdieu, 1998), resta observar como essa experiência tem sido vivenciada e quais os mecanismos que poderão ser colocados em prática a serviço desses sujeitos para garantir sua permanência em espaços antes bem demarcados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação no campo. Educação do campo. Ensino superior. Democratização do ensino.

---

### APRESENTAÇÃO

O tema da equidade nas oportunidades educacionais, especialmente no ensino superior, tem ganhado grande expressividade nas últimas décadas, sobretudo a partir das discussões acerca do acesso do jovem pobre a esse nível de ensino. Destaca-se também o surgimento de uma literatura especializada que vem debatendo esse tema por meio das políticas de ações afirmativas

---

\* Constitui a lista dos artigos vencedores do Concurso Nacional de Artigos Científicos e Ensaios Teóricos Sobre Educação para a Diversidade e Enfrentamento às Desigualdades no Contexto Brasileiro, Edital nº 01/2010 ANPEd/SECAD. Recebido pela *Inter-Ação* em 27/05/2011.

e o impacto disso na longevidade escolar de segmentos da população até então historicamente excluídos do processo de democratização do ensino, sobretudo no segmento que reflete o topo da hierarquia do prestígio escolar: a universidade.

Pode-se dizer que esse debate é relativamente recente no cenário educacional brasileiro, uma vez que, durante muitas décadas, o país esteve preocupado com as diferenças educacionais na Educação Básica. Entretanto, sabe-se que a questão da equidade no ensino superior está estreitamente associada à iniquidade na Educação Básica, dada à realização do chamado circuito vicioso versus circuito virtuoso na educação<sup>1</sup>.

A discussão sobre a equidade no ensino superior relaciona-se também com aquilo que alguns demógrafos têm chamado de *onda jovem*: segundo os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) de 2007, a população no Brasil na faixa etária de 15-29 anos representa 26,4% da população, ou seja, o Brasil conta com 50,2 milhões de jovens nessa faixa etária. Destes, menos da metade (48%) frequentam o Ensino Médio (15-17 anos), 44% não concluíram o Ensino Fundamental (15-17 anos); 18% estão fora da escola (15-17 anos). Entre os jovens na faixa etária dos 18-24 anos, 13% estão no ensino superior. Apesar de somente 52% dos alunos na faixa etária apropriada cursarem o Ensino Médio, esse número aumentou em 230% de 1991 a 2002, como consequência da quase universalização do Ensino Fundamental (GABRIEL; MOEHLECKE, 2011). Porém, no ano de 2002, 3.779.269 candidatos não conseguiram uma vaga no ensino superior público, ou seja, 76% daqueles que buscaram um curso superior em instituições públicas tiveram seus projetos interrompidos (*idem*). Ainda de acordo com os dados da PNAD de 2007, a taxa de frequência líquida no Ensino Superior passou de 4,6% em 1992 para 13% em 2007.

A relação entre o perfil socioeconômico do aspirante ao ensino superior e o efetivo ingresso nesse nível de ensino é também bastante estreita, ou seja, a probabilidade de um jovem filho de pai ou mãe com até três anos de escolaridade concluir o Ensino Médio gira em torno de 11%, ao passo que esta probabilidade sobe para 60% para os jovens filhos de pai ou mãe que já concluíram o Ensino Médio (SAMPALIO; LIMONGE; TORRES, 2000). Ainda segundo tais autores, embora seja possível constatar um avanço nos anos de escolaridade dos jovens de hoje comparativamente aos anos de estudos das gerações anteriores, os dados mostram que ainda persiste um mecanismo de gerações, cujos efeitos se desdobram numa perspectiva dinâmica de longo prazo e que se reflete nas oportunidades de acesso do jovem pobre ao ensino superior. As variáveis *renda familiar*, *cor* e *escolaridade* (materna,

sobretudo), associam-se a maiores níveis de escolaridade dos jovens. Desse modo, é possível traçar um perfil do jovem que ingressa no sistema educacional superior (público) no Brasil: jovens que conseguiram concluir o Ensino Médio, mais freqüentemente brancos do que o resto a população em geral e filhos de pais também com maior escolaridade do que a média da população (SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2000). A cada nível mais elevado de escolaridade, o sistema educacional torna-se ainda mais seletivo.

A variável *cor* também se apresenta como condicionante significativo para o ingresso no ensino superior: a proporção de pretos e pardos que ultrapassa a fronteira dos onze anos de estudo (tempo necessário de escolarização para aceder ao ensino superior) mostra-se menor do que a proporção de brancos nessas condições. Segundo dados da PNAD de 2007, a frequência líquida no Ensino Médio é 49,2% maior entre os brancos.

Como dito anteriormente, as chances de ingresso no ensino superior também se relacionam com a renda familiar e com o nível de escolaridade dos pais. Entretanto, para aqueles que conseguem transpor essas barreiras, os estabelecimentos públicos constituem uma alternativa para a obtenção do diploma de graduação, majoritariamente em função da gratuidade de escolarização<sup>2</sup>. Nesse sentido, o ensino superior público acaba funcionando como o instrumento possível para superar as desigualdades ou para diminuir a iniquidade no sistema educacional. É possível inferir também que grande parte da iniquidade e da seleção ocorrida no topo da hierarquia escolar é resultado de uma escolarização pregressa deficitária, que dificilmente municia o aluno para concorrer a uma vaga no ensino superior público.

Dessa forma, pode-se dizer que o tema da equidade no ensino superior reporta não só à garantia de progressão educacional contínua dos jovens até o nível superior, mas também à instituição e à consolidação de um sistema educacional mais inclusivo, que leve em consideração tanto a aquisição de novos saberes quanto as experiências que os sujeitos trazem consigo, bem como as possíveis formas de permanência. As experiências podem ultrapassar a relação instrumental com o diploma ao conferir a estes sujeitos um sentimento emergente de direito, de auto-estima e de empoderamento<sup>3</sup>.

