



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO,
CRIAÇÃO E INOVAÇÃO- PPGCI
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

LUMA SILVA MATOS

**ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR**

AMARGOSA – BAHIA

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO,
CRIAÇÃO E INOVAÇÃO- PPGCI
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

LUMA SILVA MATOS

**ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR**

Produto Final apresentado ao Mestrado Profissional em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Centro de Formação de Professores, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo, sob a orientação da Professora Dr^a Dyane Brito Reis Santos.

Amargosa-BA

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PRÓ-
REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, CRIAÇÃO E
INOVAÇÃO- PPGC CENTRO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

LUMA SILVA MATOS

**ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do
Título de Mestre em Educação do Campo da Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia - UFRB Centro de Formação de Professores- CFP, a
Banca Examinadora composta por:

Prof^a Dr^a Dyane Brito Reis Santos - Orientadora

Doutorado em Educação Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/CAHL)

**Prof^a Dr^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios- Examinador
Externo** Doutorado em Educação Universidade Federal da Bahia
(UFBA) Universidade do Estado da Bahia

Prof^a Dr^a Rita de Cássia Dias Pereira Alves- Examinador Interno

Doutorado em Educação Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/ CECULT)

DEDICATÓRIA

Dedico a minha mãe Vanilda Santos Siva e a minha Tia Vanise Santos Silva que sempre torceram por mim e me coloca em suas orações diárias para que alcance todos os meus sonhos e objetivos.

Aos estudantes do campo que enfrentaram e enfrentam desafios para acessar e permanecer no ensino superior e a todos que lutaram pelos direitos sociais que foram e são negados inclusive que lutaram pela conquista desse Mestrado.

E a minha Orientadora Dyane Brito Reis Santos que sempre acreditou em meu potencial me incentivando a ir cada vez mais longe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meus Deus e aos anjos de luz que sempre iluminaram meus caminhos e me ajudaram nos momentos mais difíceis que enfrentei na construção dessa pesquisa, só eles sabem as dificuldades que passei, e tamanha alegria, realização pessoal a conclusão desse mestrado.

Agradeço a minha mãe Vanilda Santos Silva mulher negra, do campo que me ensinou a lutar pelos meus sonhos, essa vitória não é só minha, mas principalmente dela que se enche de orgulho com essa conquista.

Agradeço a todos os meus familiares que torceram e oraram por mim.

Agradeço a minha orientadora Dyane Reis pelo seu carinho de mãe, com os puxões de orelha na hora certa, por me ajudar a me tornar uma mulher negra cada dia mais empoderada, uma mulher que me espelho todos os dias, pela competência como orientadora e pela capacidade de dar o máximo de si em tudo que se propõe a fazer. Dyane você não imagina a imensa gratidão e o carinho que tenho por você, tamo junto e espero que essa relação de afeto e parceria perdure pela vida.

Agradeço aos professores e estudantes pela colaboração e pelas valiosas informações que contribuíram significativamente para que essa pesquisa de fato acontecesse.

Agradeço a todas minhas amigos pela força, incentivo, orações, não citarei nomes para não esquecer de nenhum, obrigada de coração vocês me fortaleceram a cada dia.

A todos os meus colegas do Mestrado, em especial a Edinéia Oliveira e demais parceiros de curso onde dividimos nossos sonhos, angústias e alegrias nessa jornada.

Ao coordenador e aos professores do Mestrado Profissional em Educação do Campo pela contribuição ao meu processo formativo.

Obrigada a todos que contribuíram direta ou indiretamente para escrever mais uma página na minha história.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral elaborar um Relatório diagnóstico sobre o acesso e permanências dos estudantes na Licenciatura em Educação do Campo: Habilitação em Ciências Agrárias no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E como objetivos específicos realizar uma abordagem sobre Acesso e Permanência no Ensino Superior e na Educação do Campo em especial, identificar a forma de acesso ao curso de Licenciatura em Educação do Campo –ENEM , Vestibular, Cotas especiais, etc, identificar como tem sido a permanência dos estudantes no curso e quais as suas estratégias de permanência, identificar os programas de permanência específicos para os Cursos de Educação do Campo. Esta pesquisa possui caráter qualitativo. Os procedimentos metodológicos escolhidos foram a pesquisa secundária e entrevistas em profundidade permeada por instrumentos que possibilitaram ampliação e melhor compreensão do objeto de estudo. Nessa perspectiva, a presente pesquisa propõe discutir questões sobre acesso e permanência dos estudantes da Licenciatura em Educação do campo. Observamos que ainda são insuficientes as produções acadêmicas referentes ao acesso, permanência e aos percursos escolares de estudantes camponeses. Daí afirma-se a necessidade de pesquisas voltadas a permanência escolar no campo, nos diversos níveis de ensino.

Palavras-chave: Acesso; Permanência; Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo.

ABSTRACT

The present research has as general objective to prepare a Diagnostic Report on the access and permanence of students in the Degree in Education of the Field: Qualification in Agricultural Sciences in the Training Center of Teachers of the Federal University of the Recôncavo of Bahia. And as specific objectives to undertake an approach on Access and Permanence in Higher Education and Field Education in particular, identify the form of access to the Degree in Field Education - ENEM, Vestibular, Special Quotas, etc, identify how has been the Permanence of the students in the course and what their strategies of permanence, identify the specific permanence programs for the Field Education Courses. This research has a qualitative character. The methodological procedures chosen were the secondary research and in - depth interviews permeated by instruments that allowed for amplification and better understanding of the object of study. In this perspective, the present research proposes to discuss questions about access and permanence of the students of the Degree in Education of the field, are still insufficient the academic productions regarding the access, permanence and the school routes of peasant students. Hence the need for research on school permanence in the field, especially at different levels of education.

Keywords: Access; Permanence;Field Education; Degree in Field Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil dos professores entrevistados.....	29
Tabela 2: Perfil dos estudantes entrevistados.....	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de estudantes matriculados	37
Quadro 2: Quantidade de estudantes que recebem algum tipo de auxílio permanência ou bolsa	39
Quadro 3: Dados referentes à expansão do ensino superior no brasil.....	51
Quadro 4: Comparação sobre os dados de beneficiados pelo proune durante os quatro anos do segundo governo de fernando henrique cardoso com os oito anos do governo de lula	67
Quadro 5: Evolução do orçamento destinado à assistência estudantil no período de 2008 – 2013	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFP - Centro de Formação de Professores

LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IFES – Instituição de Ensino Superior

UFBA – Universidade Federal da Bahia

CCAAB - Centro de Ensino de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas

CETEC - Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas

CAHL - Centro de Artes Humanidades e Letras

CCS - Centro de Ciências da Saúde

CETENS - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e sustentabilidade

CECULT - Centro de Culturas Linguagens e Tecnologias

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

RJ - Rio de Janeiro

BA – Bahia

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA

REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas do Semi-Árido

MST – Movimento Sem Terra

MEC - Ministério da Educação

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em
Educação do Campo

SESU - Secretaria de Educação Superior

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

D.O.U. Diário Oficial da União

CONAC – Conselho Acadêmico

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

TU – Tempo Universidade

TC – Tempo Comunidade

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PJAC - Programa Jovens Agentes de Comercialização

PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar

PROSEL - Processo Seletivo Especial

PPA - Programa de Permanência Alternância

SEAD - Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário

FAPEX - Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão

Enera - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – O MIRANTE DE ONDE OBSERVO A REALIDADE	14
1 -METODOLOGIA: O FAZER DA PESQUISA	20
1.1 Lócus da Pesquisa	24
1.2 O Produto Final	25
1.3 Perfil dos Entrevistados.....	29
2- DIAGNÓSTICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO CFP-UFRB	34
2.1 O Curso de Licenciatura em Educação do Campo	34
2.2- Políticas Institucionais do Curso	38
2.3- Atividades do Curso	40
3 - EDUCAÇÃO DO (NO) CAMPO X EDUCAÇÃO RURAL – CONCEITOS E DEFINIÇÕES	42
3.1- Panorama Geral das Políticas em Educação do Campo	45
4 - ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	50
4.1- O ensino superior no Brasil.....	50
4.2- O Acesso ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	57
4.3- As mudanças Ocorridas na Universidade – Políticas Afirmativas em Educação	60
4. 4- Políticas Afirmativas em Eucação do Campo.....	63
PRONERA.....	65
PROCAMPO	68
5 -PERMANÊNCIA – DISCUSSÃO DO(S) CONCEITO(S)	72
5.1- Licenciatura em Educação do Campo: Os Desafios para a Permanência dos Estudantes.....	76
5.2- <i>“Depois que o golpista cortou minha bolsa, me viro vendendo Avon”</i> : Estratégias Informais de Permanência Material entre estudantes do Campo	83
5.3- Pedagogia da Alternância	84
5.4- Percepção do Curso	87
5.5- A Discriminação na Universidade	90
5.6- O Pertencimento dos Estudantes com o Curso	94
5.7- As Políticas de Permanência na Licenciatura em Educação do Campo do CFP/UFRB	95

5.8- Transformação da realidade nas comunidades a partir da Licenciatura em Educação do Campo.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE	116
APÊNDICE A.....	116
APÊNDICE B.....	117
APÊNDICE C	118
APÊNDICE D	120

INTRODUÇÃO – O MIRANTE DE ONDE OBSERVO A REALIDADE

Sou oriunda de Salvador-BA, filha de mãe negra vinda de comunidade rural de Uruçu - Ubaíra-BA. Minha mãe teve uma infância humilde no campo, iniciou seus estudos em uma comunidade rural por nome Jenipapo e deu continuidade em outra comunidade chamada Alto da Lagoinha, ambas multisseriadas e pertencentes ao município de Ubaíra- BA.

Passou por inúmeras dificuldades no acesso à escola, estrutura precária, insuficiência de materiais entre outras. Para dar continuidade a sua trajetória escolar foi morar na cidade de Amargosa-BA e enfrentou o problema do afunilamento da oferta educacional no campo, falta de transporte para ir e voltar, onde os estudantes para continuar a estudar precisam ir para a cidade, tendo que morar em casa de *conhecidos* dos meus avós e ficar na condição de empregada doméstica em troca de moradia para conseguir concluir seus estudos, por várias vezes passou por humilhações nas casas onde morou e nas escolas onde estudou. Tais humilhações estiveram baseadas em sua cor, origem e condição social. Por ser negra, pobre e de comunidade rural, já foi impedida de ir visitar os pais nos fins de semana, de ir a festejos religiosos da cidade entre outras, mas mesmo com tantas dificuldades enfrentadas conseguiu concluir seu ensino médio no antigo magistério, e depois foi morar na cidade de Salvador-BA em busca de melhores condições de trabalho. Lá, conheceu meu pai, casou-se e teve duas filhas.

Durante a minha trajetória escolar, minha mãe também já foi vítima de preconceito, ao levar eu e minha irmã na escola onde estudávamos por termos o cabelo “liso” ou como se diz por aqui “que puxou a família de meu pai” pensavam que minha mãe era nossa babá e responsável por nos levar e buscar na escola.

Vivemos na capital baiana até o fim do ano de 2004 quando minha mãe decidiu retornar para a comunidade rural do Alto da Lagoinha. Pela insuficiência de oferta escolar no campo eu e minha irmã íamos do campo para cidade todos os dias, enfrentando perigo nas estradas. Quando o transporte atolava e não

achávamos carona, voltávamos andando para casa debaixo de chuva. Quando o transporte quebrava ou havia impedimentos na estrada como lama etc passávamos dias sem ir à escola. Já fui discriminada por morar no campo, por não ter dinheiro para lanche, por ter dificuldades para realizar os trabalhos em grupos em virtude da distância do lugar onde morava, enfim, fatores que são cruciais para uma permanência qualificada em educação.

No ano de 2009 ingressei no curso de licenciatura em pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, para permanecer no curso não foi fácil. Quando iniciei, minha mãe não tinha trabalho fixo e por isso não podia custear minhas despesas. Conte com ajuda de meu namorado, dos parentes e também fiz alguns “bicos” como reforço escolar, até passar em uma seleção para projeto de pesquisa com bolsa, em 2010, no grupo PET Afirmação: Acesso e permanência de jovens de comunidades negras rurais no ensino superior, onde além da bolsa que me deu condições de permanecer materialmente no curso pude ter contato com as discussões sobre acesso e permanência de jovens de comunidades negras rurais no ensino superior. No Projeto, me senti contemplada enquanto jovem negra vinda do campo, pude entender todo contexto político e social e ir em busca de direitos até então negados.

Além das formações propiciadas pelo projeto de pesquisa, tive contato com a temática da educação do campo em uma disciplina optativa da graduação e nos eventos que abordavam o tema, o curso de pedagogia não me ofereceu nenhum tipo de formação relacionada a educação do campo e nem para atuar em escolas do campo, concluí minha graduação com as formações buscadas por mim em projeto de pesquisa, eventos científicos e disciplina optativa. O que também ocorreu com a temática das relações étnico raciais, o curso não ofertou nenhuma disciplina obrigatória sobre a temática. Tudo que conheci no currículo de pedagogia foi ofertado em uma única disciplina optativa e nos eventos que participei. Tais fatores me motivaram a investigar essas *ausências* e assim, desenvolvi o trabalho de conclusão de curso intitulado Currículo e Formação: Um estudo sobre a matriz curricular do curso de pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da

Bahia na perspectiva da aplicação da Lei 10639/03¹ que tinha como questão norteadora: Como o currículo do curso de pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia tem contribuído para a formação dos estudantes para aplicação da lei 10639/03? Foram realizadas análises documentais, entrevistas com coordenação, professores e estudantes do curso de pedagogia, pôde-se identificar na pesquisa que o curso de pedagogia do ponto de vista institucional não estava cumprindo a lei 10639/03. Estavámos formando professores sem capacitação para o ensino das relações raciais e cultura afro brasileira nas escolas.

Finalizei o curso de pedagogia em 2013, no ano de 2014 fui contratada para trabalhar em uma escola do campo em uma turma multisseriada, quando iniciei senti uma grande dificuldade na minha prática pedagógica pela falta de formação para atuar com o modelo de turma, segundo nos aponta Barros et al (2010), os professores das escolas multisseriadas enfrentam dificuldades na organização da prática pedagógica porque desenvolvem o trabalho docente baseado na concepção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar diferentes planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem para as diversas séries atendidas em uma classe. “Além disso, eles se sentem pressionados pelo fato de as Secretarias de Educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e listagem de conteúdos” (BARROS *etal*, 2010, p. 28).

Fui aprendendo com o passar dos dias e com ajuda dos demais professores da escola a lidar com as especificidades da turma. O que dificultava mais a prática do professor eram os pacotes prontos vindo da secretaria de educação totalmente desconectados da realidade dos alunos e distantes de um projeto de educação do campo. O que conseguíamos modificar, fazíamos. Mas isso nem sempre era permitido.

A partir da experiência como professora do campo pude observar uma educação urbana inserida nas escolas do campo e não uma educação

¹Art. 26-A. nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

pensada a partir da realidade dos sujeitos do campo e da comunidade. Esse direito de uma educação do campo então negado, é garantido na LDB que aborda que os sistemas de ensino façam as adaptações necessárias na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar à realidade do campo. Se torna um descaso com a população camponesa os projetos enviados às escolas pela secretarias de educação. Projetos totalmente descontextualizados, onde muitas vezes é desvalorizado o conhecimento, a cultura e origem de seus educandos e o que eles têm a oferecer. É imposto um currículo urbano, com as avaliações e os métodos pedagógicos impostos pelas classes dominantes.

A partir da trajetória vivida na educação escolar até a graduação, trajetória enquanto professora de uma escola do campo, trajetória de demais sujeitos do campo que passaram por diversos entraves para permanência na escola e universidade, e com o objetivo de ter à formação de qualidade, crítica, qualificação profissional, fortalecer a luta por um projeto de educação do campo em Amargosa e no Centro de Formação de Professores da UFRB, onde todos os anos ingressam muitos estudantes vindos do campo fiz a seleção para ingressar no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB com o projeto Acesso e Permanência de Estudantes do Campo no Ensino Superior.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa propõe discutir questões sobre acesso e permanência dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. Entendemos que ainda são escassas as produções acadêmicas referentes à temática sobre o acesso, permanência e aos percursos escolares de estudantes camponeses. Daí afirma-se à necessidade de pesquisas voltadas a permanência escolar no campo, sobretudo nos diversos níveis de ensino. a abordagem qualitativa, por entender que tal abordagem daria conta do espectro que compõe acesso e permanência. O resultado final é Relatório diagnóstico sobre o acesso e permanência dos estudantes na Licenciatura em Educação do Campo: Habilitação em Ciências Agrárias no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Todo o trabalho foi norteado pelos seguintes objetivos específicos:

Realizar uma abordagem teórica sobre Acesso e Permanência no Ensino Superior e na Educação do Campo em especial

- Identificar a forma de acesso ao curso de Licenciatura em Educação do Campo –ENEM , Vestibular, Cotas especiais, etc.
- Identificar como tem sido a permanência dos estudantes no curso e quais as suas estratégias de permanência
- Identificar os Programas de Permanência específicos para os Cursos de Educação do Campo

Dada à natureza da pesquisa, adotamos como procedimento metodológicos a pesquisa secundária e entrevistas em profundidade permeada por instrumentos que possibilitaram ampliação e melhor compreensão do objeto de estudo.

Vergara (2005, p. 71) aborda que o relatório é o relato da pesquisa, a forma que foi realizada, os resultados obtidos, as conclusões a que se chegou e das indicações e sugestões que o pesquisador faz a outros. O mesmo se ajusta aos pressupostos deste Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, que se propõe como Trabalho de Conclusão de Curso a apresentação de um produto inovador, capaz de provocar um impacto mais rápido e preciso no contexto de inserção do mestrando/pesquisador.

Este Trabalho de Conclusão de Curso é composto por cinco capítulos, além da presente introdução e das considerações finais. A introdução possui o contexto em que a pesquisa foi realizada, abordando a justificativa pessoal, acadêmica e social.

O primeiro capítulo intitulado **Metodologia: O Fazer da Pesquisa** aborda a metodologia adotada na pesquisa, o local em que foi desenvolvida, a contextualização do produto final e o perfil dos entrevistados.

O segundo capítulo iniciamos com o **Diagnóstico da Licenciatura em Educação do Campo do CFP-UFRB** onde é apresentado o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, às políticas Institucionais do Curso e as Atividades desenvolvidas no Curso.

O terceiro capítulo **Educação do (no) Campo X Educação Rural – Conceitos e Definições** é feito um breve panorama da educação do campo antes conceituada como educação rural. Aqui, a Educação do Campo é entendida como ação estratégica dos movimentos sociais para a emancipação humana. Em seguida, foi realizado um Panorama Geral das Políticas em Educação do Campo existentes até os dias atuais, os movimentos sociais do campo tem o papel principal na reivindicação por políticas públicas e principalmente, a educação como direito, e de qualidade para os povos campestinos.

O quarto capítulo traz à discussão sobre o **Acesso ao ensino superior** inicialmente realizando uma abordagem sobre o ensino superior no Brasil em seguida dialogando com as falas dos entrevistados. Apresentamos as questões relativas ao acesso ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, assim como as mudanças ocorridas na Universidade - políticas afirmativas em educação, as políticas afirmativas em educação do campo e as políticas especiais de criação: acesso e permanência em cursos de educação do campo.

No quinto e último capítulo é feita a contextualização da categoria **Permanência com a discussão do(s) conceito(s)**, posteriormente dialogando com as falas dos entrevistados trazemos os subcapítulos Licenciatura em Educação do Campo: Os Desafios para a Permanência dos Estudantes, a Pedagogia da Alternância seus conceitos e a realização da mesma no curso, as Estratégias Informais de Permanência Material utilizadas pelos estudantes para permanecer no curso, a Discriminação na Universidade sofrida pelos estudantes de origem campestre, o Pertencimento dos Estudantes com o Curso, as Políticas de Permanência na Licenciatura em Educação do Campo do CFP/UFRB onde dialoga sobre os programas de bolsa existentes e finalizando o capítulo é discutido sobre a possibilidade de Transformação da realidade nas comunidades a partir da Licenciatura em Educação do Campo.

Por fim, empreendemos as **Considerações finais** onde é feita uma breve discussão sobre os resultados encontrados na pesquisa e alguns caminhos

para superar os entraves encontrados no desenvolvimento do curso a partir das falas dos sujeitos da pesquisa.

Através deste trabalho, pretende-se contribuir com informações sobre o acesso e a permanência dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo: Habilitação em Ciências Agrárias do CFP/UFRB ao ingressar na universidade pública frente as transformações políticas e econômicas ocorridas nos últimos anos em cenário nacional, que reconfiguram e redefinem a realidade do acesso e permanência no ensino superior no país.

1 -METODOLOGIA: O FAZER DA PESQUISA

A metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Portanto, ocupa um lugar fundamental no cerne das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que "o método é a alma da teoria" (p. 148), a metodologia é como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência. (MINAYO, 2001)

A presente pesquisa constitui-se em um estudo de cunho qualitativo, e como instrumento de pesquisa foi realizada uma pesquisa secundária sobre acesso e permanência no ensino superior e entrevistas com estudantes, coordenadores do curso e dos programas de bolsa da Licenciatura em Educação do Campo (Área do Conhecimento Ciências Agrárias) do Centro de Formação de Professores da UFRB que resultou na construção de um Diagnóstico sobre o Acesso e Permanência dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo do CFP-UFRB.

Ressalto que a opção metodológica abarca em si as dimensões teóricas, metodológicas e epistemológicas, pois se insere no movimento que traz o debate epistemológico sobre "o papel da subjetividade na elaboração do conhecimento", aspecto de difícil aceitação aos modelos empírico-analíticos (2010, p.145), e, contudo, é uma opção que garante o rigor e a flexibilidade necessários a uma pesquisa acadêmica.

O rigor da pesquisa qualitativa diz respeito à qualidade de rigor do pesquisador e nada tem a ver com uma exteriorização metodológica

de passos e regras de como conduzir uma investigação científica consistente. É preciso lembrar, então, como estamos contaminados de um falso rigor que mal sabe avaliar os efeitos nefastos de sua atuação acadêmica e social. [...] É estupidez pensar que o rigor seja um procedimento exclusivo dos filósofos lógicos e dos cientistas matemáticos e geômetras. O rigor, a rigor, é um comportamento atitudinal de quem faz qualquer coisa com arte. [...] Afinal a qualidade é algo próprio de quem sente, percebe, julga, conceitua, afeta e é afetado por aquilo que percebe (GALEFFI, 2009, p. 44- 6).

Os métodos qualitativos são adequados quando o elemento em estudo é complexo, de caráter social e não tende à quantificação. Geralmente são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas. (DIAS, 2000, p.03)

Martins (2004) aborda que atualmente as pesquisas qualitativas precisam ouvir aqueles que sofrem. Então, é de grande importância que se construam conhecimento que tenha relevância social, e que através desses desenvolva-se ações que possam confrontar a realidade. Para o autor, é fundamental que na pesquisa qualitativa a aproximação do pesquisador com seu objeto de pesquisa, possibilitem àquele estar ao lado dos movimentos sociais, realizando pesquisas que atendam as suas reivindicações e lhes sejam favoráveis zelando pelo caráter científico de sua produção. (MARTINS, 2004, p. 298).

No que tange as entrevistas, é um recurso metodológico que procura, com base em teorias e pressupostos definidos pelo pesquisador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por determinadas informações que se deseja conhecer. Como na análise de Demo (2001, p.10) sobre pesquisa qualitativa, os dados não são apenas colhidos, mas também resultado de interpretação e reconstrução pelo pesquisador, em diálogo inteligente e crítico com a realidade. Nesse trajeto de descobertas, as perguntas permitem explorar um assunto ou aprofundá-lo, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discuti-lo. Possibilitam ainda identificar problemas, padrões e detalhes, obter juízos de valor e interpretações, caracterizar a riqueza de um tema e explicar fenômenos de abrangência limitada.

As entrevistas são mais adequadas onde há pouco conhecimento sobre o fenômeno estudado ou onde percepções detalhadas são necessárias a partir de pontos de vistas individuais. Elas também são particularmente apropriadas para explorar temas sensíveis, sobre os quais os participantes podem não querer falar em um ambiente de grupo.

Trata-se de uma pesquisa implicada onde eu enquanto pesquisadora através da minha trajetória de vida tenho implicação direta com o estudo realizado. Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se firmam definitivamente, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação.

O engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento (Barbier, 1985, p. 120).

Fundamentados nessa posição de Barbier, pode-se refletir como as diferentes pertencas socioculturais, combinadas com a história de vida do pesquisador, participam do processo de produção do conhecimento.

Em uma abordagem qualitativa a história de vida ocupa lugar de destaque. Através da história de vida pode-se captar o que acontece no encontro do individual com o social, assim como permite que elementos do presente fundam-se a evocações passadas. (PAULILO, 1999)

A história de vida portanto, pode ser considerada mecanismo privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas combinadas a contextos sociais. Ela oferece, portanto, base firme para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos. Essa pesquisa tem uma inspiração nas histórias de vida dos sujeitos que a compõem. (PAULILO, 1999)

A pesquisa secundária realizada é feita através de estudos sobre acesso e permanência no ensino superior, e em especial nos cursos com a proposta de

educação do campo que estão a nossa disposição, oriundos de outras investigações já realizadas.

Esse estudo é importante pois, existe uma diversidade de situações no meio rural de onde proveem os estudantes camponeses, de cuja explicitação dependem as decisões sobre a garantia da continuidade das conquistas da Educação do Campo na educação superior assegurando condições de acesso e permanência na universidade.

O sistema educativo da educação do campo tem que ser construído como um sistema de afirmação para correção das desigualdades e da dívida acumulada, uma delas é na educação superior. É necessário analisar se os programas de acesso e de permanência para assegurar o direito à educação vão resolver essas desigualdades, se vão dar conta de universalizar o direito à educação dos povos do campo, negros, indígenas ou serão mais um entrave para reforçar essas desigualdades.

A educação superior baseada nos princípios da educação do campo deve reforçar os princípios da liberdade, das autonomias dos sujeitos, da construção de condições democráticas e solidárias, compreendendo o campo como o lugar do pensar diverso, do exercício de saberes e de temporalidades, da resistência, do compartilhamento de sonhos e utopias, de recriação de pertencas e identidades, da valorização e emergência da cultura da classe trabalhadora camponesa (Jesus apud Molina, 2006).

A universidade pública é local de encontro de várias demandas da sociedade. Essas demandas são indicadoras de necessidades vitais e reivindicações dos trabalhadores organizados, bem como, das necessidades dos mesmos, uma delas é a da universidade que interessa à classe trabalhadora, que antes de habilitar estudantes para atuar como profissionais no mercado de trabalho deve formá-los para influir sobre a realidade onde vão atuar numa perspectiva de mudança a partir de uma visão crítica da realidade. (Carvalho 2003)

Os povos do campo estão intervindo no sistema educacional, propondo políticas públicas de educação superior, desafiando as universidades públicas, exigindo uma outra formação para os educadores e educadoras do campo. A

universidade é vital para todos que necessitam acessar o conhecimento científico acumulado, e elaborar a cultura. Sabemos que nos últimos anos a Universidade sofreu importantes transformações no que diz respeito ao acesso de categorias até então subrepresentadas nesse sistema de ensino, mas ainda há muito o que se discutir e transformar, sobretudo no que tange à real democratização da Universidade.

A partir dos estudos sobre acesso e permanência no contexto da educação do campo foram realizadas essas escolhas metodológicas entendendo que possibilitará atender os objetivos propostos nesta pesquisa, e se relaciona diretamente com o fazer da pesquisa em educação do campo.

A pesquisa em Educação do Campo requer dos pesquisadores um conhecimento denso dos paradigmas, uma atenção especial na construção dos métodos de análise e nas escolhas dos percursos metodológicos. Esses cuidados são imprescindíveis para que os resultados das pesquisas não sejam genéricos, porque os ambiente, o campo e as realidades são específicas, por mais vastas que sejam, estamos abordando os territórios camponeses. (Bernardo Mançano Fernandes, s/d p.9)

1.1 Lócus da Pesquisa

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, tendo sede e foro no Município de Cruz das Almas (BA).

A criação da UFRB decorre da proposta do governo federal de expansão e interiorização do ensino superior (Programa Expandir), sendo a segunda IFES instalada na Bahia.

Sua história se inicia nas últimas décadas do século XX, marcada com manifestações da sociedade baiana, através de iniciativas da Reitoria da UFBA, promovendo audiências públicas e de mobilização de parlamentares do Recôncavo da Bahia e do Vale do Jiquiriçá, em prol da criação de uma universidade nesta Região. Porém, somente no século XXI é que foi implantada a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

A partir de um Projeto de Lei encaminhado pelo presidente da República, a Criação da UFRB foi aprovada pela Câmara de Deputados Federais em 06 de julho de 2005 e, em seguida, pelo Senado Federal, em 12 de julho de 2005.

Com o compromisso de ofertar ensino superior de qualidade e exercer sua responsabilidade social de democratizar a educação, repartir socialmente seus benefícios de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável, cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País, em 29 de julho de 2005 foi aprovada a Lei 11.151 que cria a UFRB com sede no Município de Cruz das Almas. Em 2006 foi criado o Centro de Formação de Professores (CFP).

Concebida como um modelo multicampi, a Instituição é composta por sete Centros, em seis municípios da Região do Recôncavo Sul da Bahia: Centro de Ensino de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Formação de Professores (CFP); o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e sustentabilidade (CETENS), e o (CECULT) Centro de Culturas Linguagens e Tecnologias.

O Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB), em Amargosa-Bahia, *locus* da pesquisa, oferece atualmente na graduação oito cursos de Licenciatura: Física, Matemática, Pedagogia, Filosofia, Química, Letras/Libras, Educação Física e Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias e o Núcleo de Pós-Graduação em Educação do Campo que agrega o Mestrado Profissional em Educação do Campo.

1.2 O Produto Final

Como forma de atender a um dos critérios do Mestrado Profissional em Educação do Campo, foi elaborado como Produto Final um Relatório Diagnóstico sobre o Acesso e Permanência dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo do CFP-UFRB.

Antes de prosseguir sobre o Produto Final vale fazer um relato sobre os

caminhos e descaminhos desta pesquisa. Nossa investigação teve início no ano de 2015 com o objetivo geral de elaborar uma Cartilha que pudesse ser utilizada como guia para acesso e permanência em cursos de educação do campo na Bahia e como objetivos específicos: realizar uma abordagem sobre Acesso e Permanência no Ensino Superior e na Educação do Campo em especial; Identificar os Cursos com a proposta de Educação do Campo existentes na Bahia; Identificar as formas de acesso aos cursos de Educação do Campo – ENEM , Vestibular, Cotas especiais, etc. Identificar os Programas de Permanência específicos para os Cursos de Educação do Campo, foi realizada toda abordagem teórica através de uma pesquisa secundária e pesquisa sobre os cursos de educação do campo na Bahia, também os ofertados através do Pronera e Procampo, suas formas de acesso e os programas de permanência dos mesmos.

Em setembro de 2016 na banca de qualificação, foi apontada a necessidade da realização de entrevistas com estudantes do campo no ensino superior, a fim de, através dos relatos, perceber como estava se dando a permanência desses estudantes.

Vale ressaltar que 2016 foi um ano atípico no Brasil, onde ocorreu o golpe contra o governo de Dilma Rousseff, presidente reeleita em 2014 com 54,5 milhões de votos. Assim, com o objetivo de retirar o poder das mãos da presidente, as oposições, lideradas nas sombras pelo vice-presidente Michel Temer, passaram a articular demonstrações de força, em seguida foi dado prosseguimento pelo então presidente da Câmara, deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ), Cunha tinha interesse em negociar a manutenção de seu mandato, em perigo desde a instauração, no dia 3 de dezembro, de um processo por quebra de decoro parlamentar no Conselho de Ética da casa. Indignado com a retirada de apoio do PT à sua causa, Cunha deu andamento ao pedido de admissibilidade do impeachment contra a presidente Dilma Rousseff. No dia 17 de abril, no plenário da Câmara, Dilma foi *impeachmada*.

O governo Temer veio acompanhado de retrocessos e medidas catastróficas como o desmonte da estrutura institucional voltada à promoção dos direitos humanos, extinguindo instituições e espaços de participação da sociedade civil,

e paralisando, por meio do corte de recursos, as políticas públicas. Aprovou a PEC 241, que prevê um limite para os investimentos em Saúde e Educação pelos próximos 20 anos, cortou em 2016 noventa mil bolsas do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), neste ano o governo Temer cortará até 45% dos recursos previstos para investimentos nas universidades federais

Diante deste cenário político houve a partir de outubro de 2016 as ocupações das universidades para protestar contra a reforma do Ensino Médio e contra a PEC 241/16, propostas defendidas pelo governo Temer. Diante desse contexto a pesquisa tomou novos rumos, foi decidido com a orientadora por conta da minha disponibilidade de tempo enquanto pesquisadora trabalhadora sem bolsa e curto tempo para finalização do curso, dar o foco da pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo – Área de Conhecimento Ciências Agrárias do CFP/UFRB.

As entrevistas desta pesquisa foram realizadas no início do ano de 2017 em razão das ocupações, e pelo fato do curso ser ofertado em regime de alternância. No momento de busca dos estudantes pude observar que havia estudantes tanto de origem do campo e de pequenas cidades consideradas pelos estudantes como cidades rurais, sobre as pequenas cidades pode-se considerar que apesar de obter características urbanas, concentram especificidades que apontam a forte presença de elementos tipicamente rurais, originários de valores culturais enraizados pela população local.

Dessa maneira, observa-se que apesar de serem consideradas duas realidades distintas, o rural e o urbano, passam a coexistir em um mesmo espaço e a intervir na dinâmica das pequenas cidades num âmbito regional. Assim, os aspectos rurais vigentes nas pequenas cidades, reafirmam a ideia de que o rural e o urbano, não podem ser pensados separadamente, mas como elementos que fazem a realidade de um influenciar na dinâmica do outro, mutuamente. A partir dessas realidades decide-se realizar a pesquisa envolvendo as duas categorias e podendo verificar o cenário da permanência dos estudantes como um todo.

Através das entrevistas pôde-se observar a grande dificuldade do estudante em permanecer no curso de licenciatura em educação do campo, os cortes do

então governo federal causaram um impacto negativo na permanência dos mesmos, como o corte de bolsas e investimentos. Os dados das entrevistas apontaram para inviabilidade da cartilha, indicando para um novo delineamento da pesquisa e do produto final, o Diagnóstico sobre o Acesso e Permanência dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo do CFP-UFRB.

Neste momento também vale contextualizar a minha trajetória como estudante do mestrado, mulher trabalhadora e como se deu a minha permanência no curso, ingressei no curso no ano de 2015 no momento desempregada realizei as primeiras disciplinas passando por dificuldades financeiras, o curso ofertou 2 bolsas para os 2 estudantes que passaram em primeiro lugar nas 2 linhas de pesquisa, os demais que necessitavam de bolsa como eu sinalizaram a necessidade, mas nunca conseguimos. O que me ajudou foi eu residir em Amargosa que já era de grande valia no momento, tivemos 2 disciplinas obrigatórias que foram ofertadas no CETENS/UFRB em Feira de Santana, e que não foi levado para discussão no colegiado essa mudança de local para realização da disciplina, consegui participar com ajuda dos familiares para custear o deslocamento, alimentação, hospedagem que conseguimos na sede da REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas do Semi-Árido que é a representação legal das Escolas Famílias Agrícolas situada em Feira de Santana, onde nós alunos conseguimos através do intermédio de um colega do curso. Na REFAISA, pagamos um valor justo pela hospedagem e dispusemos de uma cozinha. Assim, pudemos comprar gêneros alimentícios e produzir nossa refeições. Foi uma estratégia de permanência que nos permitiu vivenciar essa etapa do curso.

Conseguí um emprego em julho de 2015 como professora de uma creche municipal que me possibilitou ter condições de me manter financeiramente, a dificuldade no momento era participar das disciplinas, pois a gestão municipal e da escola do período não me liberava para ir as aulas, então como estratégia fazia trocas com colegas e pagava uma professora substituta, assim fui conciliando disciplinas, a pesquisa e o trabalho. Atualmente trabalho como Coordenadora de 2 escolas na minha comunidade, Alto da Lagoinha (pertencente a Ubaíra há aproximadamente 35 km de Amargosa). A procura pela experiência e a permanência na instituição de ensino requerem alguns

“sacrifícios” para viver em dupla-jornada, ou seja, estudando e trabalhando. Um deles é a dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos, principalmente por aqueles que se locomovem diariamente devido à distância entre eles. Nos últimos momentos foi bem difícil a conciliação da pesquisa com o trabalho, a realização das entrevistas e finalização da pesquisa. Romanelli (1995, p.455) aborda que para o estudante- trabalhador, estudar é uma decisão pessoal, baseada em seus valores, aspirações e recursos financeiros; sua atividade profissional é muito importante, e o estudo, uma contingência, havendo uma relação de subordinação das obrigações estudantis às atividades produtivas, por isso, a formação é vista como uma possibilidade de contribuição na sua melhoria profissional e financeira. Neste momento a decisão por trabalhar e cursar o mestrado foi uma questão de sobrevivência. Apesar das adversidades chego à conclusão do Mestrado. As dificuldades são compensadas pela formação recebida, pela possibilidade de qualificação enquanto Pedagoga e realização pessoal em participar de uma pós graduação pública conquistada a partir de lutas de muitos que não chegaram até aqui.

1.3 Perfil dos Entrevistados

A partir do exposto realizamos o diagnóstico sobre acesso e permanência através das entrevistas com 11 estudantes da Licenciatura em educação do campo do 1º, 4º e 6º semestre, atualmente o curso de licenciatura possui 6 turmas . O critério da escolha dos estudantes foi realizada respeitando-se a composição de gênero e através da diversidade regional dos mesmos que residem em várias cidades da Bahia, já os dados sobre o curso e os programas de bolsa foi realizado através de entrevistas com a coordenação do curso e dos programas de bolsa dos quais os alunos fazem parte.

Na entrevista com a coordenação do curso foi indagado sobre a estrutura do curso, vagas ofertadas, forma de acesso, números de alunos, evasão, programas de permanência, avanços, desafios, dificuldades, medidas para garantia da permanência. E para os coordenadores dos programas de bolsa questionou-se sobre o funcionamento do programa, clientela que atende, desafios e resultados.

Tabela 1: Perfil dos professores entrevistados.

PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS		
IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	FUNÇÃO
Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	Licenciatura em Geografia Mestrado em Geografia	Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo
Coordenação do PET Sustentabilidade	Licenciatura em Pedagogia Doutorado em Educação	Coordenação do PET Sustentabilidade
Coordenação Institucional do PIBID Diversidade	Licenciatura em Ciências Biológicas Mestrado em Ecologia	Coordenação Institucional do PIBID Diversidade

Fonte: Pesquisa de Campo

Nas entrevistas com os estudantes buscou-se entender o perfil sócio econômico, a forma de acesso ao curso, sobre os programas de permanência, como tem sido a permanência dos mesmos, os desafios, as dificuldades, o pertencimento, a ideia de universidade.

Tabela 2: Perfil dos estudantes entrevistados.

PERFIL DOS ESTUDANTES ENTREVISTADOS					
IDENTIFICAÇÃO	IDADE	COR/RAÇA	SEMESTRE	ORIGEM	SEXO
Estudante 1	28	Pardo	6°	Manoel Vitorino-BA	Masculino
Estudante 2	31	Negra	6°	Amargosa-BA Comunidade da Cambaúba	Feminino

Estudante 3	29	Pardo	6°	Brotas de Macaúbas- BA Comunidade de Pé do Morro	Masculino
Estudante 4	20	Preta	6°	Monte Santo – BA Comunidade de FundoPasto, Muquém	Feminino
Estudante 5	23	Pardo	4°	Cidade Coração de Maria- BA Comunidade Fazenda Jenipapo.	Masculino
Estudante 6	21	Pardo	6°	Castro Alves – BA Comunidade da Barra	Masculino
Estudante 7	26	Preta	4°	Brejões – BA Comunidade Serra do Teco	Feminino
Estudante 8	22	Parda	4°	Ubaíra- BA Comunidade Jacuba	Feminino
Estudante 9	47	Preta	4°	Mutuípe-BA Comunidade Comunidade Duas Barras do Fojo	Feminino
Estudante 10	28	Preta	1°	Iraquara Quilombo Renascimento	Feminino

				dos Negros	
Estudante 11	28	Preta	1°	Laje Comunidade Deus Dará	Feminino

Fonte: Autora

Ainda sobre o perfil dos estudantes entrevistados, 5 deles são os primeiros da família a ingressar na universidade e a renda familiar é de 1 a 2 salários mínimos provenientes de trabalho informal (*bicos*), bolsa família, benefício de aposentadoria, bolsa de pesquisa e o trabalho no campo. Sobre isso Zago (2006) nos diz que, a desigualdade de condições de acesso à educação superior é construída continuamente durante toda trajetória escolar dos candidatos, pois, para esses estudantes

Chegar a esse nível de ensino nada tem de "natural", mesmo porque parte significativa deles, até o ensino fundamental e, em muitos casos, ainda no ensino médio, possuía um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária. (2006, p. 230).

Os alunos oriundos do campo na maioria das vezes são submetidos a um currículo escolar urbanocêntrico sem conhecer e sem fazer parte da proposta de educação do campo. Não passa ao conhecimento da maioria dos estudantes camponeses que existem cursos dentro dos princípios de educação do campo cursos com objetivo de além de proporcionar acesso à educação, “elevar a consciência” de sua base de modo a manter capacidade de mobilização para disputar politicamente rumos de políticas locais, regionais e nacionais.

Um dos elementos-chave dos cursos com proposta de educação do campo é o sistema de alternância dos cursos, pelo qual as aulas não se desenvolvem em um ano letivo regular, mas dividem-se em períodos em que os alunos vivem e estudam intensivamente nas escolas e universidades durante alguns meses, e períodos em que eles se deslocam para suas comunidades. É dividindo o ano letivo em “Tempo-Escola” e “Tempo Comunidade” que os educadores do MST estruturaram seu sistema de alternância praticado nos cursos de instrução formal que conseguem negociar com o poder público para sua base, que vai da educação básica até a especialização em nível superior. O sistema de

alternância garante que a escolarização não represente um descolamento da realidade e do modo de vida rural, respeitando a seu modo o calendário agrícola, ou seja, concentrando as aulas em um período de forma que os alunos voltem para suas comunidades e viabilizando, portanto, que eles assumam tanto trabalhos agrícolas como atividades organizativas e políticas.

É fundamental formar sujeitos das comunidades camponesas, que as valorizem, e, principalmente sejam capazes de entender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que estejam junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra (Molina e Freitas, 2011).

De acordo com Arroyo (2007, p.167),

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadores do campo seja incluído o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões do campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar.

Isto implica, na luta pela garantia de qualificação da população camponesa em condições de igualdade de acesso e permanência. Formando profissionais capazes de influenciar na construção e implantação das políticas educacionais de educação do campo, em todos os níveis de escolaridade inclusive no ensino superior, levando em conta as especificidades e demandas das populações do campo.

2-DIAGNÓSTICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO CFP-UFRB

2.1 O Curso de Licenciatura em Educação do Campo

O projeto do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias (LEdoC/CFP) foi construído, previamente, durante o ano de 2012, a partir das práticas desenvolvidas no Centro de Formação de Professores, principalmente na Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro, e em vários projetos de ensino, pesquisa e extensão em curso no momento. Foi enviado para o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), do Governo Federal através do Edital de Seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012, sendo aprovado pela (Portaria do MEC/SECADI nº 72, de 21 de dezembro de 2012, D.O.U. de 27 de dezembro de 2012 – Seção 1). Sendo aprovada a proposta da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias pelo Conselho de Centro do CFP/UFRB em 04/10/2012, e pela Câmara de Graduação da UFRB em seção realizada em 10 de maio de 2013 e regulamentada pela Resolução CONAC/UFRB nº. 009/2013, de 21 de maio de 2013.

O curso tem como objetivos gerais:

- Formar educadores/as para atuar nas escolas do campo, no âmbito das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica, junto às populações que vivem e trabalham no/do campo e na diversidade das ações pedagógicas necessários à promoção do desenvolvimento agrário na Bahia e no Brasil, tendo por prioridade garantir a formação inicial de professores/as em exercício nas escolas do campo;
- Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar a partir de uma organização curricular pautada na área do conhecimento Ciências Agrárias, com os fins previstos no art. 2º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);
- Contribuir para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais

históricas sofridas pelas populações do campo, socializando/elaborando novas alternativas de organização escolar e pedagógica para as escolas do campo;

- Estimular a pesquisa, a extensão e as ações afirmativas voltadas para as demandas da Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e demais parceiros na implementação desta licenciatura, de forma articulada com os cursos de Pós-Graduação existentes na UFRB: i) *Lato sensu* em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro; ii) Mestrado Profissional em Educação do Campo;
- Possibilitar uma formação técnica-educacional em Ciências Agrárias, compatível com os saberes dominantes e as perspectivas de desenvolvimento aplicadas à realidade do campo tendo como foco a formação pedagógica e política e a Agroecologia e a Cooperação; (PPC, 2013)

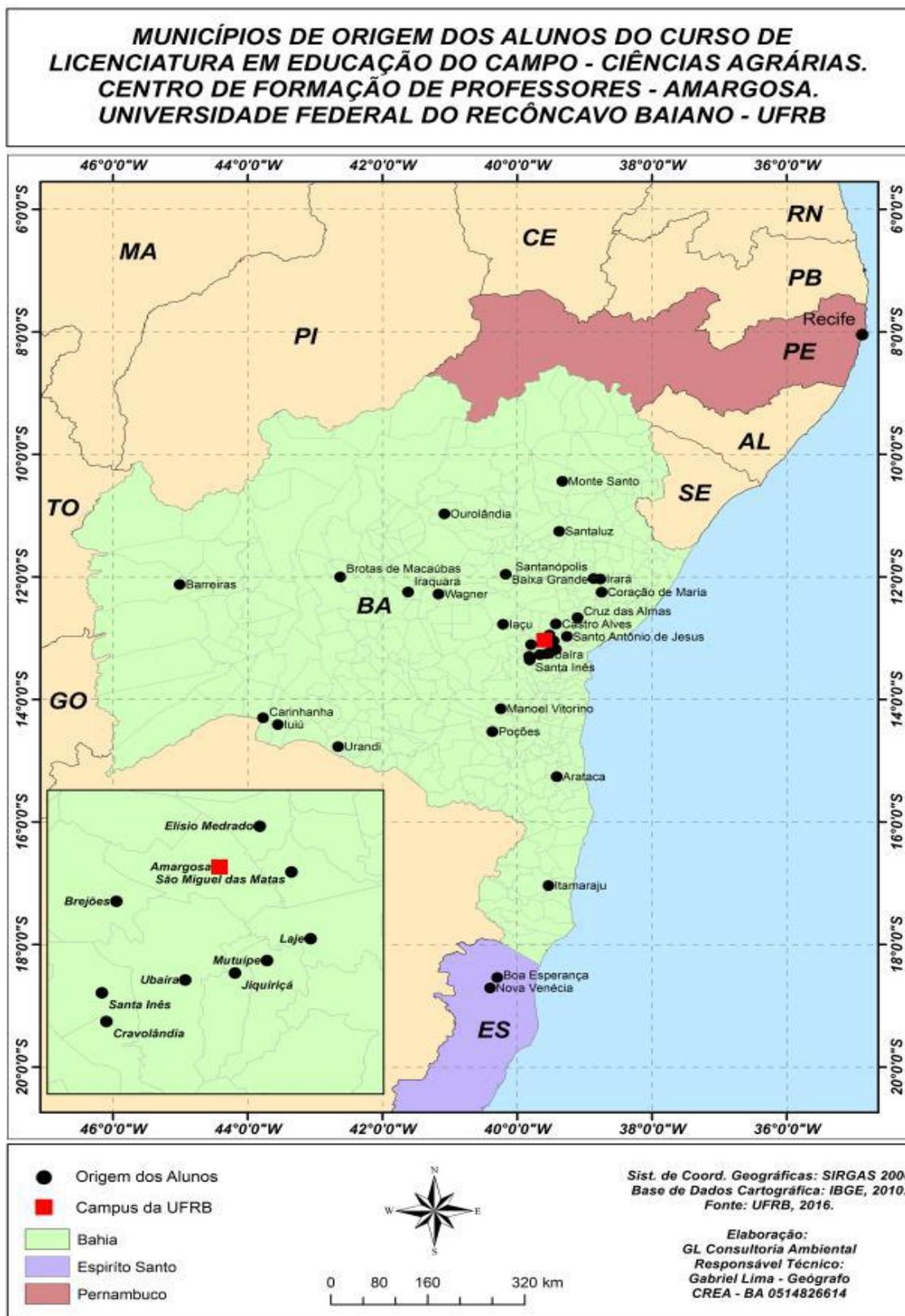
Através dos objetivos, pode-se observar que o curso busca atender aos princípios da educação do campo postos pelo Pronacampo, quando procura uma relação mais efetiva com a realidade das escolas do campo e das comunidades, com intenção de edificar novas bases de organização do trabalho pedagógico interdisciplinar nas áreas de conhecimento propostas pela LEDOC.

O primeiro processo seletivo foi realizado em 08/09/2013, tendo 437 candidatos inscritos para as 120 vagas ofertadas. A segunda seleção, ocorreu em 2014 e ofereceu a mesma quantidade de vagas do primeiro (120), recebeu cerca de 600 inscrições. O terceiro e último processo seletivo realizado até o momento, foi feito no dia 09 de outubro de 2016, teve 410 inscritos, que concorreram a 60 vagas. Deste modo, registra-se 1.442 candidatos, que concorreram as 300 vagas ofertadas pelo curso até o presente momento. Atualmente o curso tem o quantitativo 214 alunos matriculados como apresentado no quadro abaixo:

(RELATÓRIO SOBRE A SITUAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS, 2013)

Entre os estudantes do 6° e 4° semestre, encontram-se alunos oriundos de cerca de 50 municípios da Bahia, Pernambuco e Espírito Santo, conforme pode ser observado no mapa a

seguir.



FONTE: UFRB,2016.
 ELABORAÇÃO: LIMA:

Quadro 1: Quantidade de estudantes matriculados

Número de estudantes matriculados	214
Estudantes que ingressaram em 2013	78
Estudantes que ingressaram em 2014	104
Estudantes que ingressaram em 2016	59

Fonte: SIGAA: 2017

De acordo ao Relatório sobre a situação do curso (2017) as atividades desenvolvidas no curso têm buscado articular ensino-pesquisa-extensão, o que tem sido segundo o relatório facilitado pela metodologia de funcionamento do curso, estruturada na articulação entre dois tempos formativos, o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC) e fortalecida por de vários projetos e programas desenvolvidos na UFRB, que possibilitam a vivência destes princípios.

O curso também conta com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade (CAPES/Edital 66/2013), em atividade desde março/2014, atende atualmente no Centro de Formação de Professores um total de 27 estudantes bolsistas. As atividades do Pibid Diversidade funcionam através de encontros de formação teórico-prática; visitas, pesquisas e intervenções nas escolas; realização de oficinas, seminários e mutirões nas comunidades de origem dos estudantes.

Os alunos participam também do Programa de Educação Tutorial (PET - Educação e Sustentabilidade); O Programa de Bolsas de Fomento Tecnológico e Extensão Inovadora/CNPq; O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); O Programa Jovens Agentes de Comercialização (PJAC) do Projeto *Mais Mercado: Articulação entre a oferta da Agricultura Familiar e a demanda do PNAE na Bahia*; E o Projeto de Extensão Telecendo.

2.2- Políticas Institucionais do Curso

De acordo com o Relatório sobre a situação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (2017) a partir das especificidades socioeconômicas dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias, a Universidade oferece algumas políticas institucionais específicas que tem como objetivo assegurar o acesso e a permanência exitosa na Universidade. Estas políticas iniciam com um Processo Seletivo Especial (PROSEL) para o acesso dos estudantes ao curso realizado através de um Vestibular exclusivo demarcando assim a opção por considerar as singularidades dos sujeitos que concorrem ao curso e diferindo-se portanto da forma de ingresso aos outros cursos de graduação da UFRB, que se dá através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do MEC.

Após o acesso do aluno a Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias, este conta com um conjunto de políticas construídas para atender às suas especificidades e tenta assegurar a sua permanência na Universidade, são elas:

- 1)** A oferta do curso em regime de Alternância Pedagógica, possibilitando aos estudantes a interlocução entre os tempos formativos distintos – o Tempo Universidade/TU e o Tempo comunidade/TC –, e permitindo, simultaneamente, a capacitação profissional e permanência no campo;
- 2)** A disponibilidade de uma, Residência Universitária da Educação do Campo do CFP/UFRB. Trata-se de um prédio alugado pela UFRB para atender exclusivamente a demanda dos estudantes da LEdoC. Possui 20 apartamentos, com capacidade para hospedar até 130 estudantes; e, ainda, espaço de convivência, acesso à Internet e uma cozinha coletiva;
- 3)** O Programa de Permanência Alternância (PPA), que oferece auxílio pecuniário mensal no valor de R\$ 400,00 a estudantes regularmente matriculados na LEdoC/CFP, desde que não beneficiados no Programa de Bolsa Permanência/MEC. Para o ano 2016 foram abertos três editais oferecendo, respectivamente, 141 vagas, 50 vagas e 7 vagas, sendo estas remanescentes do edital anterior. Tais editais encerraram-se em janeiro de 2017.

4) O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade (CAPES/Edital 66/2013), que destina, desde março de 2014, um total de 60 bolsas no valor de R\$ 400,00 para estudantes da LEdoC, e conta com a participação de 4 Coordenadores de Área (professores do curso) e 12 Supervisores (professores da escola básica). Atualmente o Pibid Diversidade do Centro de Formação de Professores apresenta o total de 27 bolsistas.

Além dos programas citados anteriormente, os estudantes do curso podem participar de outras ações:

I. O Programa de Educação Tutorial (PET/MEC), na linha “Educação e Sustentabilidade”, que conta com 12 vagas, das quais 3 são preenchidas atualmente por estudantes da LEdoC/CFP;

II. O Programa de Bolsas de Fomento Tecnológico e Extensão Inovadora/CNPq, que atualmente atende 3 estudantes do curso;

III. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que contempla 3 estudantes.

IV. O Programa Jovens Agentes de Comercialização (PJAC) do Projeto Mais Mercado: Articulação entre a oferta da Agricultura Familiar e a demanda do PNAE na Bahia, financiado pela Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD), e, objeto do Contrato de Prestação de serviços entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão (FAPEX), contempla 4 bolsistas de Iniciação Científica.

Quadro 2: Quantidade de estudantes que recebem algum tipo de auxílio permanência ou bolsa

1. Bolsistas Programa de Permanência Alternância – PPA (Atualmente sem recurso)	109
2. Bolsistas Ativos do PIBID Diversidade	27
3. Bolsistas do PET- Sustentabilidade	03

4. Bolsistas de Iniciação Científica do Programa Jovens Agentes de Comercialização (PJAC)	04
5. Bolsistas do Projeto de Extensão Tecelendo	03
6. Total de alunos que receberam bolsa/auxílio	146

Fonte: Relatório sobre a situação do Curso De Licenciatura Em Educação do Campo UFRB (2017)

Vale ressaltar que atualmente por falta de recursos o PPA não está disponibilizando bolsas, apenas o acesso a residência universitária no tempo universidade.

Em seguida será abordado a partir do Relatório sobre a situação do curso as atividades desenvolvidas no mesmo.

2.3- Atividades do Curso

Ainda segundo o Relatório da situação do curso, o acompanhamento das atividades do curso no Tempo Universidade é através de aulas e orientações individuais e coletivas, nos diferentes componentes curriculares. No Tempo Comunidade o acompanhamento dá-se através de diferentes meios tais como contato pelas redes sociais (WhatsApp, Facebook, e-mail, telefone), além de orientações individuais e em pequenos grupos ocorridos esporadicamente na Universidade e visitas às comunidades. As ações do Pibid Diversidade contribuem para o acompanhamento das atividades do curso, aproveitando as visitas dos professores às comunidades de origem dos alunos e a presença de bolsistas e supervisores na UFRB para realizar orientações sobre as atividades.

O relatório traz ainda algumas medidas que segundo ele o curso tem promovido para tentar reduzir a evasão que são:

1) Melhoria das condições de permanência na Universidade, através da disponibilização, desde novembro de 2015, da “Residência da Educação do

Campo”; e da criação do Programa de Permanência Alternância (PPA), já mencionado;

2) Integração das atividades propostas pelos diferentes componentes curriculares do curso durante um mesmo semestre, diminuindo o excesso de trabalhos solicitados e promovendo uma maior integração e organicidades das atividades sugeridas;

3) Melhoria da qualidade do acompanhamento das atividades propostas para o Tempo Comunidade, com a concretização de visitas *in loco* de forma mais planejada, e sistemática; potencialização da utilização das redes sociais, para facilitar o acompanhamento à distância; e inserção de Supervisores do Pibid Diversidade e estudantes do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo como colaboradores da formação dos licenciandos;

5) Aperfeiçoamento do processo seletivo para ingresso, visando recrutar estudantes mais vinculados à proposta do curso. Neste quesito podem ser incluídos a elaboração de instrumentos de avaliação mais pertinentes para a seleção de candidatos mais adequados ao perfil da LEdoC no Vestibular 2016 (Carta de Intenção e Redação); a melhor divulgação do curso através da criação do seu site (<https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/>), para melhor esclarecer ao público interessado; e, ainda, mobilização de estudantes das turmas 2013 e 2014 para a promoção de eventos de divulgação do curso e oferta de cursinhos preparatórios em seus municípios e regiões de origem.

6) Buscando parcerias para permanência estudantil com as Prefeituras dos municípios de origem dos alunos, bem como ampliando o debate com os movimentos sociais.

Mais adiante foi realizado o diagnóstico a partir da discussão das categorias teóricas sobre acesso, permanência desta pesquisa dialogando com os dados coletados através das entrevistas.

3 - EDUCAÇÃO DO (NO) CAMPO X EDUCAÇÃO RURAL – CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A Educação do Campo, surgiu na luta como mobilização/pressão de movimentos sociais pela reforma agrária, e por uma política educacional para comunidades camponesas com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nesse sentido, “a terra e a educação no Brasil podem ser compreendidas como direitos secularmente negados à grande maioria dos trabalhadores e, de forma mais contundente aos trabalhadores rurais” (PASQUETTI, 2013, p. 75).

Com isso, a materialização do direito à educação, ou mesmo a igualdade de acesso e permanência escolar no campo, para os Movimentos Sociais camponeses está ligada à necessidade de transformação das condições precárias de vida no campo. Defendendo a luta pela reforma agrária e a concepção de Educação “do” e “no” Campo, como crítica a realidade educacional brasileira, sobretudo nas comunidades camponesas.

O significado “no” e “do” reporta-se a um aspecto político para o termo Educação do Campo originado pelos movimentos sociais e pode ser entendido a partir de que se deve usar Educação “do” Campo e não “no” Campo (ou educação rural), pois no caso o “Do” representa o direito do povo a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação ligada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. O “no” Campo mostra o direito do povo de ser educado no lugar onde vive, contudo não abrange a sua participação na decisão do tipo de educação em que vai receber (CALDART, 2002).

A Educação do Campo nasceu assumindo posição no confronto de projetos de campo: versus a lógica do campo como lugar de negócio, que elimina as famílias, que é colocado como não necessita de educação nem de escolas porque carece cada vez menos da população, onde a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida é feita em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao surgir na luta por direitos coletivos, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública e sim política educacional para comunidades camponesas com seus sujeitos envolvidos. (CALDART, 2007)

O conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Esta é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo. (Caldart 2007 p.2)

Um marco na trajetória de luta da educação do campo foi o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997, que expressou o descontentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e de outros sujeitos políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica e superior nacional, ofertadas naquele período às crianças, aos jovens e adultos do campo brasileiros (Kolling e Molina, 1999; Caldart, 2000).

No ano seguinte em 1998 aconteceu a I Conferência Nacional de Educação do Campo e em consequência deste evento foi criado então o “movimento por uma Educação Básica do Campo” envolvendo grupos organizados, pesquisadores e alguns representantes do governo do país, para uma organização que contribuísse para evolução do ensino das séries iniciais do ensino fundamental. No momento a frase educação do campo apresenta uma nova conotação. Caldart (2004) aborda em seus estudos “ser esse o momento do batismo coletivo de uma nova maneira de lutar e pensar a educação para os sujeitos que vivem e trabalham **no** campo”.

A educação do campo está se desenvolvendo em vários lugares do Brasil através de programas, práticas e experiências comunitárias, em luta por políticas públicas para universalização e acesso de toda população à educação.

Os diversos sujeitos do campo, podem ser representados, conforme explicita Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 11), como “[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros [...]”, através da luta pela emancipação estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra hegemônica, conforme é ensinado por Gramsci. Foi

justamente isso que gerou a distinção da Educação do Campo da histórica educação rural:

O protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (Kolling e Molina, 1999; Caldart, 2000).

Ao oposto da Educação do Campo, a educação rural sempre foi estabelecida pelas organizações oficiais e teve como finalidade a escolarização como mecanismo de adequação do homem ao produtivismo e à imaginação de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um componente que colaborou ideologicamente para causar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem trabalhadores na cidade. A educação rural exerceu o papel de colocar os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana (Oliveira e Campos, 2012).

Segundo Passador (2006), a origem da compreensão de educação rural no Brasil, vem desde 1889 com a Proclamação da República. Nesse período, o governo estabeleceu uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para servir aos estudantes dessas áreas, contudo, foi extinta entre 1894 a 1906. Foi reinstalada em 1909, como instituições de ensino para agrônomos. E, estabeleceu-se como “educação pública efetivamente nacional, nos anos 30, após a criação do Ministério da Educação”. (p. 119).

Para entender a diferença do conceito rural e campo, é preciso considerar alguns pensamentos construídos pelos atores sociais do campo. Diante disso, a expressão educação rural está relacionada pela concepção mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a educação está encaminhada para uma formação objetiva, que instrui o sujeito para desenvolver atividades no mundo do trabalho, transformado a força de trabalho em mercadoria (Pinheiro, S/D)

O espaço rural representava o ambiente das políticas compensatórias e anódinas, local onde projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instalavam como território do agronegócio, exploração de recursos naturais. Nesse contexto, a relação homem-natureza se caracteriza como exploratória, o lugar do latifúndio, da expropriação de uns em detrimento de outros. (Pinheiro, S/D)

Para Molina (2004), a educação rural em seus contextos mais conservadores desconsidera a realidade que se propõe a trabalhar, nasceu no pensamento latifundista empresarial, essa educação congrega princípios e valores separados da cultura e da ligação que os sujeitos sociais do campo possuem dos recursos naturais do solo, da água, da floresta etc, enfim, desta convivência do homem com a natureza.

Molina (2004) afirma também que o termo educação rural foi eliminado e a educação do campo surgiu como novo paradigma, está sendo estabelecida por diversos grupos sociais e universidades, eliminam com o paradigma rural cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades.

A educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A ideia é pensar a educação do campo como processo de constituição de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (Caldart (2004), p. 13).

3.1- Panorama Geral das Políticas em Educação do Campo

As políticas públicas para a educação do campo, tem sido destaque na agenda de debates nos últimos tempos. Segundo Alves e Santos (2012) o termo política na modernidade refere-se a atividade ou ao conjunto de atividades que, são atribuídas a ele ou Estado moderno capitalista. Para Tafarel e Molina (2012, p. 571) em última instância, o que demarca a política é o desenvolvimento das forças de produção e as relações de produção, ou seja, a relação entre os homens, a natureza, a produção dos bens materiais e imateriais e o processo de trocas que daí decorrem.

A construção das políticas de educação do campo está referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras através do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação, é realizada pelos movimentos sociais e sindicais do campo junto com o Ministério da Educação, e os sistemas públicos de ensino.

Os movimentos sociais do campo são de extrema importância na busca de políticas de educação. Esses movimentos são compostos por sujeitos políticos e coletivos. Em sua organização constroem uma bandeira de luta comum, em meio a uma diversidade de interesses específicos (Alves e Santos 2012).

A reivindicação pela educação do campo é cada vez mais forte nos movimentos sociais e sindicais, ocupando espaços de debates. Segundo Molina (2012, p. 585), as políticas de educação do campo estão relacionadas a ideia de direitos. Elas são a forma de atuação do estado para garantir direitos sociais.

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. Neste momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. Porque não se institui políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade. (MOLINA, 2008, p. 27)

Os movimentos sociais são os coadjuvantes na luta por políticas de educação do campo, os mesmos pleiteiam por políticas de interesse da classe trabalhadora organizada no campo e contra os interesses do agronegócio. A promoção e a implementação de políticas públicas vêm sendo a pauta dos movimentos sociais do campo para reverter os sérios problemas de acesso e de permanência dos sujeitos do campo na educação básica e superior.

A luta pela Educação do Campo pode ser reconhecida em marcos como o PRONERA nasceu em 1998 e tornou-se política pública em 2010 através da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde 1998, muitos jovens e adultos, trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (Hackbart, 2004 p. 11).

Em 2004 foi estabelecido o Manual de Operações do Pronera que incorpora a formação em nível superior. O Pronera tem o objetivo de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, destacando-se a

escolarização de assentados rurais, a profissionalização em nível médio e técnico e em nível superior.

Enquanto política pública, o PRONERA baseia-se na gestão participativa e em descentralizar as ações das instituições públicas envolvidas com a educação. Essas instituições criam por meio dos projetos a oportunidade de realizar ações com a coparticipação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições de pesquisa, governos estaduais e municipais, em função do desenvolvimento sustentável no campo, da construção da solidariedade e da justiça social (Hackbart, 2004 p. 11).

Em 2001 foi instituída as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Parecer CNE nº 36/2001 produzido pela Prof. Edla Araújo Lira Soares. É uma grande conquista de luta dos movimentos sociais do campo, esta representa um importante avanço na construção das políticas educacionais para a classe trabalhadora do campo. As diretrizes são tidas como referência para a Política de Educação do Campo, estabelecem um conjunto de princípios e de métodos que tem como objetivo adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (Brasil, 2012 p.4)

As Diretrizes são uma referência para a Política de Educação do Campo pois, com base na legislação educacional instituem um conjunto de princípios e de procedimentos que objetivam adaptar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (Brasil, 2012 p.4)

Um marco na materialização da educação do Campo é a instituição do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Decreto ressalta os princípios da educação do campo, tais como

o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Destaca também a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC, criada em nov./2007), órgão colegiado cuja finalidade é auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento dessa política. Esta Comissão se constitui de representantes de todas as Secretarias do MEC, do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, da UNDIME, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, do CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e de movimentos sociais e sindicais do campo com representação nacional (Brasil, 2012 p.6).

Ao ser reconhecida como Política Pública a partir do Decreto nº 7352 de 4 de novembro de 2010 a educação do campo destaca os princípios dessa política como sendo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação

escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

As políticas públicas educacionais devem ser universalizantes, mas devem também ser específicas, para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais. É nesse contexto que se pode afirmar a constitucionalidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que tem tido papel fundamental na redução das desigualdades sociais e regionais em nosso País, assegurando a formatação de políticas públicas diferenciadas que visem a garantir o acesso à educação. Não se está aqui falando de direito de acesso a uma universidade específica ou a um curso determinado, mas à garantia maior de uma sociedade que espelhe todo o seu pluralismo. No caso da Educação do Campo, isso é a manutenção e transmissão de valores, de modos de vida, que são importantes para a pluralidade da sociedade. (Clarice Seixas Duarte 2008 p.37)

A Educação do Campo tem contribuído para um campo mais equitativo e com possibilidades de evolução diferenciada com inclusão e chances de trabalho e renda para as áreas de Reforma Agrária.

Os movimentos sociais são protagonistas desta história, eles têm trabalhado na construção e fortalecimento da Educação do Campo, agora não mais como um plano, mas sim, como política pública com respeito pela diversidade do Campo.

4 - ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

4.1- O ensino superior no Brasil

O ensino superior brasileiro é parte integrante da história dessa sociedade, passou por diversas reformas e expansão. Começou-se a pensar no ensino superior no Brasil após a vinda da família real de Portugal em 1808, quando, uma cultura superior no país se tornou importante para a recém chegada corte portuguesa. (Teixeira 1989)

A partir daí foram criados vários cursos com intuito de criar e manter uma infraestrutura que garantisse a sobrevivência da corte no Brasil. Foram esses cursos que originaram as escolas e faculdades profissionalizantes, que constituíram o conjunto das instituições de ensino superior no Brasil, até a república (MENDONÇA, 2004).

Na implementação das universidades no Brasil teve-se a grande contribuição de Anísio Teixeira, que pensou a proposta de criação de uma universidade genuinamente nacional, a possibilidade de concretização do desenvolvimento da sociedade. Adepto do liberalismo progressista, Teixeira idealizou a universidade enquanto instituição criadora do saber, já que acreditava ser improvável propagar a cultura nacional e formar um homem novo sem a universidade. (Bertolleti, 2012) .Teixeira lutou em defesa da materialização de uma universidade verdadeiramente brasileira, inspirou-se na busca pela constituição de uma instituição com um sistema educacional democrático, livre, autônomo e moderno. De acordo com Mendonça (2002), o ponto de vista de Anísio sobre a universidade era de uma visão democrática do educador. (apud Bertolleti, 2012)

O segundo momento marcante da participação de Teixeira em defesa da universidade acontece na década de 40 do século XX quando além da luta pela ampliação qualitativa da universidade, teve a preocupação com a expansão gradativa das instituições de ensino superior por quais deteve sua atenção nos anos seguintes. No período em que predominou a política nacional

desenvolvimentista entre os anos de 1946 a 1964, Anísio Teixeira encontrou-se inserido em uma fase de vastos debates e movimentações políticas e econômicas. O resultado dessa política na estrutura social brasileira foi a expansão das indústrias e o desenvolvimento econômico, na tentativa de superar o atraso nacional, por meio de grandes investimentos de ampliação social e financeira no país. No que tange a educação, esse momento resultou na expansão do ensino. Em relação à educação superior, a expansão pôde ser vista pelo número de instituições acadêmicas geradas no período, de acordo admite Teixeira (1961a, p. 3) (*apud* Bertolleti, 2012):

Quadro 3: Dados referentes à expansão do ensino superior no Brasil

Período	Universidades Criadas	Total
De 1808 a 1890	14	14
De 1890 a 1930	72	86
De 1930 a 1945	95	181
De 1945 a 1960	223	404

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. A expansão do ensino superior no Brasil (1961a)

Sobre esta questão ainda de acordo Bertolleti (2012), Anísio Teixeira condenava essa expansão desordenada do ensino por Estados que desejavam possuir universidades em seu território, sem a efetiva preocupação com o ensino que seria fornecido, além disso criticou à transformação dessas instituições universitárias em meras estruturas isoladas de formação técnico-profissional.

Com o capitalismo em ascensão, a crescente industrialização e o avanço da globalização, a educação superior ganhou grande visibilidade, já que produzia qualificação profissional especializada a qual seria responsável pela modernização do país. No ano de 1968 é realizada a reforma universitária através da Lei 5540/68 que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior. Segundo Souza (2008), se constata uma ampliação significativa de universidades pelo Brasil, aumento esse relacionado a um

contexto de expansão geral da educação superior, verificada a partir desse período.

Chauí (2001), crítica essa expansão do ensino superior realizada em 1968, pois a mesma pretendeu resolver as demandas de acesso ao ensino superior abrindo as portas das universidades sem se preocupar com o crescimento da infraestrutura (Bibliotecas, laboratórios), corpo docente, neste período a ideia era que para a entrada das “massas” na universidade qualquer saber é suficiente, gerando aumento de quantidade e diminuição da qualidade (p.51).