#### REGRESSAR À ESCOLA: JOVENS DO CAMPO EM BUSCA DE UM PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO PROLONGADA

Pode-se afirmar que há hoje no Brasil e em outros países, uma literatura consistente que tem se debruçado sobre a temática das trajetórias improváveis de jovens pobres na Universidade. Tais pesquisas (LAHIRE, 1997;

TERRAIL, 1990; LAURENS, 1992; PORTES, 1993; 2006; ZAGO, 2003; VIANA, 1998, entre outros) foram responsáveis pela renovação, no campo da sociologia da educação, do olhar sobre as trajetórias de escolarização, envolvendo, dentre outras questões, as estratégias familiares de escolarização, bem como as variações nas configurações escolares entre grupos sociais e no interior de um mesmo grupo (ZAGO, 2006). As análises empreendidas nesse campo fugiram da tendência dominante de associar o fracasso escolar mais facilmente à privação econômica e material e procuraram problematizar as dinâmicas inscritas nos casos de longevidade escolar de famílias pouco favorecidas socialmente, contrariando uma tradição frequente em seu meio de origem: uma escolaridade de curta duração. As análises empreendidas por essa literatura procuraram evidenciar fatores ainda pouco estudados, como o bom desempenho do aluno observado durante o trajeto escolar, além do trabalho escolar das famílias para propiciar a trajetória de sucesso dos filhos. Assim, as estratégias de acesso à Universidade passaram a revelar uma complexa rede de mobilização pessoal e familiar, discutida em trabalhos já anteriormente mencionados.

Todavia, a relação entre o jovem pobre e o diploma em nível superior não pode mais ser discutida sem que se levem em conta os impactos da reforma na Educação Superior universitária. No Brasil, desde o final da década de 1990, vimos assistindo lentamente a uma reforma nesse nível de ensino e a partir de 2002 deparamos com uma das mais pontuais reformas na universidade pública federal, chamada Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais (REUNI). Em que pese a crítica a essa política de reestruturação (LÉDA; MANCEBO, 2009), uma vez que, segundo esses autores, “o debate sobre a igualdade de acesso à educação superior, em especial quando está em causa a formação da população mais pobre, não se deve pautar pela edição de medidas legais baseadas em um imediatismo pragmático, com expansão feita às pressas” (p.60); deve-se reconhecer, entretanto, que um dos principais objetivos dessa reforma consiste em ampliar as oportunidades de ingresso de jovens das camadas mais pobres da população na Universidade, além de oferecer uma oportunidade para o jovem de converter desvantagens escolares pregressas em novas oportunidades educacionais. Para que tal política seja exitosa, é fundamental reconhecer as diferenças de expectativas e de formação escolar dos aspirantes ao ensino superior, uma vez que a extensão da escolaridade superior não pode continuar a ser tratada como se fosse uniforme e monocórdica.

Assim, o projeto de reforma do ensino superior brasileiro tem-se pautado pela inclusão de grupos sociais e étnico-raciais sub-representados

na Educação Superior, redimensionando os espaços tradicionalmente e historicamente associados a um tipo de produção de saber científico. Mas, como a universidade vem respondendo às demandas por democratização e o diálogo com outras formas de conhecimento desafiadas pelo acesso e permanência de um novo perfil de aluno?

O REUNI representa um projeto de alargamento da base social de recrutamento de estudantes para o ensino superior, segmento que antes dessa política estava relegado à improbabilidade. Se a Universidade não deve ser percebida não apenas como espaço de reprodução, mas de mobilidade social, deve-se analisar se a expansão do acesso está sendo acompanhada de uma política que cuide da permanência desses jovens na Universidade. No entanto, deve-se ressaltar que o impacto de uma política como essa dificilmente consegue modificar a procura e a escolha pelas carreiras mais valorizadas, uma vez que essas ainda são ocupadas pelo perfil típico dos alunos das universidades públicas: pais escolarizados, brancos, oriundos das regiões metropolitanas etc. Todavia, parece que uma política como essa pode ser uma tentativa de corrigir ou alterar a estrutura das desigualdades sociais perante a escola, mesmo sabendo-se que uma das desigualdades mais persistentes se encontra no interior do sistema educativo, mais especificamente, na escolha das carreiras ou habilitações.

Assim, embora mais heterogêneo e democratizado, o ensino superior evidencia a persistência de desigualdades de acesso e de sucesso, visíveis no contraste entre os cursos mais disputados e as carreiras mais privilegiadas, ocupados predominantemente por alunos de origem social mais favorecida e os cursos e áreas menos prestigiadas e com menores promessas de rendimento no futuro, menos seletivos nos requisitos escolares exigidos e onde se encontram os estudantes com menores recursos.

As tentativas de redução das desigualdades sociais e escolares que estão contidas no plano de reestruturação das universidades públicas federais e que se encontram no bojo das reformas educativas têm procurado repensar o papel da Universidade em uma sociedade democrática, ao buscar a desnaturalização dos mecanismos tradicionais de acesso e permanência dos estudantes. Repensar e problematizar a relação com o saber, a operacionalidade das práticas pedagógicas, bem como o papel da experiência biográfica dos sujeitos na Universidade são apenas algumas das questões que devemos colocar diante dessa tentativa de ampliação das oportunidades educativas.

A partir desse cenário, este trabalho procura analisar como os jovens oriundos do meio rural vivenciam o ingresso em uma universidade pública<sup>4</sup>, a partir de uma experiência pioneira implantada na Universidade Federal

de Minas Gerais, desdobramento do REUNI, por meio da oferta de um curso regular de licenciatura em educação no campo. Pode-se dizer que esses jovens conseguiram superar as dificuldades impostas a suas condições: a de jovens pobres, egressos do mundo rural. Se as políticas chamadas *afirmativas* tiveram um peso decisivo nessa translação global das distâncias (BOURDIEU, 1998), resta observar como essa experiência tem sido vivenciada e quais os mecanismos que poderão ser colocados em prática a serviço desses sujeitos para garantir sua permanência em espaços antes bem demarcados.

Pesquisas qualitativas sobre a juventude rural confirmam as expectativas que os jovens têm em relação à educação. Segundo Carneiro (2005), a educação se coloca como importante instrumento para os jovens de acesso a uma ocupação bem remunerada e menos penosa do que a agricultura, o que faz com que a educação seja percebida como possibilidade de ascensão social e ampliação do universo das escolhas, as quais, muitas vezes, significam não ser agricultor. Dessa forma, chegar à universidade para esse grupo representa, de fato, a realização de um destino não cumprido por seus pais. Os relatos apreendidos entre os primeiros ingressantes no curso de licenciatura em educação no campo revelam a vontade persistente, alimentada ao longo da vida, de retomar um percurso escolar marcado, quase sempre, por interrupções, atrasos e rupturas, antes da chegada à universidade.

#### A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO DA UFMG: O INGRESSO DE UM NOVO PERFIL SOCIAL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Para analisar um aspecto da educação no campo, é necessário considerar diferentes empreendimentos da própria população rural, por meio de suas diferentes organizações e movimentos sociais, que colocaram em pauta suas demandas, bem como conseguiram construir uma identidade para as escolas do campo. Destacam-se aqui a parceria realizada entre movimentos sociais, universidades, organizações não-governamentais, instituições públicas e igrejas, entre outros, na produção de idéias e ações que atribuíram um sentido renovado à concepção de escola no campo e do campo.

Nesse contexto, destacam-se as diversas práticas de escolarização que vêm sendo realizadas no país vinculadas ao conceito de educação do campo, com o objetivo precípua de trabalhar a partir da realidade do aluno considerando as demandas e as necessidades locais em que esse está inserido.

No campo da legislação, pode-se ressaltar a aprovação e a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo as especificidades do campo e da educação a ser oferecida nesse espaço.

Em 2004, a Universidade Federal de Minas Gerais recebe a demanda, por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de um curso de Pedagogia, com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). A Faculdade de Educação já possuía uma atuação expressiva junto aos movimentos populares, tanto urbanos quanto rurais, em projetos de pesquisa e extensão; entretanto, no que diz respeito ao ensino, a proposta de se criar um curso para atender especificamente a uma demanda de um movimento social colocava-se como um desafio. A reivindicação do MST era por um curso de Pedagogia para formar professores para a atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Até 2004, o MST já contava com 16 turmas de Pedagogia da Terra, em parceria com diferentes universidades públicas no Brasil. Tal iniciativa pode ser lida como vontade política de transformar a educação do campo e seus sujeitos em protagonistas do processo de democratização do ensino. A partir dessa experiência, era necessário responder a algumas perguntas sobre o perfil do educador que se queria formar: Em qual realidade escolar este educador irá atuar? Como ela se organiza? Quais as suas necessidades? Que competências esse educador deve ter para atender às necessidades dessa realidade? Qual é o projeto político-pedagógico para a educação a ser efetivada junto aos povos do campo? Que projeto social e educativo? Que proposta pedagógica? Que competências? Que percursos acadêmicos? (ANTUNES-ROCHA, 2009).

Foi pensando nessas questões e especificidades que a Comissão encarregada de pensar essa nova demanda por um curso de licenciatura em educação no campo, respaldada pelo artigo 28 da Lei n.9394/96 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabelece o direito dos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, para as necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos às "peculiaridades da vida rural e interesses dos alunos da zona rural", considerou que, para organizar um sistema de ensino conforme proposto pela legislação, seria necessário pensar também em formar profissionais habilitados para tal função. Assim nasceu a proposta de construir um curso que habilitasse o egresso para a docência nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (BRASIL, apud ANTUNES-ROCHA, 2009, p.41).

A formação por área do conhecimento foi defendida como a necessidade presente nas escolas do campo de um profissional com uma formação mais ampliada, que pudesse dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade, como é o caso do ensino multisseriado<sup>5</sup>. Diante

dessa realidade, como resolver o impasse gerado pelo fato de que os cursos tradicionais de Pedagogia no Brasil não formam o professor para coordenar o processo de formação nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio? Por outro lado, o curso de licenciatura em educação no campo deveria procurar ir além das licenciaturas disciplinares, tendo em vista a formação de um professor multidisciplinar atento à dispersão espacial das moradias dos alunos e da centralidade das relações com as comunidades de pertencimento destes alunos. A Comissão adotou também a alternância como referência para a organização do tempo do curso. Assim se afirmaram os conceitos de *Tempo Escola* e *Tempo Comunidade*, como processos contínuos de aprendizagem. Em termos empíricos, o regime de alternância ancora-se na experiência acumulada de quase um século da Rede dos Centros Familiares de Formação de Alternância no Brasil<sup>6</sup>. A Pedagogia da Terra serviu de matriz para a transformação dessa experiência em um curso regular ofertado pela Universidade, juntamente ao desafio de pensar em uma estrutura curricular, modo de funcionamento do colegiado, sistema de avaliação, regulamento do curso, gestão administrativa, pedagógica, entre outros (ANTUNES-ROCHA, 2009).

A forma de ingresso no primeiro curso regular de licenciatura em educação no campo passou a ser, a partir de 2009, por meio de um vestibular diferenciado voltado à oferta dos cursos: a) licenciatura em educação no campo e b) licenciatura intercultural para educadores indígenas. A prova para os candidatos à licenciatura do campo é composta de uma prova de conhecimentos gerais constituída de 25 questões de múltipla escolha com conteúdos do núcleo comum do Ensino Médio (biologia, física, geografia, história, língua portuguesa, matemática e química) e uma redação como forma de seleção para todos os ingressantes que disputavam a uma vaga no curso. O curso é voltado preferencialmente para aqueles que possuem algum vínculo com o campo. Sua oferta é por área de habilitação (Ciências da Vida e da Natureza, Ciências Sociais e Humanas, Letras e Artes e Matemática), sendo 35 vagas por área de habilitação e apenas a oferta de uma habilitação anual. O vestibular da UFMG também adota a política de bônus para o aluno, podendo esta ser concedida em três categorias:

a) optante pelo Programa/bônus de 15% (quinze por cento) – multiplicador 1,15 (um vírgula quinze); válido para o candidato que tenha estudado as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio e, além disso, autodeclare-se pardo ou preto, poderá fazer a opção por concorrer ao Programa de Bônus de 15% (quinze por cento) em sua nota final, em cada uma das etapas do Concurso. Ou seja, à nota final de cada etapa desse candidato será aplicado um multiplicador de 1,15 (um vírgula quinze).