Nesse período de expansão universitária, ocorreram reformas no âmbito do ensino superior, dentre elas estão: O estabelecimento do concurso do vestibular, unitário e classificatório; A disponibilização de recursos financeiros, tanto para ampliação das estruturas existentes como para a construção de novos Campi universitários através do programa MEC-BID². A concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária; A institucionalização da carreira acadêmica; E a concessão de benefícios ao setor privado por intermédio dos bancos oficiais, através de juros subsidiados e isenção de impostos. (Sepúlveda e Lopes, 2012)

A reforma universitária de 1968 ocorreu, necessariamente, a partir da ação e pressão do movimento estudantil, dos acordos internacionais assinados pelo Brasil e o relatório Meira Matos, documento elaborado por comissão designada pelo governo militar e presidida por oficial de alta patente, que tinha como objetivo apontar falhas e dar sugestões para a reformulação do ensino superior brasileiro. (Vieira 2009)

Um elemento importante que ocasionou nas reformas, foi chamado de “movimento dos excedentes” é o produto do conflito provocado pela dificuldade de acesso dos jovens de classe média à educação superior, que configurava um afunilamento extremamente desconfortável a uma camada da população, detentora de factual influência sobre o governo (militar) brasileiro (Nasgaweitz, s/d).

²Programa MEC/BID, firmado nos anos 1980, destinou 105 milhões de dólares a nove universidades federais, visando expansões, preenchimento de lacunas e solução de deficiências físicas remanescentes da implantação desses campi nas décadas de 1960 e 1970.

A partir de 1980 observou-se uma redução expressiva da demanda para o ensino superior em decorrência da retenção e evasão de alunos do 2º grau, inconformidade das universidades às novas exigências do mercado e frustração das expectativas da clientela em potencial (Martins, 2002).

Partindo para o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o discurso neoliberal ganha mais força no país, iniciando-se a firmação e intensificação do neoliberalismo no Brasil. Se tratando das Universidades, nesse governo houve: arrocho salarial dos servidores técnico-administrativos e docentes; congelamento e cancelamento de concursos públicos para o suprimento de ambos os cargos, enquanto houve uma grande expansão do número de vagas, precarizando as condições de trabalho; diminuição os recursos públicos destinados ao seu custeio, em resumo, foi um período de total sucateamento da Educação Superior pública, enquanto o setor privado ganhava cada vez mais incentivos (Silva, 2015). Ainda no Governo FHC foram criadas bolsas para os estudantes do ensino superior privado, a exemplo do PROUNI Programa Universidade Para Todos e em contrapartida houve uma diminuição dos investimentos públicos às Instituições de Ensino Superior públicas, levando à colheita de recursos no mercado capitalista. Como resultado a educação superior deixa de ser direito social transformando-se em mercadoria. (Chaves; Lima; Medeiros, s/d)

Entre as propostas do governo FHC está em destaque o papel econômico da educação que segundo Cunha (2003):

A característica marcante da educação como meta prioritária da proposta é o destaque para o papel econômico da educação, como “base do novo estilo de desenvolvimento”, cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico. Essa indução atuaria no sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade, entendendo-se que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população. Para se conseguir isso, a proposta afirmava a necessidade de se estabelecer uma “verdadeira parceria” entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. (p.38-39)

Cresceu as matrículas no ensino superior privado neste governo, pode-se destacar o aumento da demanda por vagas; a flexibilização da legislação para

a criação de outros tipos de instituições e cursos nesse nível de ensino, em compensação reduziu-se o financiamento da educação pública. (Nogueira, 2008)

Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso é promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), esta Lei trouxe algumas inovações no ensino superior brasileiro como a possibilidade da criação de instituições educacionais com fins lucrativos, a flexibilização dos tipos de instituições e cursos de ensino superior e a inserção da avaliação da qualidade da educação superior pelo Estado. (Nogueira, 2008)

O empresariamento da educação, que já era antigo, acelerou-se após a promulgação da Constituição de 1988 e a LDB de 1996 segundo Oliveira e Catani 2006 (p. 60). Os resultados dessa alteração ancorada pela nova LDB, foram logo materializadas.

Pinto (2004) aborda que,

As instituições privadas organizadas como empresas lucrativas (particulares em sentido estrito) “ganharam espaço entre as instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas), passando de 39% do total das matrículas do setor privado, em 1997, para 52%, em 2002 (p.740).

O setor privado se expandiu no governo FHC no entanto, o custo das mensalidades não poderia ser pago pelos jovens de classe baixa que não ingressavam nas Universidades públicas pelos processos seletivos excludentes. Diante do cenário para manter o setor privado, o governo criou o FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, estabelecido em 1999 para garantir o preenchimento das vagas nas instituições privadas, com qualidade inferior as universidades públicas, pois tendem somente ao ensino e apenas a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. (Alves, 2011)

Concomitantemente à grande procura por ensino superior no Brasil, o que se notou na década de 1990 foi a diminuição dos recursos direcionados à manutenção das universidades federais. Com isso grandes dificuldades acarretaram as instituições como precarização do trabalho docente e a degradação de infraestrutura de trabalho. (Martins, 2006 p. 1013)

As despesas do Ministério da Educação com o ensino superior, em particular os propostos a manter a rede federal, foram limitados no decorrer dos anos de 1990, ampliou-se os gastos com inativos e pensionistas e portanto diminuiu-se o recurso destinado ao pagamento dos funcionários e os investimentos em infraestrutura. Ao se suspender a capacidade de expansão das universidades, deu-se espaço para o crescimento do setor privado. (Corbucci, 2004 p.681)

No ano de 2001 foi publicado o Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 10172 de 09/01/ 2001, atendendo a uma determinação da Constituição de 1988, repetida pela LDB de 1996. Esse plano institui as diretrizes, objetivos e metas a serem observadas por todos os níveis e modalidades de ensino após dez anos seguintes a sua publicação. (Nogueira, 2008)

O diagnóstico realizado pelo PNE refere ao aumento do número de egressos do ensino médio e conseqüentemente o aumento da demanda por educação superior. Aborda ainda o pequeno índice de acesso da população ao nível superior, logo a necessidade da sua ampliação. (PNE, 2000 p. 84-87)

Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso foram criados os centros universitários com autonomia para a formação profissional; instituição e estabilização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, flexibilização e agilização na criação de cursos nas instituições privadas, como medidas para expansão do ensino superior. Essas medidas neoliberais não surtiram o resultado esperado, de fato houve a expansão, mas sem a qualificação necessária para a realização de uma educação de qualidade.

No governo de Luiz Inácio da Silva (Lula) (2003 - 2010) é elaborado um conjunto de políticas afirmativas em educação, programas como o ProUni (Universidade para Todos), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) procuram demarcar a intervenção pública na democratização do acesso ao ensino superior.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e é um dos atos que integram o Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE) (REUNI, 2010). O programa objetiva a expansão de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a criação de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país”. Um dos resultados mais explícitos desta política é a criação de novas universidades, quatorze novas universidades federais foram criadas durante o Governo Lula. (Pereira e Silva, 2010)

Outra política criada neste governo foi a Lei de Cotas Lei 3.367/2004 que institui a reserva de cotas nas universidades federais para estudantes advindos das escolas públicas, e auto declarados negros e indígenas.

Na educação do campo foi criado pelo Ministério da Educação os cursos de Licenciatura em Educação do Campo da política. Esses cursos iniciados em 2008 foram incorporados pelo Programa Nacional de Educação no Campo – Pronacampo que é o conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades -Decreto nº 7.352/2010.

Os dois mandatos do presidente Lula estabeleceram bases importantes para as políticas educacionais que contribuiriam para melhoria do acesso ao ensino superior brasileiro uma demanda que veio crescendo no país com o passar dos anos. A Crescente demanda por acesso ao ensino superior, no entanto, não é uma especificidade apenas brasileira. Constitui uma parte central de uma das dimensões da crise vivida pelas universidades desde o fim do século XX, segundo nos diz Boaventura de Souza Santos. O autor ressalta que essas instituições vêm encarando uma crise que possui três dimensões: a crise hegemônica, de legitimidade e institucional.

A crise de hegemonia resultou das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas (Santos 2005 p.8). De tal modo, de um lado está seu papel de colaborar para produção da alta cultura, de desenvolver e socializar conhecimentos de alto nível. Em um outro viés, estão as cobranças para que a

universidade atue na formação da mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. A incapacidade da universidade para exercer as funções inerentes levou o Estado e os agentes econômicos a buscar fora da universidade alternativas de alcançar esses objetivos. Ao abster-se de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia. (Santos, 2008)

A segunda crise é a de legitimidade, para Santos veio “da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso da credenciação das competências, de um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro” (p.8)

A última crise segundo Boa Ventura de Souza Santos seria a institucional, vinda em virtude “da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (p.9). O centro desta terceira crise é o conflito entre autonomia e controle estatal conforme aponta Santos.

Entre as crises que assolam a educação do país é inegável o avanço no que tange o ensino superior brasileiro, mas se, por um lado, podemos reconhecer as melhorias significativas, por outro lado ainda temos problemas que precisam ser enfrentados com urgência para que o país consiga atingir efetivamente a democratização da educação superior.

4.2- O Acesso ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Embora alguns avanços foram alcançados nos últimos anos na expansão das Instituições de Nível Superior públicas, quando gerou o aumento do número de vagas nesse setor, identificou-se que o número de instituições que criaram o curso de educação superior do campo foi de apenas 42 instituições. (Molina; 2015). Entretanto, ressalta que ainda está distante de se concretizar o processo de democratização do ensino nesse âmbito, tendo em vista o grande número de jovens com idade entre 18 e 24 anos que se encontram fora desse sistema de ensino, 15,9% de acordo com o Censo da Educação Superior (2012)

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Área do Conhecimento Ciências Agrárias é, uma conquista do Movimento Nacional de Educação do Campo, a partir da articulação entre organizações sociais camponesas, universidades e poder público, que batalham pelos direitos humanos básicos nas áreas rurais do Brasil.

O projeto do curso foi elaborado a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB 1, 03/04/2002); da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (Decreto nº 7.352, 04/11/2010); do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (Minuta Original, 2006); e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996).

É dentro do Eixo 2 do Pronacampo- Formação de Professores que se encontra especificamente a ação do Estado encarregado de apoiar e fazer acontecer a implantação dos 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC, por meio de um Subprograma intitulado “Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo” (MOLINA, 2015). O acesso ao curso é feito a partir de um Processo Seletivo Especial (PROSEL) realizado através de um Vestibular exclusivo para ingresso no curso. Seu primeiro processo seletivo foi realizado em 08/09/2013, tendo sido inscritos 437 candidatos para as 120 vagas ofertadas. A segunda seleção, que ocorreu em 2014 e ofertou a mesma quantidade de vagas (120), recebeu cerca de 600 inscrições. Finalmente, o terceiro processo seletivo, realizado 09 de outubro de 2016, teve 410 inscritos, que concorreram as 60 vagas.

Se tratando das formas de ingresso, é essencial estar alerta que as Licenciaturas em Educação do Campo, fundamentalmente, devem garantir o acesso dos sujeitos camponeses na Educação Superior. E, haja vista a histórica disparidade na garantia do direito à educação aos povos do campo, que se revela na grande vulnerabilidade das escolas no meio rural, é indispensável que se garanta a realização de um vestibular específico, sustentando, essencialmente, o caráter de política afirmativa do Procampo. (MOLINA, 2015 P. 154)

A entrevista com a então coordenação do curso sobre a forma de acesso a escolha do processo seletivo especial se articula com a fala de Molina (2015) e ajuda a entender a escolha feita:

A gente defende o processo seletivo especial porque o Enem por exemplo não dá conta dos sujeitos que tem interesse nesse curso. Então esse curso é pra sujeitos que querem lecionar em espaços escolares e não escolares do campo. Então preferencialmente é pra sujeitos que vivem do campo aí o campo é uma amplidão porque quando a gente fala de sujeitos do campo a gente tá falando de agricultores, a gente tá falando de quilombolas, de pescadores, marisqueiras, assentados, projeto de reforma agrária, então o campo ele tem diversidade de sujeitos, então o curso é pensado para esses sujeitos. Então agora recentemente a gente fez 3 vestibulares o primeiro vestibular era com uma redação e uma prova com questões de português, história e Movimentos Sociais também não acompanhei não tava aqui ainda. O segundo eu ajudei, foi do mesmo jeito questão de múltipla escolha e a redação, a gente ainda tinha verba do PROCAMPO. Pra fazer precisa ter uma verba, e com muita dificuldade a gente conseguiu fazer. E o terceiro foi agora em 2016 e aí a gente resolveu adotar o método do PRONERA porque o PRONERA ele faz um vestibular Especial a partir de uma prova de redação sobre um tema pertinente a educação do campo e uma carta de intenção, então nós fizemos nesse formato o vestibular, e pra gente foi bacana porque a gente conseguiu identificar mesmo que tinham identificação com o curso que eram os sujeitos do campo, e aí a gente fez a carta de intenção e a redação, a gente teve 410 inscritos e nós do colegiado que fez todo o processo de elaboração de aplicação fomos nós sem nenhuma verba, só com apoio geral da Universidade (Coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo CFP/UFRB, 2017)

Esse novo projeto de curso, envolvendo a licenciatura em educação do campo, é construído e organizado com o objetivo de consolidar a educação superior numa perspectiva emancipatória e, assim sendo, contrária à lógica hegemônica que a mesma tem assumido nas instituições de educação superior nas últimas duas décadas. (HAGE E BRITO, S/D)

E para que a materialização de um curso contra hegemônico aconteça, deve-se ser pensado desde a sua forma de acesso para os sujeitos que neles entrarão. E nada melhor que os próprios estudantes para falar sobre a forma de acesso a LEDOC/CFP-UFRB. A partir das entrevistas pôde-se identificar que todos os alunos têm o conhecimento do processo seletivo especial para o curso, e quanto ao mesmo uma aluna diz que:

Muito condizente com a nossa realidade, 50% objetiva e 50% subjetiva.
(Estudante 9, 4º semestre 2017)

Frigotto (2011) ressalta que é necessário discutir o tema das políticas de acesso não somente no plano ideal, “do contra ou a favor, do bom ou do ruim”,

mas é necessário buscá-la em nosso tempo histórico, no contexto real, espaço das inúmeras e imensas contradições sociais que enfrentamos na sociedade do capital, tanto no âmbito internacional, quanto, no Brasil do século XXI.

Deste modo, uma análise da necessidade e defesa das políticas afirmativas para a garantia do acesso à Educação Superior para os povos do campo determina-se simultaneamente, “[...] à luz das reformas estruturais do Estado, como da exigência metabólica do capital e no âmbito da luta de classes”. (FRIGOTTO, 2011, p. 21).

Destarte, conseguir sustentar o perfil específico de ingresso a Licenciatura em Educação do Campo é um trabalho coletivo a ser encarado continuamente, não só nas universidades, mas com a sociedade, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a necessidade da intervenção do Estado para promover ações que de fato sejam capazes de promover a igualdade de acesso aos direitos educacionais. (MOLINA; SÁ, 2011).

4.3- As mudanças Ocorridas na Universidade – Políticas Afirmativas em Educação

A universidade brasileira passou por mudanças desde sua criação que se estende até os dias atuais. A elitização do acesso à educação superior passou a ser fortemente questionada e apontada como uma das formas de exclusão social. A partir desses e de outros questionamentos houve transformações no ensino superior diante das desigualdades históricas de acesso dos candidatos às universidades públicas, dentre elas está a criação de políticas de ações afirmativas. As ações afirmativas se fundamentam de que há uma dívida histórica com relação a grupos minoritários e, por isso, as políticas públicas devem também ser voltadas para a reparação das desigualdades. (Filho e Cunha, s/d)

Gomes e Martins (2004); Peixoto (2004) as definem como um conjunto de políticas públicas de modo compulsório ou facultativo, criadas sob a ótica da discriminação racial, social e de gênero, para diminuir os efeitos da discriminação cometida no passado, com o objetivo de concretizar os ideais de igualdade de acesso à educação e formação profissional.

Segundo Piovesan (2005):

As ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático que é assegurar a diversidade e a pluralidade social. (PIOVESAN; 2005)

No Brasil a partir das pressões dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, as discussões sobre o direito à educação como um elemento da construção da igualdade social, do mesmo modo como as lutas pela efetivação desse direito, a iniciar no século XX e acentuando no Século XXI, ganham contornos políticos e passam a fazer parte da agenda política e do compromisso do Estado Brasileiro.

Os movimentos sociais do campo, em específico o MST, também pressionaram o Estado em prol de uma educação que abarque as peculiaridades da população do campo e que permita o acesso de seus integrantes ao ensino superior universitário. (Gohn e Zancanella, 2012)

A partir do reconhecimento da gama de desigualdade que afeta uma considerável parcela da população brasileira e, sobremaneira, a população indígena, camponesa e negra do país estendeu-se sobre vários setores da vida social, ampliou-se o debate sobre as ações afirmativas, dentro e fora da academia. Desde então, as Políticas de Ação Afirmativa vêm sendo discutidas como um importante instrumento de reparação dessas desigualdades. No âmbito da educação, as Ações Afirmativas assumem grande relevância no debate sobre a democratização do acesso ao ensino superior (Costa, et al 2006).

Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação. (Gomes 2011, p.115)

Ao se tratar das ações afirmativas na educação do campo, Marques, Franco e Schindwein (2011) abordam e tratam a experiência de um curso de

“Agronomia com ênfase em Agroecologia em sistemas Rurais Sustentáveis”, voltado para a agricultura familiar, atendendo assentados da reforma agrária no Estado de São Paulo, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como sendo a materialização de uma ação afirmativa. Para esses autores, os movimentos sociais do campo têm se consolidado na luta por educação e acesso ao ensino superior. A experiência deste curso fortifica a convicção de que é imprescindível repensar e, redefinir os critérios de acesso ao ensino superior público e as formas de apoio ao estudante” (Ibid., p. 574).

Os movimentos sociais têm grande relevância na luta para a construção da educação do campo, quando participam efetivamente em defesa de uma educação proposta aos sujeitos que sustentam consigo valores, costumes, identidade e cultura singulares. As consequências das ações dos movimentos sociais são vistas nas conquistas que se concretizam no âmbito social, político e cultural, a exemplo do aumento no número de oferta de curso superior universitário para educadores do campo. (Gohn e Zancanella, 2012)

Ainda segundo as contribuições de Gohn e Zancanella (2012), as lutas tiveram como fundamento o histórico da exclusão das camadas populares na educação nacional, que desde o seu início optou pela desigualdade e contemplou a elite na formação educacional, tornando-se desde o começo como a eliminação de uns e a regalia de outros. São ainda aparentes as desigualdades na educação, com relação tanto ao acesso quanto à qualidade, em diversos níveis de escolarização e com maior destaque no ensino superior.

A defesa dos movimentos sociais pela implementação de políticas públicas específicas para o ensino superior universitário insere conceitos, como os de socialização, sociabilidade, cultura, campo e comunidade, associados de modo permanente com a educação específica do campo, e agora se alargando pela implementação de políticas públicas para essa educação. (Gohn e Zancanella 2012 p. 63)

Através das lutas dos movimentos sociais várias transformações foram alcançadas na educação brasileira, através das políticas afirmativas vários sujeitos ingressaram no ensino superior conquistando sua emancipação político-cultural.

4. 4- Políticas Afirmativas em Educação do Campo

Se tratando das políticas de educação do campo iniciou-se com o marco da inserção da educação do campo na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 de 1996 ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar. A partir da inserção do marco na LDB houve a possibilidade da definição de Diretrizes Operacionais para a educação do campo no âmbito da educação brasileira.

No ano de 2002 houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que no Parecer 36 de 2001 fundamenta a Resolução 01 CNE-CEB/2002 aborda a diversidade cultural dos povos do campo. Sobre a diversidade cultural dos povos do campo, Felinto e Batista (s/d) trazem que o campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, apresenta uma gama de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana.

No Art. 28 das Diretrizes registra-se, ainda, a possibilidade de na oferta da Educação Básica para a população rural os sistemas de ensino promoverem adaptações para que haja adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente no tocante aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; à organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e à adequação a natureza do trabalho na zona rural. (Felinto e Batista, s/d p. 4; 5)

Para Chaves (2011) Não se trata de qualquer educação, lutam por uma educação que sirva a seus interesses de classe trabalhadora. Nesse sentido exigem uma educação que leve em consideração o trabalho no campo e que possibilite o desenvolvimento do território em que vive.

Arroyo(2004) destaca que:

O movimento social no campo representa uma nova consciência de direitos, a terra, ao trabalho, a igualdade, ao conhecimento, a cultura, a saúde e a educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e

mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram o quanto se reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO, 2004, p.22).

Na esfera dos direitos sociais não é satisfatório tratar a todos como se tivessem a mesma facilidade de acesso às prestações que concretizam direitos sociais. Se um grupo social tem mais obstáculos ao acesso a direitos educacionais, o Estado tem o dever de assegurar políticas específicas para garantir o direito a essas pessoas, como é o que ocorre com a educação no campo. (Duarte, 2008)

Não se está aqui falando de direito de acesso a uma universidade específica ou a um curso determinado, mas à garantia maior de uma sociedade que espelhe todo o seu pluralismo. No caso da Educação do Campo, isso é a manutenção e transmissão de valores, de modos de vida, que são importantes para a pluralidade da sociedade. A garantia de acesso diferenciado à educação não é um privilégio, mas sim uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de desigualdade. (Duarte apud Santos 2008, p.37-38)

Outra conquista dos movimentos sociais é o Curso Pedagogia da Terra, este curso é exclusivo para beneficiados pela reforma agrária, cuja proposta é a formação em nível superior de educadores para atuarem nas escolas do campo. Tem como finalidade formar educadores com uma visão ampla de educação e de pedagogia, ligada aos processos de formação do ser humano, consentindo aos educandos ampliar também sua tarefa, seu horizonte, suas perguntas, emancipando os sujeitos, intensificando e tornando ainda mais fascinante o desafio de sua formação (Rosa e Bezerra s/d).

De acordo com Carvalho (2003) a educação básica do campo está sendo organizada por todos os movimentos sociais e pelos profissionais de educação no campo no confronto de projetos no enfrentamento e ações que podem vir a ser transformadas em conquistas, dentre elas políticas públicas de educação do campo.

Se tratando das políticas de acesso e permanência em cursos com a proposta de educação do campo temos dois programas o PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o PROCAMPO O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, constituem-se em iniciativas de acesso e permanência em cursos de graduação e pós-graduação voltados para a formação dos sujeitos que trabalham e vivem no campo brasileiro, envolvidos com um projeto social de

caráter popular, que assegure os direitos humanos e sociais a toda a população brasileira. (Hage e Brito, SD)

PRONERA

O Pronera foi criado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997, para comemorar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e gerar uma avaliação dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos. Foi Identificado, naquele Encontro, a existência de várias universidades envolvidas com a temática da Educação na Reforma Agrária. Entretanto, a maioria dos trabalhos realizados estava sendo feito isoladamente. Então era necessário construir uma articulação entre esse conjunto de parceiros, para ajudar no enfrentamento do desafio de fazer avançar a escolarização dos povos dos assentamentos, cujos índices revelados pelo I Censo Nacional da Reforma Agrária, concluído em 1996, eram extremamente baixos (MOLINA, 2003).

A partir das discussões desse encontro começou-se a construir as mobilizações e lutas que vieram a resultar na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Depois de um longo e tenso processo de negociações com o Estado, o Programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

O Pronera tem como objetivo geral promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo, executado por meio de ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais. (MOLINA; ROCHA, 2014)

Teve seu início com alfabetização e formação de educadores assentados, em seguida, passou para oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam, posteriormente, passou a congrega a oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados.

Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Foi essa participação que permitiu acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no País. (MOLINA; ANTUNES; ROCHA, 2014)

O Pronera tem como grande resultado a viabilização do acesso à educação formal a vários jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Sem o modo de oferta de escolarização seguidos pelo Programa, a partir das ações já praticadas pelos Movimentos sociais, entre as quais se destaca o regime de Alternância, garantindo diferentes tempos e espaços educativos, os jovens e adultos não teriam acesso a escolarização em função da impossibilidade de permanecer, nos processos tradicionais de educação, os quais lhes impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal (MOLINA, 2003).

Respeitadas as orientações da LDB, o Pronera assegura sua organização curricular em acordo com as demandas dos sujeitos do campo envolvidos nos cursos. Esse princípio é respaldado pelo Art. 28 da referida lei, que afirma que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II-organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III-adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária tornou-se uma política pública com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Que Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Democratizou o acesso à educação escolar nos diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no Brasil.

À expansão dos graus de educação escolar ofertados pelo Pronera, foi tornando-se possível, através de parcerias firmadas com universidades públicas, a variedade das áreas de conhecimento propostas pelos cursos ofertados, tem com o propósito colaborar para o desenvolvimento dos assentamentos e das famílias que neles vivem (MOLINA; ANTUNES; ROCHA, 2014).