b) optante pelo Programa/bônus de 10% (dez por cento) – multiplicador 1,10 (um vírgula dez); desde que comprove ter cursado as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escola pública, no Brasil, o candidato poderá fazer opção por concorrer ao Programa de Bônus de 10% (dez por cento) em sua nota final, em cada uma das etapas do Concurso. Ou seja, à nota final desse candidato em cada etapa será aplicado um multiplicador de 1,10 (um vírgula dez).

c) não-optante pelo Programa – multiplicador 1,00 (um vírgula zero).

Para a seleção da primeira turma na modalidade regular, as provas foram realizadas nos seguintes municípios, além de Belo Horizonte, sede da UFMG: Araçuaí, Governador Valadares, Montes Claros, Pouso Alegre, Uberaba e Viçosa, contemplando as regiões do Norte de Minas, Vale do Rio Doce, Sul de Minas, Zona da Mata e Triângulo Mineiro, ou seja, 5 das 12 mesorregiões do Estado, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

#### OS DESAFIOS DURANTE O PERCURSO

A desistência durante o curso não é negligenciável. Das 35 vagas preenchidas para a turma de 2009 (primeira turma regular), somente 27 alunos continuam freqüentando o curso. As dificuldades fazem parte do repertório dos constrangimentos objetivos e subjetivos das populações do campo, como: dedicar-se integralmente a um curso em outra cidade ou Estado e deixar para trás sua unidade de subsistência? Como deixar para trás os filhos e passar trinta dias longe dos familiares? Como conciliar estudo e trabalho, mesmo sendo o estudo em regime de alternância? A construção do sistema de avaliação apresenta-se também como um aspecto desafiador para a Comissão organizadora. Como medir saberes, articulando a produção no Tempo Escola e no Tempo Comunidade? Como criar instrumentos que sistematizem o saber prévio dos estudantes a fim de garantir a participação de cada um em seu próprio processo de aprendizagem? (ANTUNES-ROCHA, 2009).

Também a dificuldade de adaptação em um novo universo enquadrador surge como um dos tantos desafios encontrados: como orientar-se em um novo contexto de novas regras de trabalho escolar muitas vezes distante do seu universo cultural e simbólico? Qual a melhor rede de suporte social para assegurar com êxito o processo adaptativo implicado nessa nova transição? Para responder a essas questões, é necessário interpelar a própria noção de sucesso no sistema de ensino e no significado monotônico e uniforme do diploma.

Para tentar responder a essas questões, foram colhidos alguns registros, por meio de atividades escritas, com os alunos da primeira turma regular de licenciatura em Educação no Campo. Durante essa atividade, procurou-se apreender a avaliação que os próprios estudantes faziam das suas trajetórias escolares, bem como a razão que os motivou a buscar o ensino superior.

Quando inquiridos sobre quais eram as experiências escolares que mais haviam marcado suas vidas, muitos disseram ter sido o ingresso tardio na escola, como ingressar na escola com dez anos, continuar na terceira série do Ensino Fundamental com 16 anos e ter que se distanciar da comunidade onde moravam para cursar o Ensino Médio na sede do município, ou seja, na cidade. A esse respeito, a literatura internacional e nacional concernente à ambigüidade existente entre deixar a vida no campo e tentar a sorte na cidade, reflete uma temática muito mais ampla, ancorada no significado da transição para uma lógica de pensamento centrada em outros valores e de como o distanciamento entre seu mundo natal foi sentido pelas populações do campo de maneira tão dolorosa. A passagem de um esquema prático para um esquema mental, da casa para a escola, trouxe o seguinte dilema: ter sucesso na escola pode representar uma ruptura com os valores familiares (ALPE, 2008). Como a escola pode continuar mantendo seu projeto sem deixar de integrar aqueles que não estão inseridos nessa lógica?

A precariedade continua sendo uma marca da educação no campo no Brasil. Nota-se que, mesmo havendo uma legislação específica para a educação do campo, em muitas realidades, ela é ignorada. Segundo levantamento realizado pela Confederação Nacional da Agricultura e Agropecuária (CNA) em 2010, entre as cinquenta escolas de dez estados que participaram da pesquisa, 70% não tinham biblioteca, 66% não contavam com computador e 92% não tinham acesso à internet. A única ferramenta pedagógica encontrada em todas as unidades e em boas condições de uso foi o quadro negro. Mais de 70% das escolas ainda utiliza o mimeógrafo para reproduzir materiais como provas e exercícios<sup>7</sup>. Ainda segundo essa pesquisa, mais de 50% dos alunos da escola rural pertencem às classes D e E. Quase um terço dos pais desses alunos nunca estudou ou não chegou a completar a quarta série do Ensino Fundamental. Quase um terço das crianças exerce uma atividade laboral, a maior parte (92%) "ajudando os pais na roça" ou "com o gado".

Ainda segundo levantamentos dessa pesquisa, a maior dificuldade apontada pelos alunos para frequentar a escola diz respeito ao transporte. Do total dos entrevistados, 44% responderam que vão à escola de ônibus e 43%, a pé. Assim, seja de maneira explícita ou subliminar, a questão da nucleação

das escolas do campo ainda aparece como problema e, ao mesmo tempo, como desafio para aqueles que dependem dessas escolas.