Desde que foi instituído em 1998 até 2010, o Pronera beneficiou cerca de 450 mil jovens e adultos que vivem no campo, sendo em sua maioria 346.629, ou seja, 76%, no período de 2003 a 2010, quando foram investidos cerca de R\$ 201,7 milhões. O programa ofertou neste período cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, nível superior e especialização (Lerrer, 2012).

Conforme aprovado pelo Decreto no 7.352/2010, é público do programa a população jovem e adulta, conforme descrição prevista no Art. 13:

I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC), de que trata o § 1º do Art. 1º do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008;

II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo Incra;

III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias;

IV - demais famílias cadastradas pelo Incra.

O quadro abaixo está comparando os dados de beneficiados pelo Programa durante os quatro anos do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso com os oito anos do governo de Lula:

Quadro 4: Comparação Sobre os Dados de Beneficiados pelo Pronera Durante os Quatro Anos do Segundo Governo de Fernando Henrique Cardoso com os Oito Anos do Governo de Lula

MODALIDADE	ANO 1998 A 2012	ANO 2003 A 2010
------------	-----------------	-----------------

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	99.531	299.277
MÉDIO E SUPERIOR	1.874	46.891
ESPECIALIZAÇÃO	-	461
TOTAL DE ALUNOS	101.405	346.629
INSTITUIÇÕES PARCEIRAS	45	65

FONTE: INCRA

Pode-se observar o crescimento dos beneficiados pelo Pronera no governo Lula passando de 101.405 para 346.629 e o aumento de 45 para 65 de universidades que fazem parceria com o programa. O Pronera é desenvolvido a partir de parcerias do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais e com instituições, entre entidades públicas de ensino, instituições comunitárias sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais.

Em 18 anos, PRONERA levou 185,2 mil assentados para as salas de aula em todo o País, com oferta de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação como por exemplo cursos de graduação em História, Ciências Sociais, Direito, Pedagogia da Terra, Letras, bacharelado em Engenharia Agrônoma técnico em Agropecuária, técnico em Enfermagem, Especialização em Educação do Campo, Especialização em Direitos Sociais do Campo. Na Bahia, o PRONERA tem parcerias com a Universidade do Estado da Bahia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, a Universidade Federal do Vale do São Francisco, Universidade Estadual de Santa Cruz, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano o PRONERA é uma referência para a educação do campo em âmbito nacional e para o fortalecimento da educação pública brasileira, e em especial para o estado da Bahia.

PROCAMPO

O Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo é o Programa do Ministério da educação (MEC) que oferece apoio a instituições públicas de ensino superior com projetos de cursos de licenciatura em

Educação do Campo, voltados especificamente para a formação de professores que desejem atuar na docência dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio em escolas do campo.

O Procampo é uma política de formação de educadores, conquistada também a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo.

Pautada desde a primeira Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo, vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”. (MOLINA; ROCHA, 2014 p. 237)

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm por objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho.

A organização do currículo dessa graduação pressupõe etapas (equivalentes a semestres de cursos regulares), oferecidas em modo de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, considerando-se o vínculo entre educação e a realidade específica das populações do campo. Esse método de oferta do curso tem também a intenção de evitar que a entrada de jovens e adultos na educação superior fortaleça a opção de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso, dos professores em exercício nas escolas do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

A matriz curricular indicada desenvolve uma tática multidisciplinar de trabalho dos professores, estruturando as disciplinas a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, Matemática; e Ciências Agrárias.

Ao estabelecer o perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, com essas três dimensões: à docência por área de conhecimento, o formato em alternância e a gestão de processos educativos escolares e não escolares, está instituída a intenção de gerar e cultivar um procedimento formativo que dê oportunidade aos futuros educadores, uma formação teórica concreta, com o

propriedade dos conteúdos da área de habilitação, para o qual se titula o docente em questão, com domínio dos conhecimentos acerca do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno, com o território camponês e com a dinâmica societária como um todo (MOLINA, 2014 *apud* Molina e Rocha, 2014 p.242).

A estratégia de formação realizada na política de formação de educadores do campo esboçada na matriz das Licenciaturas em Educação do Campo, construída a partir da pressão dos movimentos sociais, mostra um entendimento que não adere aos propósitos das políticas neoliberais, de culpabilização e individualização do docente sobre o êxito ou fracasso do aluno, sem ponderar todas as condições socioeconômicas e culturais que envolvem os processos de aprendizagem. (FREITAS, 1999; 2003). E conjuntamente, não desresponsabiliza o professor da direção dos métodos didáticos, oferecendo-lhe condições de entender criticamente sua própria prática, qualificando-o, cada vez mais e compreendendo as teorias que têm orientado sua ação pedagógica. (Molina e Rocha, 2014)

O Procampo, tem proporcionado o aumento do acesso à Educação Superior para os sujeitos do campo, os quais a taxa de escolarização líquida neste nível de ensino (3,2%) é praticamente cinco vezes menor que a do meio urbano (19,8%), conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP de 2012. (Molina, 2015)

Cabe ressaltar, importantes números da realidade rural, que reforçam a necessidade de formação de educadores do campo: o difícilíssimo acesso dos docentes do meio rural à educação de nível superior. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, de 2007, do total de funções de educadores no país, atuando na modalidade regular do Ensino Fundamental e Médio, o meio rural detém 16,7%, ou seja, 311.025 profissionais em exercício, dos quais 61% não apresentam formação de nível superior, o que significa um contingente de aproximadamente 178 mil professores sem a formação adequada. (MOLINA; SÁ, 2011).

A política de formação de educadores do campo compreende uma ação educativa a partir de uma totalidade bem mais ampla que a refiram, especialmente, as tensões e contradições que perpassam as relações sociais no território rural contemporaneamente, com evidência nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses nesta região a partir do avanço cada vez mais descomedido do agronegócio, que promove uma destruição não só das escolas rurais, mas também das próprias comunidades que aí vivem. (Molina e Rocha, 2014 p. 244-245)

Na Bahia existe a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

O docente através da política de formação de educadores do campo tem se empenhado em conquistar, junto com os movimentos sociais, um novo território de direitos para os sujeitos camponeses nas universidades públicas brasileiras.

A elaboração de políticas públicas educacionais deve ser tomada como base para proposição de políticas afirmativas para garantia de fato do direito à educação. Só assim será possível garantir a permanência, o reingresso e o sucesso escolar de grupos que apresentam maior vulnerabilidade.

A dificuldades socioeconômicas e educacionais das populações camponesas exige maior conexão na construção de táticas que visem impulsionar a qualidade da Educação do Campo. Esboçar políticas que procurem prover as grandes desigualdades no direito ao acesso e a permanência na escola para este grupo faz parte desta estratégia, em outras palavras segundo Molina: o que se busca não é somente a igualdade de acesso “tolerada” pelos liberais, mas, fundamentalmente a igualdade de resultados. (Molina, 2008)

5 -PERMANÊNCIA – DISCUSSÃO DO(S) CONCEITO(S)

No Brasil acesso à educação, é um caminho caracterizado por desafios, possibilidades e contradições, a história da educação pública brasileira está associada à construção dos direitos sociais e humanos, o Estado deve cumprir garantia de formação necessária como seu dever e responsabilidade e como direito à população, estabelecida pela Constituição Federal sendo igualmente acessível a todos.

Para que aconteça uma democratização do acesso principalmente ao ensino superior precisa-se da formulação de políticas públicas inclusivas e eficazes, que não se restrinja a oportunizar somente o acesso, mas que dê possibilidades efetivas de permanência e aproveitamento nos diferentes níveis de ensino.

Mas o que é a permanência?

Segundo Reis (2009), a permanência é a duração e transformação, é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção do tempo que remete a divisão do tempo (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de da permanência como um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um.

Portes (2012), entende a permanência como direito. Direito que todo estudante natural dos meios populares que entrou na universidade pública, em seus diversos cursos e turnos, por quaisquer meios, tem de ter condições materiais, físicas, mentais e culturais para o desenvolvimento cognitivo e cultural que permitam o acesso ao conhecimento, mesmo que seja no seu tempo de aprendizagem, de forma gradativa, para que ele progrida no curso no qual ingressou, para que possa cursar a universidade com qualidade e gozá-la na sua plenitude.

Ainda segundo Reis (2009), a permanência deve ser pensada sobre duas perspectivas: a material e simbólica. A permanência materialvem das

condições materiais do sujeito para custear seus estudos. E quando a família não tem recursos financeiros suficientes, muitos estudantes precisam trabalhar para pagar suas despesas e até mesmo para ajudar no sustento da família. Esse contratempo, de trabalhar e estudar muitas vezes interfere na formação de qualidade, onde o estudante não tem tempo suficiente para se dedicar aos estudos, como também afasta a possibilidade de participação das atividades que promovem o ingresso na nova cultura.

Se tratando da permanência simbólica, refere-se à forma como o estudante trabalhador se percebe ao frequentar o ambiente educacional, no qual prevalecem padrões culturais da classe abastada. Com isso os alunos oriundos de família de camada popular com baixo capital cultural, muitas vezes não resistem, ao conviver com situações de exclusão e discriminação no ambiente educacional, o que interfere em sua permanência simbólica. Segundo a autora, os assuntos referentes à permanência simbólica abarcam capacidades linguísticas, posturas, preferências e comportamentos ligados à cultura legítima. Sendo assim, para permanência simbólica é necessário o reconhecimento social do estudante, ou seja, apoio pedagógico, valorização da autoestima, as referências docentes, etc. (REIS 2009).

Carmo e Carmo (2014) tomam o conceito de permanência, como significado de resistência, insistência ou sobrevivência. Trazendo o conceito para o ensino superior, entendem a permanência como a concretização do estar na universidade para conhecer, descobrir, desenvolver-se e não só para estar materialmente. Os autores ao trazer a permanência em sua pesquisa expressam sua intenção de garantir e proteger o direito à educação de qualidade aos alunos dos meios populares.

Reis (2009, p. 4) a partir da sua pesquisa sobre a permanência de negros na universidade aborda o conceito enquanto continuum através dos tempos que determina a perpetuação do fenômeno, e propõe uma definição de permanência como: [...] o ato de continuar que permita não só a constância do sujeito, mas também a possibilidade de existência com seus pares". Segundo Kant, só pelo permanente recebe a existência, nas diferentes partes da série sucessiva do tempo, uma quantidade que se denomina duração. E esta

duração implica em um reconhecimento também pelo outro. (*apud* Carmo, Carmo, 2014 p.10)

Silveira (2014) define permanência como continuidade ou progressão, escolha e capacidade do jovem em alcançar níveis de escolaridade mais altos (p. 19). A autora compreende que a opção pela permanência acontece através da junção entre expectativas de do sujeito, situações cotidianas de sua vida e seu contexto social. Segundo Portes (2001), a permanência do estudante pobre, e negro, no ensino superior brasileiro, tem-se dado à revelia do Estado. Para permanecer no sistema superior de ensino público de qualidade, o estudante de camada popular desenvolve um conjunto significativo de estratégias de permanência, pessoais e coletivas, materiais e simbólicas, pois ele não é notado no interior dos cursos e é visto na figura de um acadêmico universal.

Para que possa alcançar a permanência com qualidade é preciso que haja a implantação de ações afirmativas voltadas para políticas de assistência estudantil, para que sejam garantidas melhores condições materiais e culturais.

O estado visando diminuir as desigualdades econômicas dos estudantes das Instituições Federais de Ensino (IFES) criou no ano de 2007 o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), elaborado após pesquisas realizadas pelo órgão de assessoramento denominado Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que tem como uma das metas permitir o acesso e a permanência de estudantes oriundos de classes subalternizadas nas IFES reforçando a ideia de que o acesso ao ensino superior não pode ser dissociado da permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

A assistência estudantil, enquanto instrumento de direito social, tem como intuito prover os meios necessários para salto dos obstáculos e superação dos empecilhos a boa atuação acadêmica, possibilitando que o estudante desenvolva-se bem no decorrer da graduação e tenha um bom desempenho curricular, diminuindo, dessa forma, o percentual abandono (VASCONCELOS, 2009, p. 604).

Esta política ampara-se numa concepção de equalização das chances de acesso ao sistema educacional brasileiro e concretização da garantia de direitos, a partir das quais possam ser possibilitadas as condições de permanência aos estudantes de baixa renda ingressantes na universidade (Santos e Freitas, 2014).

Nesse sentido, a política de Assistência Estudantil declara sua importância e apresenta-se como um marco histórico (VASCONCELOS, 2010, p. 614) como direito social direcionado para proporcionar a equalização de oportunidades aos estudantes do ensino superior público (Santos e Freitas, 2014). Se evidencia como uma política de direito, portanto não devendo ser entendida como assistencialismo, corporativismo ou caridade.

Com o objetivo de completar as diretrizes referentes ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Decreto nº 7.234, de 19.07.2010, institui: 1- a finalidade de ampliar as condições de permanência; 2- os objetivos: democratizar a permanência, minimizar as desigualdades sociais e regionais, reduzir a retenção e evasão, e contribuir para a inclusão social pela educação; 3- acrescenta dentre as ações a serem seguidas, o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; 4- abrangência aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 5- prioridades de atendimento aos estudantes oriundos de rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (Nobre, 2011).

Quadro 5: Evolução do orçamento destinado à assistência estudantil no período de 2008 – 2013

2008	2009	2010	2011	2012	2013
R\$ 125.300 milhões	R\$ 203.800 milhões	R\$ 304 milhões	R\$ 367.300 milhões	R\$ 504 milhões	R\$ 750 milhões

Ainda que recursos tenham aumentado significativamente totalizando R\$ 750 milhões no ano de 2013, ainda não são suficientes para atender as demandas por Assistência Estudantil, pois o aumento do recurso é igual ao aumento de ingressos no ensino superior e assim ampliando a demanda e não resolvendo os problemas de assistência estudantil.

5.1- Licenciatura em Educação do Campo: Os Desafios para a Permanência dos Estudantes

As formas de financiamento para o acesso e permanência das populações do campo à Universidade pública indica o descaso que o Ministério da Educação vem tratando a questão, pois os recursos que atendem as populações dos assentamentos são provenientes do Ministério do Desenvolvimento Agrário e não dos recursos que deveriam ser vinculados para a educação, proveniente das receitas resultante dos impostos. Já os recursos destinados ao PROCAMPO são provenientes do MEC, os cursos muitas vezes também passam por descaso com o atraso e falta de liberação pelo Governo Federal.

A garantia de acesso e de permanência ao ensino superior significa que todos os cidadãos têm direito de ingressar nas universidades, sem distinção de qualquer natureza, não podendo ser impedida a permanência de quem teve acesso.

Para os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo a permanência significa:

Pra mim a permanência no ensino superior significa poder conseguir se manter dentro da universidade é..e... conseguir é... seguir e conseguir chegar até um uma profissão, ter uma formação porque a gente vem, nossas famílias elas não tem condições financeiras para nos manter na universidade, então a única forma da gente se manter é conseguir comprar livros, pagar livros e se qualificar dentro da universidade é a partir das bolsas permanência. (Estudante 1, 6º semestre, 2017)

Apenas a oferta da vaga não é suficiente para alunos vindos de camadas populares da sociedade conseguirem cursar uma universidade, pois essa nova situação acaba provocando gastos com os quais a família não tem condições financeiras de bancar, e não havendo uma política social concretizada, possivelmente não haverá condições de permanência podendo ocasionar o abandono por parte do aluno. (Silveira, 2012 p.48)

Olha eu acho que permanência é você dar condições para que o aluno não evada, porque assim quanto a gente enquanto pobre, enquanto negro já tem desde o início os nossos direitos negados, toda vida teve nossos direitos negados, a gente ingressa em uma universidade federal pública a gente abre mão de um emprego, abre mão de muitas coisas pra ta ali, e se a gente entrar nessa universidade adentra esses espaços tendo uma bolsa, algo pra ajudar melhor, eu acredito assim que a permanência é dá subsídios ao aluno para ele continuar né, nem que não seja um valor alto, mas que seja pelo menos o mínimo necessário porque quando a gente tem mesmo na universidade é o mínimo para que o aluno permaneça aos trancos e barrancos, nem que seja pra o aluno pagar uma xerox, o alimento, pra comprar o feijão e arroz o básico que dê pelo menos o básico para o aluno permanecer. Porque muitas vezes a gente não consegue nem tirar uma xerox por conta de pegar a bolsa pra pagar aluguel, uma água uma luz, muitas vezes não dá nem pra tirar uma xerox, eu conheço muitos casos de pessoas que nem uma xerox não pode tirar com o dinheiro que recebe, mas pelo menos dando condições pra se alimentar que é o básico o mínimo, já é alguma coisa. (Estudante 2, 6º semestre, 2017)

Gomes (2009) reforça que a permanência bem sucedida vai além de suprir de condições mínimas de sobrevivência, como alimentação e transporte. Para garantia de permanência com qualidade é preciso investir na construção de instrumentais para elaboração de planos de estudo, para a participação em projetos de pesquisa e extensão, participação em congressos e demais eventos acadêmicos. Resumindo, é preciso criar mecanismos que permitam aos estudantes pobres viverem a vida universitária de forma plena.

Ainda sobre a concepção de permanência dos estudantes um aluno do 6º semestre diz que:

Pra mim a permanência na universidade são políticas fundamentais pra possibilitar por exemplo no meu caso a estar na universidade, com tudo as políticas de permanência que estão sendo colocadas em prática dentro da UFRB especificamente para o curso de educação do campo elas são uma piada né, porque dentre todas as possibilidades que a permanência possibilita a gente tem apenas acesso a residência, que só ter acesso a residência não nos dá condição de permanecer na universidade por exemplo. (Estudante 3, 6º semestre, 2017)

Torna-se imprescindível a construção de mecanismos que assegurem a permanência dos alunos que entram na universidade, diminuindo assim, as decorrências das desigualdades apresentadas pelo conjunto de estudantes comprovadamente desfavorecidos e que apresentam dificuldades visíveis para prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (FINATTI, 2008, p. 196).

A assistência deve ser um mecanismo capaz de assegurar condições justas de permanência no ensino superior, possibilitando o alcance e a conclusão do

curso, propiciando maiores chances de reduzir a desigualdade social e confiando que a Universidade formará agentes culturais mobilizadores que utilizem a educação como ferramenta de luta pela ampliação dos direitos humanos e pela consolidação da cidadania (ALVES, 2002). As políticas de permanência são uma garantia para continuidade e permanência dos estudantes de camadas populares no ensino superior.

Se tratando das políticas de permanência foi indagado a coordenação do curso sobre os programas de permanência existentes e sobre isso foi relatado que:

Os que a gente tem na universidade foi, primeiro que era o edital PROCAMPO e aí inicialmente nessa verba tinha pregões pra alimentação e pra pagamento de hotéis só né que aí o recurso acaba, então o que sobrou de recurso a universidade pensou o Programa Permanência em Alternância e aí foi pago com recurso do PROCAMPO hoje esse PPA segundo a universidade a PROPAAE ele é pra aqui esse PPA foi pra os 2 centros, mas a gente não tem mais verba é a política da residência e então nessa luta que foi dos meninos e de muitos professores procuraram também ajudar é residência, então os meninos tem hoje o PIBID que eles acessam, mas não são todos, aí a gente já tem alunos que já acessaram a bolsa do Tecelendo, tem a bolsa do Pibex, Pjac alguns alunos acessaram. Alguns alunos acessaram, então além da residência a política de permanência que a gente tem hoje é o PPA que se reveste na residência Específico de educação do campo só o PPA e a residência que a gente tem, fora isso os alunos estão acessando as bolsas dos editais que estão aparecendo, a gente tem aluno por exemplo que é bolsista quilombola, nós não temos bolsa MEC por exemplo lá no CETENS os meninos tem uma carga horária que permite eles receberem bolsa MEC, nós não temos bolsa MEC, então a maioria são bolsista Pibid, a gente tem bolsista do Pjac, Tecelendo, do Pet e de permanência mesmo nós temos a residência que a universidade banca. E aí uma luta dos meninos é ser incluídos no PPA, mas aí é uma discussão grande com a PROPAAE.

O que pode-se observar é o avanço no que tange a expansão dos cursos e do acesso a população do campo ao ensino superior, e ao mesmo tempo a falta e/ou o atraso na liberação dos recursos para garantir a permanência dos estudantes. Apenas a oferta de vagas para os estudantes de classes populares ingressarem não é suficiente. É preciso que haja políticas de permanência efetivas para que sejam garantidas melhores condições de permanência.

Aos estudantes foi perguntado sobre o conhecimento de Programas ou Projetos que assegurem a permanência dos mesmos na universidade, a maioria dos estudantes entrevistados do 1º semestre e uma estudante do 4º semestre no momento da entrevista não tinha conhecimento sobre a existência

de programas de permanência, os demais sujeitos da pesquisa conheciam pelo menos um e segundo eles:

Sim eu tenho conhecimento do programa de permanência da universidade, através da PROPAAE. Nós do curso de Educação do Campo, com luta, depois de acampar³ por mais de 15 dias no CFP e negociar com a reitoria conseguimos que fosse construído um programa onde fosse possível o nosso acesso, pois não conseguíamos ter acesso aos editais do programa de permanência da universidade por causa de algumas especificidades. O programa, é o PPA (Programa de Permanência Alternância). (Estudante 4, 6º semestre, 2017)

Sim. Eu conheço no caso a PROPAAE né só a PROPAAE mesmo, o PPA era um programa que vinha da PROPAAE, então só a PROPAAE mesmo. (Estudante 2, 6º semestre, 2017)

Sim, de alguns eu conheço eu mesmo fiz parte do PPA do terceiro edital que quer dizer o programa de permanência em alternância da universidade foi criado para o curso e também existem outras bolsas, tem também o PIBID, mas não contempla todo mundo, segundo que eu li no PPC de educação do campo 10% das bolsas do PIBEX é destinada ao curso, mas segundo o que eu conheço e o que eu sei acho que nenhum dos alunos têm acesso as bolsas, até agora que eu me lembro só existe esses. Ah, e também existe o PJAC que é o projeto entre o governo do estado junto com a universidade federal onde selecionou 14 bolsistas pra fazer parte do projeto de comercialização jovem. Trata-se de um projeto pra incentivar os agricultores a produzir e vender merenda para alimentação escolar pelo PNAE. (Estudante 5, 4º semestre, 2017)

Como pode-se observar os programas de permanência para o curso são restritos, para conseguir um programa específico para o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi necessária a luta dos estudantes que acamparam por 15 dias no Centro Formação de Professores, através dessa mobilização foi conquistado pelos estudantes o Programa de Permanência em Alternância que tem por finalidade a ampliação das condições de permanência dos estudantes no ensino superior, conforme o estabelecido pelo PRONERA, é desenvolvido

³Motivados pelo não cumprimento mínimo dos acordos feitos em Março de 2014 como residência, assistência e alimentação, os estudantes do LEdoC ocuparam o estacionamento do CFP/UFRB a partir do dia 08 de novembro onde permaneceram em luta por 21 dias, na pauta tinha como reivindicações principais 1 A Residência para o PROCAMPO, que atenda às especificidades do curso; 2. Restaurante Universitário para a alimentação durante o tempo universidade; 3. Bolsa Permanência para todas e todos os estudantes que estão dentro dos critérios socioeconômicos (preferencialmente, a adaptação do curso à portaria 389 do MEC);

4. Acesso à informação (disponibilização de computadores para a formação integral, entendendo o Tempo Comunidade como parte do processo formativo); 5. Elaboração da Política de Ensino, Pesquisa e Extensão para atender à Educação do Campo, desde os regimentos básicos da Universidade à elaboração dos editais de pesquisa e extensão. A universidade precisa incluir Educação do Campo como um curso regular, pois, ela já o é. A partir dessa ocupação foi conquistado o Programa Permanência em Alternância que disponibilizou bolsa e residência por um período, e atualmente disponibiliza a residência.

através dos recursos oriundos do PROCAMPO E PRONACAMPO e tem como objetivos:

Garantir a permanência dos estudantes dos cursos de graduação em Educação do Campo da UFRB, assegurando a formação acadêmica dos estudantes, através da dedicação ao estudo, da aprendizagem e do aprofundamento teórico-prático;

Qualificar a permanência dos integrantes do Programa de Políticas Afirmativas da UFRB;

Contribuir para que a formação profissional ocorra no tempo mínimo do curso;

Combater as desigualdades sociais

Vale salientar que este Programa foi implantado 2 anos após a criação do curso, conforme a narrativa de um dos entrevistados, estudante do 6º semestre:

Eu acho que como todos estudantes de baixa renda conseguiram acessar a universidade a gente enfrenta várias dificuldades com a permanência na universidade, pra você ter noção nós viemos ter acesso a uma política de permanência se eu não me engano agora em 2016 a partir de um processo de mobilização dos estudantes onde acampamos durante um período na frente do CFP e uma série de outras mobilizações e lutas, que possibilitou ou ajudou a construção do PPA do Programa de Permanência em Alternância, mas antes disso nunca foi pensada um programa de permanência ou uma política de permanência para os estudantes de educação do campo, aí veja bem estudantes de baixa renda, permanecer em uma universidade sem auxílio isso dificulta muito. (Estudante 3, 6º semestre, 2017)

A situação se agrava com o fato de a bolsa ter sido ofertada por menos de 1 anos. Vale ressaltar entretanto, que os estudantes durante o tempo Universidade têm acesso à Residência Universitária exclusiva da Licenciatura em educação do campo.