Se durante as décadas de 1960 a 1980, as pequenas comunidades rurais conheceram uma expansão das escolas, a década de 1990 surge como o momento do refluxo dessa expansão. A diminuição do número de escolas no campo nesse período coincide com o processo denominado de nucleação escolar<sup>8</sup>. Nele, escolas do campo são extintas ou paralisadas e seus alunos remanejados para escolas polos, geralmente situadas nas sedes dos municípios.

As justificativas encontradas junto às autoridades locais para o fechamento das escolas no campo vão desde a baixa qualidade do ensino até o baixo contingente de alunos por escola e, ainda, a falta de escolas que ofereçam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O lado mais controverso da nucleação diz respeito ao transporte para as escolas-polo, uma vez que, via- de- regra, o transporte é feito de modo inadequado e precário. Segundo Vendramini (2006), tal situação enfraquece ainda mais as comunidades locais e sua capacidade de coesão, quando perdem um elo importante de articulação, que é a escola. Não obstante essa marca de descontinuidade no processo de ensino-aprendizagem instaurado pela nucleação das escolas, esta é tida como uma solução para os problemas da escola no campo. É o discurso da racionalidade e da instrumentalização dos melhores recursos que é colocado em prática, em detrimento da complexidade da realidade no espaço rural.

Outro aspecto que merece a atenção na análise das trajetórias dos jovens camponeses na universidade diz respeito à escolarização quase incipiente de outros membros de suas famílias, das inúmeras desistências durante o percurso escolar, bem como a raridade de parentes próximos que tenham chegado a concluir os anos finais do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio.

A grande maioria dos pais dos alunos ingressantes possui apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental (1-4 anos de estudo). Do total dos 27 alunos frequentes ao curso, somente vinte responderam às questões. Dentre estes, uma mãe possui Ensino Médio completo e duas o Ensino Médio incompleto. Dentre as profissões dos pais, predomina a de agricultor para o pai. Somente em três casos é que se tem outra profissão: pedreiro, alfaiate e auxiliar administrativo. Entre as mães, segmento um pouco mais escolarizado do que o dos pais, observa-se que a profissão se divide majoritariamente entre dona de casa e pequena agricultura rural, com exceções para três professoras, uma doceira e uma mãe chefe de cozinha.

Quanto ao fato de ser a primeira pessoa da família estendida a ingressar no Ensino Superior, dos 20 estudantes presentes às atividades solicitadas

para o registro de suas experiências, 09 afirmaram ser a primeira pessoa a chegar a cursar uma universidade pública. Dentre aqueles que afirmaram não ser a primeira pessoa a cursar uma universidade, a maioria citou tios e primos como os primeiros a romper com o ciclo elementar de escolarização.

A faixa etária dos alunos está assim distribuída:

- a) Até 20 anos - 03 alunos
- b) De 21 a 30 anos - 11 alunos
- c) De 31 a 40 anos - 05 alunos
- d) Acima dos 40 anos - 01 aluno

A faixa etária revela o descompasso etário entre a maior parte dos ingressantes nas Universidades Públicas do país, cuja idade média oscila entre os 18 e os 24 anos, segundo os dados do MEC/INEP de 2004.

Em uma sociedade onde a aprendizagem se confunde com o ciclo da vida, é preciso potencializar as oportunidades educativas para grupos que chegam tardiamente à universidade. Se ninguém coloca sob suspeição que aprender compensa, faz-se necessário, todavia, compreender que, nem sempre, essa compensação deve estar associada à realização de um curso com maior prestígio ou mais rentável, do ponto de vista social e econômico. Assim, mesmo sendo um curso de baixo prestígio, a formação docente voltada à demanda da educação no campo pode ser um caminho necessário para uma educação menos injusta.

Mesmo observando a dimensão simbólica presente na diáspora campo-cidade (sair do campo supõe a negação da herança paterna?), ingressar em um curso superior não deixa de indicar a posse e a acumulação primitiva do capital escolar. Assim, cursar o nível superior representa também uma imersão em um mundo organizado cada vez mais por meio de práticas de escrita e de saberes escriturais, saberes estes muitas vezes distantes de sujeitos que revelam a pouca intimidade com uma das práticas mais acabadas da forma escolar hegemônica: a escrita.

Eu tenho um pouco de vergonha de falar certas coisas, não é? Porque a gente vê que quem tem estudo fala diferente, pensa diferente, sei lá (...) eu não consigo escrever do jeito que alguns professores falam, mas agora, na universidade, eu sei que eu posso chegar lá. (C., 30 anos)

Eu tenho a sensação de que estou em um outro mundo. Agora eu posso aprender a falar e a escrever que nem gente grande. As pessoas valorizam mais a gente e a gente descobre uma outra vida além daquela que a gente estava acostumado na roça. (J.P., 29 anos)

Os constrangimentos objetivos em relação a uma prática pouco formalizada de escrita e a insegurança diante de um novo espaço social conquistado (a universidade) são recorrentes na fala dos jovens adultos egressos do meio rural. A experiência educativa para esses sujeitos se deu, sobretudo, na relação com o trabalho e na experiência de socialização entre gerações, atribuída à transmissão dos mais velhos aos mais novos. A relação com a escolarização progressa é marcada pelo trânsito entre campo e cidade (em função da política de nucleação das escolas rurais); da conciliação do estudo com o trabalho na roça, do descompasso série-idade etc. Assim, conseguir chegar à Universidade representa a superação de todas as adversidades e constrangimentos objetivos, bem como o resgate de um sentimento emergente de direito, tal como refletem os seguintes excertos.

Para mim é a realização de um sonho quase impossível, que é um curso superior, porque às vezes eu achava que não conseguiria nem mesmo concluir o Ensino Médio, por estar atrasado na escola e as condições financeira [sic] ainda me obrigando a parar alguns momentos de estudar para trabalhar e conseguir me manter e também ajudar a minha família. (Z., 26 anos)

Está sendo muito difícil trabalhar e estudar, às vezes não dá para fazer os trabalhos direito tão bem feitos, falta material de auxílio (material didático) no tempo comunidade. A família e os amigos cobram atenção, mas está dando para levar 'tudo certo' o melhor possível. (C., 28 anos)

Estou vivendo um momento muito feliz por ter a oportunidade de estudar nesta universidade e fazer um curso que tem como objetivo de mudar a realidade da educação do campo. (J.P., 22 anos)

A oportunidade de estar e ser aluno em uma universidade bem conceituada como a UFMG é sem dúvida um privilégio para mim, mesmo sabendo que esta é pública, mas o 'público' em um país com tamanha desigualdade não é para todos. (J.P., 29 anos)

A formação em nível superior em minha vida vai além de me capacitar a cada período mais; melhora minha autoestima e me deixa mais confiante quanto às decisões que tomo no meu dia a dia. Noto que as pessoas que me rodeiam também sentem que minhas competências aumentaram. (C. 28 anos)

Para mim essa experiência é a continuidade de um processo que foi interrompido quando tive que trabalhar para me sustentar e também quando nasceram meus dois filhos. Sempre gostei de ler, estudar, etc. (M., 44 anos)

Está sendo um momento de repensar muita coisa, ser mais crítica, não aceitar tudo de primeira, sempre questionar, interrogar. Está sendo uma experiência para a minha vida pessoal e sem dúvida, profissional. (C., 32 anos)

Está sendo uma experiência muito boa, apesar do atraso, estou gostando muito, tenho algumas dificuldades, mas o nível das aulas é altíssimo, o que facilita mais o entendimento. O meu relacionamento com os colegas tam-

bém está me ajudando muito, e isso acaba fortalecendo a minha vontade de continuar estudando. (A. B., 40 anos).

É uma experiência fantástica, fico maravilhado, mas minhas dificuldades são enormes, estou fazendo o máximo que posso para permanecer neste curso, pois minha vida escolar tem acontecido com muito atraso, não reclamo por isso, mas este curso é uma oportunidade única em minha vida, (P. A., 38 anos)

Os *jovens adultos* entrevistados, alunos regulares do curso de licenciatura em educação no campo, têm consciência de suas competências adquiridas ao longo da vida, mas o desejo de incorporar um *novo habitus*, ou seja, competências ou disposições para “ser mais alguém na vida”, “falar e escrever como gente grande”, “ter o respeito dos outros”, revela as expectativas creditadas ao percurso escolar prolongado. A divisão entre um repertório de saberes adquirido por meio da experiência cotidiana e de um percurso escolar cheio de escolhos e a aquisição de um novo *habitus* pode ser ilustrada pela ambiguidade existente em nosso processo educativo.

Segundo Iturra (1994), ensino e aprendizagem são processos que se acompanham um ao outro durante todo o processo educativo. Para o autor, o ensino encerra uma repetição, criando uma subordinação entre aquele que ensina e aquele que aprende, ao passo que a aprendizagem é descobrir, é decodificar o instituído criando alternativas, pressupondo uma relação de interlocução e de diálogo entre aquele que ensina e seu aprendiz.

Para Iturra (1994), na prática educativa escolar ocidental, ensino e aprendizagem são duas habilidades separadas. Para os antropólogos, a transmissão de um saber repousa no legado mais importante em qualquer tribo ou clã: a genealogia. Isso quer dizer o conhecimento da ascendência e da descendência de cada indivíduo, o seu lugar na estrutura de relações: a quem pertence e para onde deve circular, bem como quais suas obrigações e seus limites no acesso ao conhecimento. O conhecimento de sua genealogia pode ser descrito como uma prática de aprendizagem onde a ausência da escrita na vida cotidiana coloca um forte peso no desenvolvimento de estruturas mentais porque não há, depois de um texto, onde ir lembrar o que fazer quando a memória se esgota ou a conjuntura muda e fornece outros contextos. Há mesmo um ditado em algumas tribos africanas dizendo que quando um ancião morre em alguma aldeia, é toda uma memória viva que se esvai, um conjunto de livros que fenece.

De maneira geral, os dicionários não distinguem claramente os conceitos de educação, ensino e aprendizagem. Como afirma Vieira (2006, p. 525), para os dicionários de língua portuguesa, por exemplo, educar, ensinar e aprender têm um denominador comum: a idéia de instruir. Mas todo esse

processo que envolve educar, ensinar e aprender ocorre sempre dentro de um contexto e supõe aquilo que Paulo Freire chamava de curiosidade epistemológica, ou seja, compreender os processos pelos quais os indivíduos educam, ensinam e aprendem é essencial para entendermos o alcance desse processo.

Para Vincent, Lahire e Thin (2001, p.18), qualquer forma de relação social implica ao mesmo tempo a apropriação de saberes construídos como objetivados, legitimados, explícitos, sistematizados, codificados etc e a “aprendizagem” de relações de poder. A constituição do Estado moderno pressupõe uma cultura que se distancia cada vez mais das “aprendizagens”, do “saber-fazer”, para dar lugar a uma cultura grafocêntrica, centrada no modo de produção de uma escrita, na generalização da alfabetização e da forma escolar e na construção de uma relação distanciada da linguagem e do mundo. Anteriores a esse modo de socialização dominante, o que existiam eram as formas sociais orais de ensino e aprendizagem. Os saberes e o saber-fazer eram operados na e pela prática, de situação em situação, de geração em geração; a aprendizagem era incorporada pelo fazer e pelo ver fazer, não passando necessariamente pela linguagem verbal.

Todavia, é preciso considerar que a aprendizagem acontece no decorrer da prática e não separada das práticas. É um tipo de saber que não existe fora das situações de sua efetivação, de sua mobilização. O processo de aquisição supõe a repetição e a identificação de algo que se vê, ou seja, algo no seu estado incorporado. Isso é particularmente visível nas sociedades sem escrita, em que o saber herdado só pode sobreviver no seu estado incorporado (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) Nesse contexto descrito, o saber não é em qualquer momento separado das práticas sociais do grupo, mas se transmite na prática, no âmago da prática, em uma participação, imitação, enfim, em uma identificação entre o dito e o feito.