Observamos que o acesso ao ensino superior cresceu em proporção desigual ao incremento de Políticas de Permanência. As Universidades receberam um número grande de estudantes que necessitam de recursos para a sua manutenção no ensino superior, entretanto as ações de assistência a este grupos não são suficientes e nos últimos anos sofreram drasticamente com o contingenciamento e o corte de recursos, neste contexto está a licenciatura em educação do campo da UFRB.

A permanência dos estudantes no curso de Licenciatura em Educação do Campo do CFP-UFRB tem sido um grande desafio, pois possuem renda familiar muito baixa, muitos são os primeiros da família a ingressar na universidade, a maioria não possui bolsa e são de cidades distantes da sede do curso em Amargosa. Isso é comprovado na fala dos estudantes quando perguntado sobre como tem sido a permanência no curso:

Pra permanecer tem sido complicado, porque logo no início, quando iniciou o curso tinha muitos recursos do PROCAMPO né, várias instituições ajudavam, os municípios de onde os alunos vinham ajudavam davam alimentos, sempre forneciam verduras e frutas essas coisas, já dava uma ajuda pra gente quando tinha um evento, e sem contar também que tinha a bolsa, porque quando todo mundo quando ingressou no curso foi com o PIBID, o PIBID diversidade que também é uma bolsa exclusiva da educação do campo, mas ela não é permanência é iniciação à docência. Então, logo no início não foi tão difícil, mas agora como eu falei, agora tá complicado porque com umas conversas aí que ouve que o PIBID ia acabar né, que o programa PIBID diversidade ia acabar muita gente migrou pra essa bolsa exclusiva de permanência que é o PPA Programa de permanência em Alternância com a bolsa exclusiva da educação do campo, muita gente por medo de ficar sem bolsa porque foi nos dito que o PIBID ia acabar, ai migrou pra esse edital da educação do campo que é o PPA, e por conta disso muita gente tá aí, inclusive eu né passando por uma situação muito difícil porque a gente pediu pra voltar pra o PIBID, a CAPS não dá nenhuma resposta é muita gente tá aí dizendo que vai evadir, desistir no sexto semestre porque não consegue permanecer, eu ainda moro aqui na cidade pra mim ainda é um pouco mais fácil né, mas pra quem mora no Espírito Santo? ...Eu tenho colega que mora no Espírito Santo, que mora em Irará, que mora nos lugares mais distantes Brotas de Macaúbas como é que uma pessoa dessa vai permanecer aqui sem condições nenhuma que nem alimento a gente tem, só tem a residência e as quatro paredes né, o que é que sustenta uma casa? As quatro paredes só não basta, não basta só você está debaixo de um teto Não se alimenta, não tem a alimentação, a questão da xerox que tira muitas xerox pra ler virar a noite acordado, como é que um aluno desse vai render na aula? Se não tem condições nenhuma, e o pessoal a grande maioria são muito humildes são extremamente pobres entendeu? Não tem condições de permanecer e tem sido muito difícil e o que a gente ouve muito nos corredores é que infelizmente muita gente não vai voltar por conta disso entendeu? Porque a única coisa que tinha era essa bolsa né e muitos que tinham a bolsa e perdeu a bolsa vai ter que ir trabalhar né assim como eu porque se não tiver outra alternativa conseguir algo assim pra fazer a noite que é oposto ao horário do meu curso eu não sei o que é que eu vou fazer, sinceramente eu não penso em abandonar trancar não, mas no momento eu não vou deixar meu filho morrer de fome, eu tenho um filho pra criar eu sou carreira solo então eu não posso deixar meu filho padecer aqui nessa cidade pra tá estudando. É um sonho meu, e meu filho como é que fica que não pediu pra vir ao mundo né? Então é complicado agora nessas condições que a gente tá agora nessa atual conjuntura tem sido muito difícil permanecer, difícil demais demais, demais mesmo. E não temos previsão de nada as notícias só são piores, cada dia que passa a gente pergunta aos coordenadores do curso, ao pessoal que tá acima dessas informações, ninguém sabe dizer nada, diz que o negócio só tá piorando tá fácil não. (Estudante 2, 6º semestre, 2017)

Oh na permanência do curso até hoje tá sendo muito difícil, questão alimentação, bem verdade a gente tem a residência, mas na questão alimento e passagem, que eu moro em outro município é muito longe é quase 200 km fica muito difícil pra esse deslocamento, alimentação e o que mais conta mesmo é alimentação. (Estudante 5, 4º semestre 2017)

Sem auxílio não dá para continuar. Muitas dificuldades, mas a força de vontade e determinação está sendo maior, porém no momento que perdi a bolsa permanência em dezembro dificultou ainda mais. No momento está surgindo uma possibilidade de trabalhar estou quase trancando a faculdade. (Estudante 7, 4º semestre 2017)

Oh por enquanto a minha permanência eu tô passando por um pouco de dificuldade na questão financeira é que a gente como eu já disse no início não tem condições assim, eu tô lutando pela bolsa, mas caso eu não conseguir essa bolsa é capaz até de eu desistir do curso porque eu tenho certeza que eu não vou ter condições de me manter aqui então eu tô enfrentando dificuldades na questão financeira é que eu sou mãe de família também né a gente não tem condições de tá (...) não tem assim aquela condição de ter dinheiro pra poder se manter que o que a gente ganha lá é muito pouco, então uma das dificuldades que eu tô tendo é na questão financeira mesmo. (Estudante 10, 1º semestre, 2017)

Através das falas dos entrevistados pode-se comprovar a grande dificuldade que os estudantes enfrentam para permanecer no curso, piorando principalmente após os cortes na educação que o atual governo vem fazendo. Ainda ressaltando as dificuldades dos estudantes desfavorecidos, Pacheco e Ristoff (2004) alertam para um estudo do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes, o qual revela que 25% dos potenciais alunos universitários são tão desprovidos de recursos que “não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito” (p. 9). Apesar da pesquisa de Ristoff ter sido realizada há 13 anos a situação é a mesma. Este estudo mostra a necessidade de políticas institucionais efetivas e permanentes que sejam dirigidas para promover a permanência dos estudantes nos cursos universitários, principalmente daqueles menos favorecidos.

Vale salientar que as IES têm grande importância na permanência dos alunos quando considerados a infraestrutura ofertada, como moradia estudantil, apoio ao transporte, biblioteca, refeitório, apoio para estudantes com deficiência física, entre outros.

5.2- *“Depois que o golpista cortou minha bolsa, me viro vendendo Avon”:*

Estratégias Informais de Permanência Material entre estudantes do Campo

Quando as políticas públicas são insuficientes ou não existem, os estudantes ingressos no ensino superior, sem condições econômicas de se manter, utilizam estratégias informais de permanência.

Os entrevistados desta pesquisa são em sua maioria de baixa renda familiar que vai desde de bicos, da agricultura familiar, aposentadoria, benefício por familiar deficiente, viuvez, do bolsa família, bolsa de pesquisa, diarista são em torno de 450 reais, 600 reais até 2 salários mínimos.

Diante da escassez de recursos dos estudantes e da família, são criadas estratégias e práticas para garantir a vivência na universidade, e sobre as estratégias informais de permanência os estudantes nos diz que:

De primeiro momento, a gente vai trabalhando na diária lá na comunidade que a gente vive, nesse primeiro momento eu consegui juntar um dinheiro pra vim pra cá, só que tinham me passado informações que aqui a gente tinha de tudo que a gente só precisava trazer as nossas coisas pessoais, de tudo a gente tinha; um auxílio cesta básica essas coisas assim, aí quando eu tava me inscrevendo aí tinha uma colega minha que já fazia parte do curso aqui que já está no sexto semestre que disse que tinha cortado, que já tinha cortado esses auxílios todos, aí eu fiquei assustada né eu disse meu Deus o que é que eu vou fazer agora? Mas mesmo assim eu não quis desistir assim eu vou pegar firme e vou enfrentar o que tiver pela frente com expectativa claro de conseguir essa bolsa claro, pra que eu consiga manter a minha permanência aqui. (Estudante 10, 1º semestre, 2017)

Depois que o golpista cortou minha bolsa me viro vendendo chocolate, Avon, Hinodê etc. (Estudante 9, 4º semestre 2017)

Eu trabalho aqui na roça, também minha mãe as vezes quando ela pode, quando ela tem ela me ajuda. Trabalho, junto uma quantia de dinheiro pra conseguir me manter no tempo universidade aí em Amargosa. (Estudante 5, 4º semestre 2017)

É minha filha tem que fazer um verdadeiro jogo de cintura, porque eu conto com a ajuda de todo mundo né, a minha mãe ela me ajuda muito, a minha irmã também? As vezes o professor chega na sala e diz: - quem leu o texto de não sei quem? Não sei quantas páginas de texto, o texto da 4, 5 reais eu enquanto bolsista e agora nem bolsista mais eu sou acabo pensando oxente eu vou tirar xérox? e vou comprar o pão com que dinheiro? Entendeu? Ou muita das vezes eu tirava só a metade das xérox sem as referências já aconteceu de eu fazer muito isso, ai diz ah tem seminário, que a gente já tem essa mania de dividir o texto né tu fica com essa parte e eu fico com essa parte, aí eu tiro só a minha parte entendeu? Pra depois pegar a parte de seu colega pra ler, e assim a gente vai levando levando. E no início era mais fácil como eu tô de dizendo porque a gente ainda contava com a bolsa e agora eu não gosto nem de pensar, porque quando eu paro pra pensar que eu não tenho mais bolsa, que como é que eu vou viver daqui pra frente é não sei. É

isso a estratégia é essa, conto com a ajuda da minha irmã que olha meu filho a minha mãe mora na zona rural aí não tem condições porque meu filho estuda aqui aí como é que fica, mandar pra zona rural pra voltar pra aqui não tem condições, que eu moro aqui se eu tô aqui, eu moro aqui não por opção, mas porque pra mim fica mais fácil, porque eu ir e voltar, voltar e vim com esse menino que não tem com quem deixar, aqui pelo menos tem a minha irmã que ainda vem fica por aqui olha ele, quando eu tô no tempo universidade, tudo na boa vontade, ela contribui muito, não me cobra nada né, eu atrapalho até ela, que ela tem projeto tem coisas pra fazer, tem optativa pra pegar, as vezes ela leva pra sala e me ajuda, é assim, eu vou levando aos trancos e barrancos mesmo, muito difícil. (Estudante 2, 6º semestre 2017)

Além da realização de bicos, do trabalho na roça e das bolsas, os entrevistados contam com algum tipo de ajuda material para se manter na universidade, a família ajuda nos custeios.

Tais estratégias apresentadas são desenvolvidas a partir de experiências desses sujeitos na universidade. Se para o estudante que trabalha convencionalmente é difícil a permanência, para o estudante que não tem nenhum tipo de renda ou auxílio a situação é pior, se complica mais frente ao cenário atual de cortes de verbas na educação.

A seguir será tratado sobre a pedagogia da alternância modalidade em que o curso é ofertada e mais adiante será trazido a fala dos entrevistados dialogando com as categorias abordadas.

5.3- Pedagogia da Alternância

As ações por educação de qualidade fizeram nascer novas experiências, as quais possibilitaram opções pensadas e conduzidas pelos trabalhadores camponeses, movimentos sociais do campo e instituições religiosas. Entre as várias compreensões de educação que trabalha a educação no/do campo, destaca-se a ajuda da Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância nasceu em 1935 a partir dos descontentamentos de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não cumpria, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A mesma consiste num método de organização do ensino escolar que reuni diferentes experiências formativas difundidas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como objetivo uma formação profissional. (Edival Sebastião Teixeira, Maria de Lourdes Bernartt, Glademir Alves Trindade 2008)

No Brasil a Pedagogia da Alternância surgiu em 1969 por meio da ação do Movimento de Educação Promocional no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas. O objetivo principal era agir sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico. (Edival Sebastião Teixeira, Maria de Lourdes Bernartt ,Glademir Alves Trindade 2008)

Hoje em dia existe no Brasil várias experiências de educação escolar que usam a Pedagogia da Alternância como metodologia. As experiências mais conhecidas são as desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs).

Entretanto, apesar do significativo número de instituições que usam a pedagogia da Alternância, e em que pese o fato de a Pedagogia da Alternância vir sendo utilizada há anos no Brasil, essa proposta pedagógica ainda é discutida com pouca ênfase no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais” (Estevam, 2003, p. 14).

A formação no regime de alternância tem como objetivo principal dar possibilidade a educação em tempo integral, envolver as famílias no contexto educacional dos filhos, consolidar o exercício do diálogo entre os diferentes sujeitos que participam dos métodos de formação dos educandos. Além de propiciar qualificação aos estudantes camponeses/as com a finalidade de fortalecer a agricultura camponesa, estudar e permanecer no campo, contribuir nos trabalhos do domínio familiar, criar alternativas de permanência na terra e na escola, diminuindo assim a migração campo/cidade. Para tal implica em debater políticas públicas para as demandas que existem no campo. (A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás Autor José Novais de Jesus Ano 2011)

O curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias é ofertado em regime de alternância composto pelo tempo universidade no qual os alunos ficam em período de aulas e o tempo comunidade onde desenvolve atividades na comunidade que vive.

Em relação a organização do curso em regime de alternância os alunos abordam que:

A principal dificuldade do curso, da licenciatura em educação do campo é conseguir alinhar o tempo universidade as demandas que a gente acaba deixando na cidade da gente, porque quando a gente vem pra universidade a gente acaba ficando 60 dias, 45 dias aqui em tempo integral, então a gente acaba que se afastando um pouco da nossa realidade. A dificuldade da gente é conseguir se alinhar a isso aí, se adaptar a estar aqui na universidade durante 45 dias, 60 dias, uma vez que a gente acaba deixando coisas pra trás do nosso convívio mesmo lá na nossa cidade. (Estudante 1, 6° semestre, 2017)

Oh eu acho que a alternância não está acontecendo nos procedimentos corretos, no período, porque alternância é de 15 em 15 nas escolas família agrícolas, mas não sei como se dá o processo aqui, não sei se eles acham, se a universidade estudou o processo de alternância em uma universidade, então eu mesmo não sei nem explicar o processo de alternância na universidade, mas nas escolas família agrícolas que possam 15 dias, uma semana retorna não fica muito tempo pra pessoa se desvincular dá sua vida cotidiana ou do seu trabalho. (Estudante 6, 6° semestre, 2017)

Algumas questões como a pedagogia da alternância, que tenho algumas ressalvas da forma como ela tá colocada hoje no curso. (Estudante 4 6° semestre)

A alternância é muito longa, as vezes é 4 meses de 4 a 5 meses, agora mesmo a gente foi pagar o resto do tempo universidade a gente foi no início de fevereiro e retornou passou 15 dias lá e retornou para o tempo comunidade e agora a gente só vai voltar depois de são João depois de julho, aí esse espaço de tempo é muito grande. E eu às vezes até discordo do curso por esse espaço, e tem então os colegas que trabalha outros não, mas mesmo assim eu acho muito grande você ficar essa alternância eu acredito que não existe essa alternância de 4 meses em canto nenhum você ficar 4 meses em casa mesmo fazendo as atividades que tem, mesmo assim o aluno não se empenha tanto quanto ele está na universidade estudando. (Estudante 5, 4° semestre, 2017)

O tempo comunidade torna-se ruim demais porque cria uma distância muito grande além do acompanhamento do professor na comunidade não existe como deveria ser. (Estudante 7, 4° semestre, 2017)

A partir da fala dos entrevistados pôde-se perceber que a forma que a pedagogia da alternância está sendo desenvolvida não está sendo satisfatória, em geral os estudantes acham muito longo o tempo universidade e mais ainda o tempo comunidade. Durante o tempo universidade os discentes ficam um grande período distante das suas comunidades e das atividades que desenvolvem por lá, como por exemplo a lida na terra, o convívio familiar, ficam afastados das suas lavouras etc.

Já no período do tempo comunidade os estudantes passam muito tempo distante do espaço da universidade, sem está vivenciando a vida acadêmica, pode-se notar isso na fala do estudante 5 quando diz que alternância no tempo comunidade chega a ser de 4 meses, apontando para uma reestruturação

dialogada entre a gestão do curso, corpo docente, os movimentos sociais e os estudantes. Para cumprir os desafios e contribuir para formar educadores do campo a presença dos sujeitos que o compõe e Movimentos Sociais é imprescindível. Outro fator é o acompanhamento dos alunos por pelos docentes de forma efetiva, a diversidade regional, falta de verbas complica e dificulta a realização do mesmo, ainda é um grande desafio dentro do curso, podemos notar na fala da coordenação do curso:

Outro problema que a gente tem é o entendimento da alternância a forma de como essa alternância deve ser feita isso tem especificidade do curso, especificidade dos docentes, especificidade dos alunos e a realização do tempo comunidade, a realização do tempo comunidade isso é muito difícil a precisa de coisas, a gente precisa de uma realidade material mais, a gente precisa de recursos, a gente tem dificuldade de carro que as vezes a gente não tem, é muito difícil o processo do tempo comunidade, mas a gente , a gente se reinventa, no caso da gente acompanhar, o processo do acompanhamento, e além disso a gente tem muitos alunos e poucos professores. (Coordenação do curso, 2017)

A materialização da presença dos docentes trabalhando junto com os estudantes durante o tempo comunidade ainda é um grande desafio a ser superado no curso, outra questão é a formação por áreas de conhecimento, uma estratégia formativa extremamente difícil de concretizar. É uma “faca de dois gumes” já que oferece riscos, mas também carregagrandes potencialidades, se houver de fato vontade de construir novos caminhos para o uso do conhecimento científico, contribuir para transformações das condições de vida dos sujeitos do campo. (MOLINA, 2015)

A Ledoc é curso novo, em consolidação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Se houver investimento no diálogo e na troca entre os sujeitos que o compõe, o fortalecimento do curso pode ser um importante espaços de apoiopara a conquista de novas políticas educacionais para os camponeses.

5.4- Percepção do Curso

No diálogo com os estudantes também foi indagado sobre a percepção do curso de Licenciatura em Educação do Campo e quando perguntado se o curso tem atendido as expectativas dos estudantes ouvimos que:

Mais ou menos, as vezes falta uma questão de diálogo com a docência e os alunos né? A questão do colegiado agora tá começando a dialogar com os alunos, aí as vezes as necessidades dos alunos não são construídas junto com o PPC do curso, não é constituído junto a necessidade que o aluno tem aí as vezes tá fora disso, mas tá caminhando junto agora, agora tá começando a caminhar nem ta caminhando, ta começando a caminhar. (Estudante 8, 4º semestre, 2017)

Mais, ou menos, porque no tempo comunidade torna-se ruim demais porque cria uma distância muito grande além do acompanhamento do professor na comunidade não existe como deveria ser. Além de alguns professores que não defende a Educação do campo e está sendo nossos professores, muito contraditório. (Estudante 7,4º semestre, 2017)

Acho que a licenciatura tem atendido em parte às minhas expectativas porque eu sempre espero mais das coisas, inclusive de mim mesmo, então eu acredito que a gente deveria ter avançado mais em diversos aspectos, tanto na questão pedagógico de trabalhar mais digamos é o termo que achei agora Trabalhar mais a sério a pedagogia da alternância um envolvimento maior dos professores, a universidade ser mais sensível para a dinâmica desse curso, e eu não vi isso avançando, teve muita conversa bonita digamos assim, muita reunião muito vai lá , vem cá e não avançou muito em vários aspectos, seja na permanência dos estudantes seja nos aspectos pedagógicos seja em muitos outros que poderíamos listar aqui. (Estudante 3, 6º semestre, 2017)

Tem sim, e é como falei por ser um curso novo e em construção algumas questões como a pedagogia da alternância, que tenho algumas ressalvas da forma como ela ta colocada hoje no curso, algumas metodologias que poderiam melhorar para fortalecer o curso no que diz seus fundamentos. Mas são coisas flexíveis e que há dialogo e são pequenas coisas que vão mudando com o tempo, acredito que existe também uma certa distância dos movimentos sociais, que deveriam, na minha opinião está mais próximo. Então as minhas expectativas estão sendo atendidas, com algumas ressalvas que é possível diálogo e mudança. (Estudante 4,6º semestre, 2017)

Não, eu confesso que no início quando eu li o PPC do curso era uma coisa assim, eu sei que na verdade nem tudo são flores né, mas logo no início quando eu li o PPC do curso, eu me decepcionei um pouco com algumas, eu não digo nem a metodologia eu digo mais com o corpo docente mesmo, né porque assim como tem uma regra para os alunos adentrarem o curso eu acredito que deveria ter uma pra professores também, entendeu? Porque professores que não são contra hegemônicos não era pra ta lá! Professores que não entendem as necessidades dos alunos, que não entende que o aluno cada um vem com o seu saber, né que ninguém é uma tábula rasa como já disse Paulo Freire, que não respeita o saber do aluno o conhecimento prévio do aluno não era pra ta nesses espaços, é eu acredito que não. (Estudante 2,6º semestre, 2017)

A partir das falas dos sujeitos observa-se que na maioria das falas é abordado a insatisfação com a organização da pedagogia da alternância, tempo comunidade, diálogo com o colegiado. Teve entrevistado também que relatou sobre a insatisfação com alguns docentes do curso. Já em outro momento a questão do diálogo é colocada como existente, essas falas são um meio da gestão e professores terem conhecimento de como anda a percepção dos alunos sobre o

curso realizar uma avaliação, revisão e implementação de práticas educacionais que contribuam para melhor formação dos estudantes. As narrativas dos entrevistados mostram denúncias graves sobre a existência de professor em curso de educação do campo que não defende a pauta, isso aponta para a necessidade de reorganização e fortalecimento. A educação do campo é uma construção coletiva e precisa dialogar e ser composta por sujeitos que militem a seu favor.