Tal como afirma Ávila (2011), tais considerações reforçam algo que tem vindo a ser sublinhado em muitas reflexões sobre as sociedades contemporâneas. Muitos dos contextos atuais, enquanto contextos de utilização de competências-chave, podem ser considerados, simultaneamente, contextos de aprendizagem. Porém, os processos de “aprendizagem informal” ou “não formal” não podem ser acriticamente generalizados ou pressupostos, como se todos os contextos de vida fossem equivalentes e como se todos os indivíduos partilhassem as mesmas experiências e práticas.

Os “jovens adultos” aqui entrevistados para este trabalho explicitam como, muitas vezes, no decorrer de suas trajetórias, vêem-se confrontados com lógicas dissonantes de socialização, sobretudo em face da socialização escolar. Todavia, as experiências vividas ao longo da vida podem e devem

ser consideradas em novo contexto de ensino e aprendizagem, observando suas possibilidades de permanência na Universidade, diante de práticas pedagógicas atentas às suas condições de vida, como o regime de alternância, por exemplo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Martins (2001), a emergência dos estudos sobre o campo pode ser também uma resposta ao período de “desencantamento” vivido pela sociologia rural, quando o mundo rural tornou-se objeto de estudo e de interesse dos sociólogos rurais pelo “lado negativo”, por aquilo que parecia incongruente com as fantasias da modernidade. Não por aquilo que as populações rurais eram e sim pelo que os sociólogos gostariam que elas fossem. Entretanto, os grandes deslocamentos vividos pela população do campo mostraram que o rural pode subsistir culturalmente por longo tempo fora da economia agrícola, como visão de mundo, resistência, nostalgia criativa e auto-defensiva e agora pela ocupação de espaços antes distantes de seus campos de possibilidade, como a universidade pública.

Pensando em contribuir para a transformação de um ‘objeto social’ em objeto de *investigação científica*, este trabalho procurou trazer uma contribuição sobre as expectativas de futuro de jovens camponeses que chegam até a universidade pública. Para tanto, foram utilizados como ponto de partida as impressões e registros de alunos do então recém-criado curso de licenciatura do campo da UFMG, na modalidade regular.

A relevância de estudos dessa natureza diz respeito, no campo da pesquisa concernente a uma sociologia da educação de cunho mais qualitativo, à escassez de trabalhos que reflitam sobre as práticas de escolarização de jovens adultos egressos do meio rural e como estes vivenciam o acesso ao ensino superior.

De acordo com Cunha (2000), seja nas discussões sobre políticas de acesso ao ensino superior ou sobre desigualdade no Brasil, o fato é que não se pode mais desconsiderar as evidências de que há uma enorme parcela da juventude historicamente distanciada do acesso a esse bem tão valorizado e que tantos benefícios traz a seus portadores. Dessa forma, pode-se dizer que o grupo de “jovens adultos” camponeses analisados para este trabalho compõe uma parcela da população no Brasil que tem sido objeto de iniciativas redistributivas de oportunidades no ensino superior.

De acordo com Canário (2008) a heterogeneidade das escolas rurais e seus espaços de formação podem ajudar a produzir novas práticas peda-



gógicas, talvez menos alienantes do que o trabalho escolar que é produzido no contexto das formas escolares hegemônicas.

Assim como o universo escolar progressivo do jovem oriundo do meio rural é pouco conhecido, a temática sobre os desafios, expectativas e projetos vividos por esses jovens *transgressores* que ingressam na Universidade Pública, realizando um destino *estatisticamente improvável*, é ainda pouco estudada.

Como diz Vidal (2009), invadir a “caixa-preta” desse espaço, ou seja, do espaço da escolarização formal, tem significado também perscrutar as relações interpessoais constituídas no cotidiano dos espaços de formação, como a universidade. Nessa perspectiva, a percepção das tensões e conflitos vividos por um grupo que se aproxima de um espaço que historicamente não lhe estava reservado pode revelar a força dos elementos estruturantes da relação com o saber na sua constituição e consolidação como instituição social que pode refletir uma das esferas da justiça.

O tratamento de uma temática considerada ainda incipiente na agenda investigativa reascende o debate a respeito da emergência de novos estudos que tematizem a trajetória desses jovens na universidade. A relativa escassez de estudos sobre os jovens do mundo rural e sua inserção no ensino superior revela a maneira como o mundo rural é ainda equacionado: de maneira simplista, como um problema exclusivamente associado ao desenvolvimento, em contraposição ao mundo urbano industrializado. Sendo assim, parece fundamental o exercício da produção de estudos qualitativos sobre a relação com o saber entre a população rural ou camponesa, estudos esses que possam oferecer elementos para uma ação mais eficaz tanto do Estado e dos movimentos sociais, quanto da própria universidade em seu compromisso com a esfera pública.

---

#### EXPECTATIONS OF YOUNG RURAL WORKERS IN UNIVERSITY: THE CHALLENGES OF THIRD LEVEL FORMATION

**ABSTRACT:** this study seeks to analyze the experience of young rural workers joining a public university, based on a pioneering experiment deployed at the *Universidade Federal de Minas Gerais*, which offers a regular licentiate course in rural education as part of the Brazilian Federal University Expansion and Restructuring Plan. It can be said that these young people managed to overcome the difficulties imposed by their situation as poor, young, rural workers. If the so-called ‘affirmative’ policies were decisive for this ‘global transfer of distance’ (Bourdieu, 1998), it remains to be seen how this experience has been lived out and what mechanisms can be put into practice to guarantee the permanence of these people in spaces once well-demarcated.