A respeito da proposta curricular foi perguntado se tem considerado a realidade social dos estudantes e tivemos as seguintes respostas

Não, nem todos. Tem algumas sim, mas eu acredito que 20% não, porque é como eu falei, que o curso de educação do campo é um curso contra hegemônico né, na sua filosofia diz que é um curso voltado pro homem do campo, necessariamente nessa ordem né, mas que é pra o sujeito do campo, que é pra o campanesinho, é ribeirinhos, agricultores não sei o que. Eu me encaixo em quase todas essas especificidades do curso, mas eu já ouvi não sei se cabe né, mas uma questão que eu levanto uma questão curricular que traz uma coisa lá no currículo das escolas dentro da grade, dentro do currículo, e eu vou te dizer a minha questão é mais com o corpo docente, a minha crítica é toda essa, porque as vezes o currículo até traz, mas na prática não vive aí eu fico mesmo virada, é por isso que eu digo deveria ter uma especificidade para professores também adentrarem o curso porque certas coisas eu não compreendo não, não compreendo mesmo. (Estudante 2, 6º semestre, 2017)

Não, é meio até contraditório eu dizer afirmar isso, mas acredito eu que não. Porque tipo não só a minha situação mas várias de outros colegas tipo, o calendário que a universidade adota ou adotou pra gente no período de ensino eu acho um pouco puxado a gente vem fica um período aqui, quem trabalha lá tem a vida cotidiana de lá e tem a daqui, sendo que o curso foi criado pra juntar as duas, o curso e a vida cotidiana, aí acaba que em alguns momentos desvinculando esse processo. (Estudante 6, 6º semestre, 2017)

Eu acho que em parte sim com certeza a galera que está conduzindo esse curso, professores têm feito um esforço imenso pra poder cada vez mais ser um curso que identifique com o campo com o sujeito do campo e com as lutas e tentando também trazer que o curso também tem uma perspectiva que é a dos povos do campo, das lutas dos povos do campo, movimentos sociais etc, acredito que isso eu me sinto contemplado em partes porque eu vejo esse esforço por parte dos programas, mas é igual eu te falei anteriormente eu acho que nós temos limitações no curso e eu acho que com certeza elas precisam ser superadas para aproximar cada vez mais da realidade dos estudantes do contexto onde esses estudantes estão inseridos, da vida mesmo desses estudantes e também dos movimentos sociais que muitas vezes eles estão inseridos, faz parte então é isso. (Estudante 3, 6º semestre, 2017)

Em parte sim, em outra penso que a Universidade não tem suporte para acompanhar a demanda de diversos Estados, penso que teria mais sucesso se fosse uma turma menos homogênea e que a Universidade pudesse acompanhar todos, dessa forma a modalidade e alternância

poderia ser de 15 em 15 dias Daria mas certo ou em mês em mês o TU e o TC Como a a ida a Universidade uma vez por mês, mas com essa demanda de estados e cidades distantes, acho difícil Ai fica meio que as vezes esquece o que sou universitária. (risos) a distância é muito significativa. (Estudante 7, 4º semestre, 2017)

Nessa questão podemos notar que na primeira fala é abordado mais uma vez uma crítica a professores do curso na questão de não levar em conta as especificidades dos sujeitos do campo, a educação do campo nasce da luta pela educação dos povos do campo, povos esses que tem suas especificidades que devem ser consideradas dentro do curso. Até que ponto as questões da realidade da educação dos camponeses, dos trabalhadores do campo, têm efetivamente pautado o debate e sendo respeitado dentro da universidade e da Ledoc?

Outro fato que pesa é a organização curricular, acompanhamento do tempo comunidade e o longo período da alternância, o que é importante na fala do estudante 3 é que apesar da existência de muitos entraves os professores tem se esforçado para mudar essa realidade, é necessário que de fato essas mudanças aconteçam e que as seja construídas pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. (CALDART, 2009)

5.5- A Discriminação na Universidade

A discriminação na universidade ainda é muito vigente, e no curso de Licenciatura em Educação do Campo os estudantes que não sofreram tem conhecimento dos colegas que passaram pela situação, além da discriminação racial, a partir das entrevistas pôde-se identificar a discriminação pela escolha do curso, discriminação por conta da origem campesina dos estudantes. Quando perguntado se o estudante sofreu algum tipo de discriminação foi respondido que:

Lembro que no início do curso sofriamos um certo preconceito por parte de alguns estudantes e professores. Que chamavam de "pedagogia da roça" entre outros adjetivos. (Estudante 4, 6º semestre, 2017)

Nos primeiros momentos quando a gente iniciou aqui a primeira turma, que nós somos ainda a primeira turma a se formar de educação do campo, os outros cursos tinham um preconceito com a gente: chamava de pedagogia da roça. Tinha tipo um desconhecimento, um não conhecimento do que se passava e aí julgavam a gente. (Estudante 6, 6º semestre, 2017)

Sim, várias. ah sim! Sim! sim eu me lembrei uma situação no ônibus né - no espaço aqui da universidade em geral a gente sofria todos os dias logo no início, mandava limpar a sala quando a gente saía da sala, ah deixa sair o fedor das vacas, dos boi que tá infectado, entendeu? Ei dá roça, essas questões, mas não era comigo só era com todos nós do curso de educação do campo chamavam: Lá vem as vacas! Lá vem os bois! Não sei o que. Ai que cheiro de capim, chamava a gente de pedagogia da roça, essas coisas esses perjurativozinhos, aí um dia eu entrei no ônibus e uma menina falou assim: Ah já vem esse povo da educação do campo né, porque o ônibus fica vazio, aí vem esse povo da educação do campo tumultuado tudo. Aí eu falei assim: oh dona menina o que é que a gente tem? Qual o problema que a gente tem? A gente cheira mal? A Gente é diferente? Qual o problema dá gente ta aqui? Esse espaço é tão seu, quanto meu, quanto nosso. Ah essa menina não se ofenda não eu falei assim... Ela procurou se justificar, mas é chato a gente ta ouvindo esses tipos de coisa, porque a gente parece que a gente ta usurpando o lugar de alguém, só porque você é do campo é como se fosse uma pessoa diminuída lá dentro daquele espaço. (Estudante 2, 6º semestre, 2017)

Eu particularmente, eu particularmente não, já vi algumas pessoas sofrendo, mas eu mesmo não. (Estudante 8, 4º semestre, 2017)

As narrativas não deixam dúvida das tensões raciais e preconceitos de origem que se aciaram no espaço da Universidade.

Com certeza, toda hora a gente passa nos corredores e o pessoal - vixe Maria! Lá vem. Entendeu? Então é como quisesse dizer assim, lá vem os bichos esses tipos de coisa mesmo. (Estudante 11, 1º semestre, 2017)

Nos chama a atenção a força das falas sobretudo quando se referem a questão do “cheiro”. O ato de limpar a sala imediatamente após a aula dos estudantes camponeses traz uma simbologia negativa de limpeza, de eliminação daquilo que desagrada. Sabemos que estudantes negros, quilombolas, pobres do campo, indígenas, enfim, eram presenças pouco notadas nas salas de aulas das IES brasileiras, públicas ou privadas. O seu acesso e permanência a partir das políticas de democratização, não tem sido fácil e são inúmeros os relatos de discriminação, ofensas e humilhações praticados todos os dias, por colegas, ou mesmo por professores e servidores técnicos. Infelizmente, ainda são escassas as denúncias formalizadas e os motivos são os velhos conhecidos: a discriminação em geral e o racismo em particular não são tratados com o rigor da Lei. Além disso, em muitos casos há uma relação desigual de poder entre vítima e agressor que dificulta a denúncia e o apoio à vítima.

Nas entrevistas foi questionado se após sofrer discriminações foi tomada alguma atitude e foi respondido que:

É só falar mesmo né questionar falar que aquele espaço é de todos nós e eu cheguei outro dia a falar gente pra você ser melhor, ninguém é melhor que ninguém, **mas pra vc ser melhor do que eu era pra vc estar na UFBA**(grifo meu) né na Católica, e não pra vc estar aqui que é um espaço voltado mais pra o pessoal pobre mesmo, o pessoal da lida, o pessoal que veio debaixo, então se você está com esses pensamentos vá procurar outros lugares pra estudar, porque aqui não é seu lugar eu já fiz esse tipo de questionamento, até porque a gente fica com raiva mesmo, não tem quem aguente, você vê pessoas que veio do mesmo chão que você veio né, do mesmo lugar praticamente né se sentindo melhor querendo colocar você no lugar de insignificância entendeu? Eu questionava isso, esse espaço aqui também é meu e eu falei muitas das vezes esse espaço aqui também é meu, não é porque eu sou dá educação do campo que eu sou diferente de você não. Até que hoje em dia tá bem mais... A gente ainda sofre um algum tipo de preconceito mas é menos do que antes, porque antes era bem mais antes era dá gente pegar a sacola, amarrar colocar nas costas e sair sabe, o povo olhava a gente com a cara de desprezo. Eu já tava lá há mais tempo como eu disse antes do curso de educação do campo que o povo até me confundia achava que eu tava fazendo matemática não era muito por conta disso, porque eu tava lá no espaço fazendo matemática, exatas e tal aquele negócio que o pessoal se sente meio superior aquelas pessoas que não sabiam quando eu tava lá pelo meio que eu ficava no meio do pessoal, olhava atravessado, baixava a cabeça, tapava o nariz, entendeu? Foi estreito, muito ruim mesmo. (Estudante 2, 6° semestre, 2017)

A gente não tomou nenhuma atitude assim do ponto de vista processar alguma coisa assim constitucionalmente, mas até porque as conversas era Até porque as conversas eram quando a gente chegava aí nos corredores eles começavam a chamar aí a gente não tomou atitude nenhuma (Estudante 6, 6° semestre, 2017)

Não foi realizado nenhuma ação. (Estudante 4, 6° semestre, 2017)

Os estudantes ainda não formalizam as denúncias para que medidas institucionais sejam tomadas de combate a discriminação sofrida dentro da universidade, por diversos motivos que já mencionamos. Sabemos, no entanto que o ingresso desses estudantes na universidade pública tem ameaçado um espaço que foi hegemonicamente branco e elitizado.

Por outro lado, essas discriminações podem gerar a evasão por não suportar vivenciar no ambiente acadêmico essa situação, ou fortalecer a ocupação desse espaço, quando perguntado como se sente no espaço da universidade foi abordado que:

Nos primeiros momentos eu pensei até desistir, hoje como já tenho um certo conhecimento e discernimento das coisas comecei a fazer parte integrante do curso, reconheci que sou sujeito de direitos e esse é um espaço de conquista é um espaço que deve-se permanecer, deve-se garantir, deve-se ter acesso e é fundamental eu como sujeito se sentir na situação que estou hoje, saber que é um direito que foi conquistado. (Estudante 6, 6° semestre, 2017))

Olha, eu sinto que aquele lugar não é pra mim falar a verdade né? porque muitas das vezes eu me pego olhando pra aqueles quatro cantos dali e imagino que aquilo ali não é pra mim muitas vezes, porque é um lugar onde a gente é muito mal visto por alguns professores, por algumas pessoas o fato de você ser preto, ser da zona rural né e já ser pobre e adentrar um espaço desse as vezes a gente se sente assim meu Deus isso aqui não é pra mim não entendeu? Se sente diminuído naquele lugar entendeu? Onde o saber está acima de tudo, onde muitas vezes as pessoas não quer entender as especificidades de cada um né, não sei se é o momento que a gente tá fragilizado, mas na maioria das vezes eu sinto que aquilo ali não é pra mim, que eu to ali de ousada sabe, que a pessoa ta ali de ousada sabe é assim que eu me sinto. (Estudante 2, 6º semestre, 2017)

O espaço da universidade não foi feito a princípio para pobres, pretos e camponeses, mas quando você tem a oportunidade de estar nele, é como se tivesse o dever de assumir este espaço como meu também e crescer dentro dele, sempre na perspectiva de permanecer, ajudar os outros a permanecer, assim como a entrada e permanência de sujeitos que historicamente foram negados este direito. (Estudante 4, 6º semestre, 2017)

Ah eu acho ainda um pouco restrito, eu estou me sentindo ainda num espaço que não é meu, eu estou aqui, mas eu sei que é um espaço que não é meu, então por isso que eu quero tirar o máximo possível daqui, mas ainda acho que tem um pouco de preconceito em relação a gente do curso de educação do campo, e a gente luta pra quebrar isso, mas é difícil, porque embora aqui tenha alunos na maioria das vezes filho de agricultores e eles não se aceita não se reconhecem, e acaba criticando a gente que topo em assumir e aceitar que a gente é filho de agricultor e que a gente conseguiu chegar dentro desse espaço. (Estudante 11,1º semestre)

O modelo de universidade brasileira historicamente relacionada ao modelo capitalista e elitista que permanece até os dias atuais com manutenção de privilégios para a classe abastada .A universidade está grandemente caracterizada por grandes desigualdades sociais. Neste sentido, a depender da classe social do estudante, não apenas somente o acesso, mas também a permanência no nível superior de ensino possui obstáculos para se concretizar. Os mais alcançados por essa situação é o estudante de origem popular. As diferenças e as desigualdades estão organizadas em várias dimensões, pois aparecem até mesmo dentro dos próprios cursos. (Silva; Conceição, 2006)

Em relação aos povos do campo o que se evidencia é o preconceito em achar que “o campo” não pode formular/gerar seu próprio modelo de educação. A inferiorização e o desrespeito aos povos que vivem na e da terra prevalece quando se dissemina a ideia de que estes sujeitos não possuem cultura, não possuem saber.

5.6- O Pertencimento dos Estudantes com o Curso

O pertencimento segundo Erickson (1987) vem a partir de organizações formais e informais em que o indivíduo participa de modo a sentir-se pertencendo a um grupo identitário de reconhecimento mútuo entre seus membros.

Quando indagado se o estudante se sente pertencente ao curso de Licenciatura em educação do campo o que se pôde observar que mesmo com as adversidades presentes no curso os estudantes tem o pertencimento e o desejo de permanecer dentro dele.

To porque na verdade esse curso relata a nossa realidade né?, relata muito o que a gente convive no dia a dia o nosso cotidiano diário e é justamente o que a gente tá enfrentando hoje nesse curso vem dá um esclarecimento melhor pra que a gente possa entender mais e levar também pra as pessoas que ficou na nossa comunidade que não entende o que significa ainda. (Estudante 10, 1º semestre, 2017)

Me sinto sim, até pelo fato de ser um curso novo e que de certa forma ainda está no processo de construção e de fortalecimento dentro da própria universidade. (Estudante 4, 6º, semestre, 2017)

No primeiro momento eu tomei até um susto que eu não tinha conhecimento assim do que se passava mais fui convivendo aí aprendi e hoje faço parte da educação do campo e hoje tenho conhecimento que faço parte. (Estudante 6, 6º semestre, 2017)

Sim, porque o curso de educação do campo foi desde de o início desde que existiu o mestrado e a pós, na verdade nem o mestrado a pós, quando saiu a pós aqui foi a pós graduação e quando eu participei aqui de uns seminários sempre tinha seminário aqui em Amargosa de educação do campo eu sempre pensei, Meu Deus porque não tem uma pós graduação aqui se tivesse eu faria e foi a oportunidade que eu tive de fazer um curso de matemática não tava feliz não tava me sentindo bem lá no curso me inscrever com quase certeza que eu ia passar tinha 60 vagas no começo, e eu sempre dizia: - tem 60 não, tem 59 porque uma vaga já é minha, eu sempre dizia isso e graças a Deus passei e me sinto feliz, não me arrependo nenhum dia de ter mudado, mudei no 5 semestre para o curso de educação do campo, me sinto parte do curso porque é minha identidade, entendeu? Discute as questões do campo, o valor do homem do campo que foi de onde eu vim, porque a gente que é do campo, a gente que é negro, a gente que é Mulher, a gente é muito mal visto na sociedade aí me sinto parte do curso sim. (Estudante 2,6º semestre, 2017)

Os conceitos de pertencimento em relação aos processos de escolarização servem como cenário para a compreensão sobre o tornar-se aluno. Entende-se que é através do pertencimento que os alunos podem legitimar suas

identidades em seus diferentes contextos de convivência. Pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença.

A educação do campo nasce da luta dos camponeses pelo direito a educação e a ocupar esses espaços negados por muito tempo, isso reforça o pertencimento dos sujeitos que fazem parte dos cursos e das políticas públicas conquistadas.

5.7- As Políticas de Permanência na Licenciatura em Educação do Campo do CFP/UFRB

Se tratando da permanência, é de grande importância a construção de políticas de permanência no âmbito educacional que atenda a diversidade da população camponesa não é suficiente, somente o acesso a escola e a universidade para a população, é preciso também garantir as condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação escolar, acadêmica e científica.

Cabe ao Estado garantir as condições e os recursos para a efetiva permanência da população camponesa na educação escolar em todos os níveis, também garantir a permanência dos sujeitos no campo tendo acesso à educação no seu território rompendo com as formas elitistas, seletivas e de colocar o espaço urbano como o único ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançado.

Segundo Caldart, 2002 “[...] o povo tem o direito de “ser educado no lugar onde vive; o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART 2002, apud DCE Educação do Campo, 2006, p. 27)

Isto implica, luta pela garantia de condições, de se realizar no campo a inclusão da população na formação básica e sua qualificação em condições de igualdade de acesso e permanência. Formando profissionais capazes de influenciar na construção e implantação das políticas educacionais de educação do campo, em todos os níveis de escolaridade inclusive no ensino superior, levando em conta as especificidades e demandas das populações do campo

A Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias do CFP/UFRB foi submetida ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), do Governo Federal através do Edital de Seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012 sendo aprovada pela Portaria do MEC/SECADI no 72, de 21 de dezembro de 2012, D.O.U. de 27 de dezembro de 2012 – Seção 1.

Se tratando das políticas que colaboram para a permanência dos estudantes, na UFRB são desenvolvidos alguns projetos e programas nos quais os alunos da Ledoc participam, são eles o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade (CAPES/Edital 66/2013), o Programa de Educação Tutorial (PET - Educação e Sustentabilidade); O Programa de Bolsas de Fomento Tecnológico e Extensão Inovadora/CNPq; O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); O Programa Jovens Agentes de Comercialização (PJAC) do Projeto Mais Mercado: Articulação entre a oferta da Agricultura Familiar e a demanda do PNAE na Bahia; E o Projeto de Extensão Telecendo.

Foram entrevistados os coordenadores dos projetos PIBID Diversidade e do PET Sustentabilidade onde foi indagado sobre o funcionamento do programa, clientela que atende, desafios e resultados, a coordenação do curso também falou sobre o Programa de Permanência em Alternância e as demais políticas de permanência no mesmo.

O docente através da política de formação de educadores do campo tem se empenhado em conquistar, junto com os movimentos sociais, um novo território de direitos para os sujeitos camponeses nas universidades públicas brasileiras.

A elaboração de políticas públicas educacionais deve ser tomada como base para proposição de políticas afirmativas para garantia de fato do direito à educação. Só assim será possível garantir a permanência, o reingresso e o sucesso escolar de grupos que apresentam maior vulnerabilidade.

O PIBID diversidade foi iniciado na UFRB em 2014 é específico para os povos indígenas e do campo, tem como objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para as escolas de educação básica indígenas, do campo – incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas;

Contribuir para a valorização do magistério intercultural indígena e em educação do campo;

Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos das licenciaturas intercultural indígena e do campo, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

Proporcionar aos licenciandos oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, nas perspectivas intercultural indígena e do campo, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

Envolver escolas públicas de educação básica de comunidades indígenas e do campo no processo de formação inicial para o magistério;

Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

Contribuir para a inserção dos estudantes de licenciatura na cultura escolar do magistério por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente;

Dar visibilidade à investigação docente no âmbito dos processos próprios de ensino e aprendizagem, com vistas à intervenção pedagógica no desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural;

Propiciar um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações no trabalho pedagógico;

Contribuir para o fortalecimento das escolas por meio da reflexão crítica das atividades didático-pedagógicas, produzidas nos ambientes escolares e relacionadas às particularidades de cada comunidade ou região.

Já o PET Sustentabilidade iniciou em 2010 teve uma tutora no primeiro momento e atualmente está na segunda tutoria, a proposta da formação de grupo PET Educação e Sustentabilidade tem com objetivo fortalecer as práticas interdisciplinares focadas na tríade ensino-pesquisa-extensão, envolvendo os alunos, docentes e comunidade. Em uma perspectiva de integração entre as áreas, prevê-se a formação de qualidade, não apenas na especificidade de uma área, mas de uma maneira ampla em que o aluno atuará como agente de

transformação. O grupo PET está pautado em três linhas, “Educação, Sociedade e Diversidades”, “Formação de Professores e o Ensino das Ciências” e “Sustentabilidade e Desenvolvimento Regional.

O Programa de Permanência Alternância (PPA), tem como objetivos:

Garantir a permanência dos estudantes dos cursos de graduação em Educação do Campo da UFRB, assegurando a formação acadêmica dos estudantes, através da dedicação ao estudo, da aprendizagem e do aprofundamento teórico-prático;

Qualificar a permanência dos integrantes do Programa de Políticas Afirmativas da UFRB;

Contribuir para que a formação profissional ocorra no tempo mínimo do curso;

Combater as desigualdades sociais.

Atualmente os programas específicos para o curso de Licenciatura em Educação do Campo são o PPA e o PIBid Diversidade como não consegue abarcar todos os estudantes que necessitam os mesmos concorrem aos editais que engloba outros cursos quando aparece.

Partindo para as entrevistas, foi perguntado aos coordenadores dos programas de bolsa do PIBID e PET Sustentabilidade como é realizada a seleção dos estudantes e eles nos relataram que:

Bom, a seleção dos participantes neste último edital ele foi realizado em algumas etapas, então etapa de formação, a etapa que explica o que é o PET Educação e Sustentabilidade, quais são seus objetivos, qual a função do petiano, qual a carga horária ele deve destinar ao programa né, entre outros debates. A segunda etapa ela foi construída de uma integração dos estudantes que concorreram a vaga, a terceira etapa foram selecionadas alguns, e esses foram sorteadas algumas temáticas, e a partir dessa temática deveriam apresentar um material teórico pra uma banca formada pela tutora e os petianos atuais. (Coordenação do PET Sustentabilidade, 2017)

Escrevemos esse projeto e concorremos a uma quantidade de bolsas né? 60 bolsas, porque nós tínhamos 60 alunos entrando aqui no primeiro ano, então gente não fez nenhum processo seletivo né, então foi um processo de atender quem estava no programa então os alunos acabaram que ao entrar no curso já entraram com bolsa do PIBID. Nós tivemos várias substituições ao longo do tempo, mas nós enfrentamos no centro de formação de professores, nós desde segundo governo da presidente Dilma com a entrada do ministro Mercadante no ministério da educação nós já tivemos um primeiro momento de corte de bolsas

naquele momento né, o Mercadante quando entra ele vai pedir pra fazer um ré avaliação no sentido de reduzir esses investimentos porque o discurso naquela época e não deixa de ter uma certa verdade é de que foram criados muitos programas né muitos programas de bolsa e que esses programas não sofriam avaliação se fato para saber se estavam atingindo os objetivos que se propunha. (Coordenação do PIBID Diversidade, 2017)

A seleção do PET e PIBID são realizadas através de um edital onde os alunos que forem aprovados participam do programa, segundo os coordenadores atualmente os programas são compostos por:

Nós temos vagas para 12 de bolsistas hoje está completo esse número de petianos. (Coordenação do PET Sustentabilidade, 2017)

Olha nós temos bolsistas estudantes hoje temos aqui no CFP a gente tem 49 mais 27 da quando isso 76 bolsistas de iniciação a docência, nós temos 4 mais... Nós estamos com 12 bolsistas de supervisão que são professores da educação básica, 6 bolsistas de coordenação de área que são os professores da universidade os nossos colegas, e uma coordenação institucional que sou eu. (Coordenação do PIBID Diversidade, 2017)

Os participantes dos programas PET e PIBID recebem uma bolsa mensal no valor de 400 reais, o Programa de Permanência em Alternância também ofertou por um período, atualmente após o fim dos recursos o benefício do PPA se dá através da residência estudantil que beneficia os estudantes que moram fora de Amargosa no período do tempo universidade como podemos ver na fala da coordenação do curso:

Hoje esse PPA segundo a universidade a PROPAAE ele é pra aqui esse PPA foi pra os 2 centros, mas a gente não tem mais verba é a política da residência e então nessa luta que foi dos meninos e de muitos professores procuraram também ajudar é residência. (Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2017)

Devido o fim do recurso o Programa de Permanência em Alternância não oferece mais a bolsa de 400 reais aos estudantes, uma grande perda de uma política que contribuía para a permanência dos estudantes com alimentação, hospedagem e bolsa.

Pode-se observar que o PPA enfrenta desafios no seu funcionamento a partir da falta de recursos, assim como ele o PET Sustentabilidade e o Pibid Diversidade também, quando indagado se enfrenta algum desafio e quais esses foi informado que:

Ah muito! Principalmente essa questão do hoje, hoje especificamente a gente enfrenta muitos desafios, a gente já vem enfrentando um que já desde o segundo ano, no primeiro ano foi prometido uma coisa a

captação dos recursos de custeio né que a gente precisa do recurso de custeio para minimamente garantir as visitas dos coordenadores de área e as atividades planejadas, esse recurso de custeio é um desafio porque a gente recebeu no primeiro ano depois a gente não voltou mais a receber né, no segundo ano no governo de Dilma a gente não recebeu e depois já no governo do golpista Temer a gente não recebeu mais nada. (Coordenação do PIBID Diversidade, 2017)

Tá tudo ameaçado, nós somos uma universidade de pretos pobres e de gente do campo porque não é só o povo da educação do campo que tá na educação do campo que é do campo, grande parte das pessoas que estão nos nossos cursos de licenciatura se formando em professores são oriundos do campo e são oriundos das escolas do campo então, é uma universidade que não é interesse de, qual é o interesse de um governo golpista de ter uma universidade de formação de professor no interior da Bahia de manter isso? Nenhuma. Aquilo ali, aquilo ali na primeira oportunidade que os caras tiverem se eles se concretizarem se eles permanecerem no governo mesmo enquanto governo a primeira coisa que os caras fazem é pegar aquele patrimônio todo e entrega na mão de uma faculdade dessa particular pra fazer curso pago. (Coordenação do PIBID Diversidade, 2017)

O Pibid Diversidade enfrenta grande dificuldade na falta de recebimento de verbas para custear as ações do projeto e o acompanhamento dos coordenadores de área aos supervisores e bolsistas nas cidades que é desenvolvido, esse recurso também é utilizado para compra dos materiais necessários como papel, caneta etc. E outro entrave é a falta de garantia da continuação do programa, o governo Temer fez inúmeros cortes um deles foi na educação superior que tem caminhado a duras penas.