**KEYWORDS:** Education in the rural area. Rural education. Higher education. Democratization of education.

---

## NOTAS

1. Alguns autores, como Nogueira, 2000; Brandão, Manderlet e Paula, 2005, vêm utilizando essa expressão para descrever uma rotina bem conhecida na escolarização básica no Brasil, sobretudo nas últimas décadas, quando a classe mais favorecida pode escolher o estabelecimento escolar mais conveniente a seus interesses, cujos filhos podem se servir das escolas particulares como espaço de preparação para o ingresso nas Universidades públicas de prestígio, utilizadas historicamente pelas elites.
2. Prova disso diz respeito ao fato de que a maior proporção de formandos negros ou pardos, em que pese a reduzida participação desses segmentos no ensino superior, é encontrada nas universidades públicas (SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2000).
3. Esta expressão, no original *empowerment*, vem sendo utilizada como produto das conquistas pelos direitos civis na América, sobretudo em relação às conquistas de gênero e étnico-raciais.
4. Segundo dados da PNAD de 2007, o nível de escolaridade dos jovens rurais é 30% inferior ao dos jovens urbanos.
5. O termo *multisseriado* esconde, na verdade, que a turma é composta por alunos de idades diferenciadas e não cursistas de séries diferentes.
6. A pedagogia da alternância consiste em uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades para o meio rural (Teixeira, Bernartt e Trindade, 2008). Para um estudo mais completo dessa temática, consultar Gimonet (1999) e, no Brasil, o trabalho pioneiro de Nosella (1977).
7. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/05/20/escolas-rurais-ainda-tem-estrutura-deficiente-70-nao-contam-com-biblioteca.htm>>.
8. Segundo Vendramini (2006), a nucleação escolar refere-se ao processo de agrupamento de escolas do campo e tem como projeto racionalizar a estrutura e a organização das pequenas escolas, que contam com reduzido número de alunos e diminuir o número de classes multisseriadas, orientando-se pelo Plano Nacional de Educação (Projeto de lei 4.173/98).

## REFERÊNCIAS

- ALPE, Yves. École rurale (verbete). *Dictionnaire de l'éducation*. Van Zanten, Agnès (sous la direction de). Quadrige: PUF, 2008.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. M. *Relatório de Pesquisa*. s. l.: s. ed., 2009 (mimeo.).

\_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. *Educação do Campo: desafios para a formação dos professores*. In: \_\_\_\_\_.; MARTINS, A. A. (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ARROYO, M. Escola, cidadania e participação no campo. *Em Aberto*, Brasília, ano 1, n. 9, p.1-6, set.1982.

ÁVILA, P. Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagens e competências-chave dos adultos pouco escolarizados. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5521.pdf>>. Acesso em 13/06/2011.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 2. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRANDÃO, Z.; MANDERLET, D.; PAULA, L.. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.747-758, set./dez. 2005.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p. 60-81, jan/jun 2003.

CANÁRIO, R. Escola rural: de objeto social a objeto de estudo. *Revista Educação*, Santa Maria, v.33, n.1, p.33-44, jan./abr.2008. Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em 12/0/2011.

CARNEIRO, M. J. *Juventude rural: projetos e valores*. In: ABRAMO, H. W; BRANCO, P. P. M. (orgs). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Instituto Cidadania: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2005.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GABRIEL, C. T.; MOEHLECKE, S.. *Conexões de saberes: uma outra visão sobre o ensino superior*. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n2/numero2-smoehlecke.pdf>> Acesso em 13/06/2011.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: *Seminário Internacional de Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*, 1, , p. 39-48, Salvador: UNEFAB, 1999.

ITURRA, R. O processo educativo: ensino ou aprendizagem? *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.01, p.1-20 Afrontamento: Porto, 1994.

LAHIRE, B. *Sucesso Escolar nos Meios Populares- As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAURENS, J. P. *1 sur 500. La reussite scolaire em milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. Reuni: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade*, 34 v.1, p. 49-64, jan/abr.2009.

MARTINS, J. S. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. *Estudos Avançados*, v.15, n. 43, p.31-36, 2001.

NOGUEIRA, M. A.. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: \_\_\_\_\_; ALMEIDA, A. M. F. (orgs.). *A escolarização das elites*. Petrópolis, 2002, p.49-65.

NOSELLA, P. *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*, 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. In: Petrópolis: Vozes, 2003, p.61-80.

\_\_\_\_\_. *Trajetoárias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001. 267p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001

\_\_\_\_\_. *Trajetoárias e estratégias escolares dos universitários das camadas populares*. Belo Horizonte: UFMG, 1993.

\_\_\_\_\_; CAMPOS, A. R.; SANTOS, V. O. As práticas de escolarização de famílias rurais com filhos em idade escolar, Minas Gerais, Brasil. *XII Simpósio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación* (Paper), México, Mérida, UADY, Facultad de Educación, novembro de 2008.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 99-123.

SAMPAIO, H. (coord.), LIMONGI, F. e TORRES, H. *Equidade e Heterogeneidade no Ensino Superior Brasileiro*, supervisão de E. DURHAM. Brasília; INEP, 2000.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.2, p.227-242, maio/ago.2008.

TERRAIL, J. P. *Destins ouvriers; la fin d'une classe?* Paris: PUF, 1990.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. (orgs.). *L'education Prisonnière de la forme scolaire?-scolarisation et socialization dans les societies industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2001.

VENDRAMINI, C. R.. A escola diante do multifacetado espaço rural. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.01, p.145-165, jan./jun.2004.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.).

*Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.* Petrópolis: Vozes, 2003, p. 45-60.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade.* 1998. 264 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

VIDAL, D. G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n.1, pp. 25-41, Jan/Jun. 2009.

VIEIRA, R. Processo educativo e contextos culturais: notas para uma antropologia da educação. *Revista Educação*, Porto Alegre, RS, ano XXIX, v.03, n. 60, p. 525-535, set./dez. 2006.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as condições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.* Petrópolis: Vozes, 2003, p.17-43.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

---

MARIA AMÁLIA DE ALMEIDA CUNHA, socióloga, doutora em educação pela UNICAMP e professora adjunta no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. É pesquisadora do OSFE (Observatório Sociológico Família-Escola) e do GAME (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais) da UFMG.  
E-mail: amalia.fae@gmail.com

---