A gente tem as nossas dificuldades o custeio do aluno eu acho baixo o valor anual, não ter uma rubrica específica para os estudantes irem pra os congressos é outra dificuldade então a gente tem encontrado aí tem elaborado estratégias pra superar esse obstáculo a título de participação na prosas do campo montando uma barraca vendendo material também produzindo folhetos educativos. Então o processo de educação durante a feira até porque a gente entende o pet nessa dinâmica constante de um processo educativo, então a gente tem buscado essas alternativas de venda de lanche, de camisetas, de rifas pra oportunizar que esses estudantes possam participar dos eventos que tem desejo. Além disso a gente estimula a participação em eventos a partir de seus cursos, das especificidades de cada curso, então cada um deles também apresentam um desejo de participação, além disso a gente faz tipo um caixa cada um dá um valor mensal e a gente vai guardando pra que a gente tenha uma reserva pra ir pra esses eventos. Eu acho essa uma iniciativa boa, mas não considero que deveria ser assim, outros programas a gente sabe que tem uma rubrica específica pra isso, e se há uma exigência do pet essa excelência acadêmica ele também deveria por outro lado da condições pra que a gente pudesse participar dos eventos sem que a gente faça todo esse exercício na busca de recursos mesmo pra ir pra os eventos. (Coordenação do Pet Sustentabilidade, 2017)

As dificuldades enfrentadas pelo Pet Educação e Sustentabilidade não estão distantes das do Pibid Diversidade os recursos de custeio são insuficientes, o

Programa de Educação Tutorial não dá condições para que os bolsistas participem de eventos, tendo que os mesmos utilizarem estratégias como rifas, venda de lanches, caixa com um valor mensal por aluno para com isso ter oportunidade de irem aos eventos científicos e garantir a excelência acadêmica.

Apesar das dificuldades os programas apresentam resultados significativos como ressaltado pelos coordenadores:

A gente percebe que o pós programa favorece de fato tem um ganho para o estudante em relação aquele que não participa do programa, ele instrumentaliza o estudante do ponto de vista do ensino da extensão e da pesquisa, então a gente tem notícias e também esses depoimentos levam a entender que eles potencializam a formação acadêmica que esses estudantes tem o desejo da continuidade então da pós graduação, todos estão engajados nessa perspectiva de especialização de mestrado né esse ano já teve petiano concorrendo a uma vaga do mestrado que foi do Pet Educação e Sustentabilidade, eu acho que o ganho principal é essa excelência acadêmica né além de toda a experiência acumulada da relação dessas atividades de ensino de pesquisa e de extensão. (Coordenação do Pet Sustentabilidade, 2017)

O que nós temos ouvido mesmo as avaliações que a gente vê que a gente lê nos relatórios dos bolsistas principalmente dos bolsistas de iniciação a docência estudantes existe uma diferença do estudante do Pibid para o estudante que não é pibidiano existe uma diferença por exemplo no nível de conhecimento e no grau de comprometimento que tem com a licenciatura por exemplo o estudante relata por exemplo que melhora muito a organização dos estudos na organização dos estudos o fato daqueles de terem aquele que tiveram supervisores que cobram que exigem né leitura, escrita produção de texto. Outra coisa que é colocado ali não por nós, mas pelos supervisores da educação básica é que o Pibid é um programa que aproxima a universidade da educação básica da escola, o fato de nós termos um supervisor da escola e esse supervisor está em constante... Semana passada mesmo estavam aqui 9 supervisores todos reunidos com coordenadores então assim nós temos tomado sempre decisões coletivas entre supervisores e coordenadores, então o fato dessa relação de proximidade, publicação junto né muitos supervisores publicando tanto com bolsista como com coordenador. Uma outra questão que também foi relato de alguns supervisores o despertar para a necessidade da formação continuada de voltar a estudar fazer mestrado né, então isso foi ganhos que a gente vê dentro do programa né. (Coordenação do Pibid Diversidade, 2017)

A partir das entrevistas o que se pode perceber é que os estudantes tem um ganho na formação acadêmica, organização dos estudos, nível da escrita, conhecimento e o desejo da continuidade dos estudos na pós graduação, os projetos de pesquisa podem ser considerados como espaços formativos para os estudantes em todos os estágios de desenvolvimento acadêmico e profissional.

O ganho dos estudantes com o PPA é no período do tempo universidade ter a residência para se hospedar nos dias de aula e atividades. Ainda o grande desafio é que esse benefício seja permanente já que os recursos estão cada vez mais escassos e já teve grande perda como o fim da oferta de bolsas e alimentação.

5.8- Transformação da realidade nas comunidades a partir da Licenciatura em Educação do Campo

A Educação do Campo se apresenta como uma garantia de aumento das oportunidades dos camponeses de criarem e recriarem condições de melhor vivência no campo. Logo, pode ser entendida como uma estratégia importante para a transformação da realidade dos sujeitos do campo, em todas as dimensões sociais, ambientais, culturais, econômicas, éticas e políticas. Esse reconhecimento vai além da noção de espaço geográfico e busca compreender as necessidades e os direitos sociais e a formação integral desses sujeitos. (Souza, s/d)

A Licenciatura em Educação do Campo tem sido um meio dos estudantes transformarem a realidade em suas comunidades através da formação no ensino superior, levando os conhecimentos adquiridos na universidade para a população camponesa.

Podemos confirmar na fala dos entrevistados quando perguntado se os conhecimentos adquiridos no curso pode contribuir na transformação da realidade dá sua comunidade:

Sim, claro que sim, no que desrespeita mesmo a associação, cooperativa muitas coisas que o pessoal da minha comunidade tem dificuldade de compreender eu tenho aprendido na universidade e penso em voltar pra lá, pois o presidente da associação sempre tá cobrando da gente pra dá um retorno e a gente sempre tem procurado saber dos professores que tem essa bagagem para ir lá tá dando uma palestra, ajudando, e a questão do solo e manejo, a conservação do solo então eu creio que sim, não vou garantir que eu voltarei para o campo né, não sei que eu pretendo eu não pretendo não vou mentir, mas voltar pra o campo não, mas contribuir no que tiver ao meu alcance com o campo ou até mesmo não só na minha comunidade, mas dentro do espaço de produção da minha família contribuir no manejo, na conservação do solo dá uma contribuição na associação também muita gente não entende a questão de vendas de comercialização o pessoal não tem muita compreensão disso de associativismo de cooperativismo , então eu penso em contribuir sim. (Estudante 2, 6º semestre, 2017)

Na minha opinião eu acho assim, que não que eu vá de fato transformar, mas eu acho que esses conhecimentos me qualifica a

dentro da minha comunidade iniciar um processo de transformação e aqui eu tô conseguindo entender que esse processo não é rápido chegar lá e transformar, mas iniciando aqui uma sementinha que lá vai ser plantada que a partir de ser cultivada ela vai conseguir despertar nos sujeitos que estão lá junto comigo essa consciência que é necessário uma educação emancipatória. (Estudante 1, 6º semestre, 2017)

Acredito que posso contribuir na associação, realizando formação com os agricultores, na escola com os filhos de agricultores proporcionando uma educação contextualizada. Além de poder contribuir/incentivar na realização de práticas agroecológicas. (Estudante 4,6º semestre, 2017)

Olha com certeza porque até então a gente tem lá o conhecimento popular, o que a gente tá aprendendo aqui a gente pode complementar, é o que eu digo a gente pode, é que nem eu venho trabalhando assistência técnica, com o que eu sei aqui pode muito bem melhorar o que eles sabem lá, a gente fazer essa troca, eles sabem eles tem o conhecimento deles lá eles não aceitam que a gente chegue lá e tente mudar de cara, mas eu acredito que eles fazendo um pouquinho do jeito deles e a gente do jeito que a gente aprende aqui acho que da pra transformar bastante tenho muita coisa pra levar daqui. (Estudante 11,1º semestre, 2017)

O processo de produção do conhecimento deve ajudar efetivamente na formação das pessoas se vinculando com as pequenas e grandes questões de sua vida. Os conhecimentos devem servir de base para entendimento e resolução dos problemas enfrentados pelas pessoas e as comunidades. (Batista, s/d)

Para que isso aconteça, a educação deve focar o trabalho dos agricultores, reconhecer os problemas na comunidade e potencializar a busca de sugestões de intervenções para solucionar ou melhorar os problemas identificados.

Os estudantes que querem contribuir para transformação da realidade da sua comunidade e colaborar na formação dos sujeitos, deve valorizar as práticas sociais, as experiências e os saberes que são presentes no cotidiano dos sujeitos do campo. Somente assim a educação poderá promover processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado. (Batista, s/d)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se ao longo desta pesquisa elaborar um Relatório diagnóstico sobre o acesso e permanências dos estudantes na Licenciatura em Educação do Campo Habilitação em Ciências Agrárias no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, as políticas de acesso ao ensino superior trouxeram a presença de estudantes de camadas populares, negros e também dos povos do campo a um espaço anteriormente ocupado pela classe economicamente mais abastada.

Para atender os objetivos desta pesquisa foi realizada a discussão das categorias teóricas dialogando com as entrevistas realizadas com a Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Coordenação dos programas Pet Educação e Sustentabilidade, Pibid Diversidade e 11 estudantes divididos entre 1º, 4º e 6º semestre.

Os dados revelaram grandes entraves para a permanência dos estudantes no curso, os mesmos são de classe baixa não tendo recursos para se manter no curso, dependendo de ajuda de familiares, realização de bicos, bolsa de iniciação científica, cooperação entre colegas etc.

A universidade está grandemente caracterizada por grandes desigualdades sociais. Neste sentido, a depender da classe social do estudante, não apenas somente o acesso, mas também a permanência no nível superior de ensino possui obstáculos para se concretizar. Os mais alcançados por essa situação é o estudante de origem popular. As diferenças e as desigualdades estão organizadas em várias dimensões, pois aparecem até mesmo dentro dos próprios cursos. (Silva; Conceição, 2006)

Os estudantes da Ledoc em sua maioria são de diversas regiões da Bahia e até mesmo de fora do estado, vem para Amargosa realizar tempo universidade que segundo relatos duram entre 30 e 45 dias e após seguem para o tempo comunidade que dura alguns meses. Nas entrevistas os estudantes fizeram uma crítica a forma da organização da pedagogia da alternância que o curso desenvolve, consideram os tempos formativos longos, em suas palavras no tempo universidade acabam se desvinculando por um longo período de suas

atividades e comunidades, e no tempo comunidade o afastamento é grande da universidade impossibilitando de viver plenamente a vida acadêmica.

Nesse período em que os alunos estão em aula apesar da residência universitária específica para os estudantes da Ledoc, passam dificuldades para permanecer na questão da alimentação, xérox, de recursos financeiros necessários para ficar em Amargosa, principalmente os estudantes que não possuem bolsa e nem podem ter um trabalho regular ou está desenvolvendo trabalho na terra nesse período.

Na busca de superar as dificuldades os estudantes contam com a ajuda de familiares, juntam dinheiro fazendo bicos no tempo comunidade, e principalmente a cooperação com os colegas dividindo textos, cozinhando coletivamente cada um colaborando com o que pode para conseguir permanecer e concluir seu curso.

Ainda sobre essa questão tem o caso de uma estudante de Amargosa que vive de aluguel, mãe solteira, que para permanecer conta com ajuda de familiares para ter a moradia, alimentação e para cuidar do seu filho quando passa o dia inteiro na universidade durante os dias de aula, essa estudante denuncia que muitas vezes tem que sair antes da aula terminar por conta do seu filho que não terá com quem ficar nesse horário e tem professor (a) dentro do curso que mesmo ela explicando o porque não entende a sua realidade e a adverte no momento da saída da sala.

Pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (CALDART, 2004, p. 12).

Acreditar na Educação do Campo, é respeitar os sujeitos do campo, é postular uma educação emancipatória, não romântica, mas concreta respeitando suas especificidades.

A pesquisa também revelou que com os cortes de verbas e fim de recursos o Programa de Permanência em Alternância não disponibiliza mais bolsas, o Pibid Diversidade também teve o número de bolsas diminuídas, resultando assim em menos auxílios para ajudar na permanência dos estudantes. Outro dado é que apenas esses dois programas são específicos para o curso de educação do campo, devido a especificidade da Ledoc não são todos os programas que os alunos podem fazer parte já que funciona em regime de alternância e a maioria dos alunos moram fora de Amargosa.

É de responsabilidade do Estado prover o acesso aos direitos dos sujeitos que compõem um determinado grupo social de camadas populares. Não basta que o Estado garanta somente formalmente os direitos universais. Além de ter uma postura ativa na formalização de políticas públicas que instituem direitos aos excluídos, ele deve ter uma posição intervencionista para poder desencadear políticas específicas para os grupos em situação desfavorável, criando condições para transformar o quadro vigente (Gohn e Zancanella, 2012). Infelizmente isso não vem acontecendo principalmente após o governo golpista ter assumido o poder as desigualdades na universidade pública só vem aumentando.

Além das dificuldades na permanência material os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo desde o início do curso sofrem discriminações por conta da origem do campo, por cursar uma Licenciatura em Educação do Campo no Centro de Formação de Professores, discriminações essas que também interferem na permanência dos estudantes, pois em muitos momentos alguns estudantes pensaram em desistir do curso, essas discriminações perduram até os dias atuais já sendo percebidas pelos alunos do primeiro semestre. Não há medidas institucionais, mas também não foi realizada nenhuma denúncia formal pelos estudantes, o que ajuda a essas atitudes discriminatórias continuarem a acontecer.

No que tange ao curso, a pesquisa mostrou alguns entraves que afetam as expectativas de uma grande parte dos estudantes, os motivos são vários como organização do regime de alternância, falta de acompanhamento no tempo

comunidade, membros do corpo docente alheios à política dos povos do campo, que segundo eles tem prejudicado o desenvolvimento do curso.

Os resultados desta pesquisa apontam como ação pelo Colegiado do curso junto a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia a necessidade de uma reestruturação a partir do diálogo com os sujeitos que a compõe: estudantes, professores, movimentos sociais e coordenação do curso. Talvez esse seja o caminho para a superação dos problemas existentes dentro do curso, a Licenciatura em Educação do Campo. A proposta é inovadora e deve se considerar que há muitos professores e estudantes que têm implicação com a causa. A LEDOC é um curso novo no Centro de Formação de Professores, está em processo de implantação e reconhecimento sendo possível um redelineamento para que a educação do campo possa contemplar a todos os que fazem parte dela.

Os sujeitos da educação do campo são sujeitos de resistência, que lutam pela reforma agrária, por melhores condições de trabalho no campo, sujeitos da luta por políticas públicas, pelo direito ao acesso à universidade pública, sujeito da luta por direitos secularmente negados. São esses sujeitos que conquistaram o que se tem hoje. Não é para eles e sim com eles que se deve construir e reconstruir a educação do campo em suas diversas esferas.

O espaço conquistado pela Educação do Campo deve ser reafirmado. E reafirmar esse espaço, resulta, entre outras ações, identificar e analisar os desafios e entraves postos à Educação do Campo, pressionando para a superação dos mesmos, sob pena de todo o esforço até aqui realizado ter sido em vão. Se não for uma política de emancipação, perde, fundamentalmente a classe trabalhadora do campo. (Caldart e Molina, 2010)

Esperamos que esta pesquisa possa colaborar para um melhor desenvolvimento do curso, e principalmente para garantia do acesso e permanência qualificada dos povos do campo ao ensino superior. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo possibilitará aproximar as universidades públicas dos movimentos sociais de luta. Trata-se, portanto, de uma experiência relevante, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sócio-cultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade e referenciada nas lutas sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jolinda de Moraes. A Assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v.5, n. 1, 2002.

ANDRÉ, Marli. Questões Sobre os Fins e Sobre os Métodos de Pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, set. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Educação do campo: marcos normativo**. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASÍLIA, **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. FONEC, 2010. Disponível em: http://www.freccupa.net.br/p/documentos_29.html>. Acesso em 05 jan. 2015

BARBIER, R. (1985). Pesquisa-ação na instituição educativa. (Tradução de Estela dos Santos Abreu e Maria Wanda Maul de Andrade). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1977).

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej. CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. EDEL, Moraes. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In: ROCHA, Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.) Escola de direito: reinventando as escolas multisseriadas*. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. p. 25-33.

BERTOLLETI, Vanessa Alves. ANÍSIO TEIXEIRA E O PROJETO DE UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UDF E UNB. João Pessoa 2012.

BRASÍLIA, **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. FONEC, 2010. Disponível em: http://www.freccupa.net.br/p/documentos_29.html>. Acesso em 05 jan. 2015

CARMO, Gerson Tavares; CARMO, Cintia Tavares. A permanência escolar na educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *In: Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais*. v.22, 2014.

CARVALHO, Marize Souza. Formação de Professores e Demanda dos Movimentos Sociais: A Universidade Necessária. Dissertação de Mestrado UFBA 2003. Disponível em: <http://mstemdados.org/sites/default/files/Dissertacao%20Marise%20Souza%20Carvalho.pdf> Acesso em maio de 2016

CHAVES, V. L.; LIMA, R. N.; MEDEIROS, L. M. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação brasileira. In: MOROSINI, M., OLIVEIRA, J. F. de e BITTAR, M. (Orgs.). Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008.

CHAUÍ, M. de S. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
 COSTA, Vanessa Pontes da. Ensino superior, desigualdades e democratização: um estudo sobre a inserção dos estudantes ingressantes por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Dissertação de Mestrado) Rio de Janeiro Junho de 2014

CORBUCCI, PAULO ROBERTO. Financiamento e Democratização do Acesso à Educação Superior no Brasil: Da Deserção do Estado ao Projeto de Reforma. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial - Out. 2004

COULON, A. (1995). Etnometodologia e educação. Petrópolis: Vozes.

COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, L. A. A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: UNESP, 2007.

DIAS, A. A. Da educação aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, S. et al. (Org.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 441-456.

DUARTE, Clarice S. A constitucionalidade do direito à Educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). Educação do campo: Campo-políticas públicas–educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. Escola ativa. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012,.

_____. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-264.

FERNANDES, Bernardo Mançano. CERIOLI, Ricardo Paulo. CALDART, Roseli. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. In: GONZALEZ, Miguel Arroyo. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por Uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 21-61.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do**

campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 498-502.

FELINTO, Ladjane Fidelis; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO EM ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA: TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS. s/d Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/x_enex/ANAIS/Area4/4CEDFEPE_X01.pdf> Acesso em Abril de 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Os usos da terra no Brasil.** 1. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014, (Coleção Vozes do Campo).

FERNANDES, Bernardo. Mançano; CERIOLI, Paulo. Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional “Por uma educação básica do campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

FINATTI, E. B.; ALVES, J. de M. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da UEL: indicadores para a implantação de uma política de assistência estudantil. In: KULLMANN, G. G. et al. Apoio estudantil: reflexões sobre o ingresso e permanência no Ensino Superior. Santa Maria: Editora da UFSM: 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. In: MUNARIM, Antonio et al (Orgs.). **Educação do campo: perspectivas e reflexões.** Santa Catarina: Insular, 2010, p. 19-46.

FONAPRACE. **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** 2001.

GÓES, Carlos. Como a universidade pública e gratuita aumenta a desigualdade de renda. Ano 2015

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Diversidade, 2003. p. 45-80.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação: In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SEF, 2000. p. 143-154.

_____. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, M. C. L. (Org). Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004. p. 44-55.

Gohn, Maria da Glória. Zancanella, Yolanda. A RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS COMO PRINCÍPIO DA CONSTRUÇÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Olhar de professor, Ponta Grossa, 15(1): 57-70, 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

JESUS, Rita de Cássia Dias P; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa. A 'condição de estudante' e a experiência de acesso e permanência qualificada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia– UFRB. Política e Trabalho, Revista de Ciências Sociais, n. 33, Cruz das Almas, 2010.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo** (Memória). Brasília, editora, 1999.

KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF. Articulação nacional Por uma Educação do Campo. nº. 4, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1997.

LIEBSCHER, Peter. Quantidade com qualidade? Ensinar métodos quantitativos e qualitativos em um programa de LIS Mestre. Biblioteca Tendências, v. 46, n. 4, p. 668-680, Primavera de 1998.

LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. Org. **Diálogos sobre Educação do Campo**. LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Maria Sueleuda Pereira da. Educação do Campo e desenvolvimento sustentável. Teresina: EDUFPI, 2011. (149 - 162)

MARQUES, W.; FRANCO, F. S.; SCHLINDWEIN, M. N. Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 92, n. 232, p. 557-576, set./dez. 2011.

MAANEN, John, Van. Recuperando métodos qualitativos para a pesquisa organizacional: o prefácio, em questões administrativas Quarterly Ciência, Vol.24, no. 4, Dezembro de 1979.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 2004, n 14. Mai/jun/jul/ago, p. 131-150.

MENDONÇA, A. W. P. C. Anísio Teixeira e a Universidade de Educação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. *In: MUNARIM, Antonio et al (Orgs.). Educação do campo: perspectivas e reflexões.* Santa Catarina: Insular, 2010, p. 103-122.

PAULILO, Maria Angela Silveira. **A Pesquisa Qualitativa e a história de vida.** *Serv. Soc. Rev. Londrina v. 2 n. 1 p. 1-153 jul./dez. 1999*

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.* Editora UFPR.

_____. Políticas públicas. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). Dicionário de educação do campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 585-594.

_____. Licenciatura em educação do campo. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). Dicionário de educação do campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 466- 472.

MAYORGA, Claudia; COSTA, Fabíola Cristina Santos; CARDOSO, Tatiana Lúcia. Universidade Pública no Brasil: Entre privilégios e direitos. *In: MAYORGA, Claudia (Organizadora). Universidade cindida, universidade em conexões: ensaios sobre democratização da universidade.* Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 19-45.

NASGUEWITZ, Jean Carlo. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E O ESTUDANTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS UNIVERSITÁRIAS: UM PANORAMA DE MÚLTIPLAS TRANSIÇÕES. Disponível em: <http://www.acaodireta.com.br/seminarioiberoamericanoanais/public/docs/comunicacao-oral-3.pdf> Acesso em 10 de abril de 2015.

MUNARIM, Antonio. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo.** *In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Movimentos sociais, ações afirmativas e universalização dos direitos.** LUGAR COMUM No19-20, pp.173-184

NOBRE, Anderson de Melo. Assistência Estudantil no ensino superior público: diagnóstico atual da UNIFAP 2011. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/assistenciaestudantil.asp>

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação e Sociedade.* Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-76, mai./ago. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7234.htm>.

PINTO, JOSÉ MARCELINO DE REZENDE. O Acesso à Educação Superior no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>. Acesso em Junho de 2016

PEREIRA, T. I. ; SILVA, L. F. S. C. As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: expansão ou democratização? Revista debates (UFRGS), v. 4, p. 10-31, 2010.

PIOVESAN, F. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. São Paulo: Max Limonad, 2004.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC). **Licenciatura em Educação do Campo com Habilitações em Ciências Agrárias.** Amargosa, 2013.

Portes, ÉcioAntonio; Sousa, Letícia Pereira de. O NÓ DA QUESTÃO: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. novembro de 2012. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf Acesso em Junho de 2016

Portes, ÉcioAntonio. “O trabalho escolar das famílias populares”. In: Nogueira, Maria Alice Romanelli, Geraldo e Zago, Nadir (orgs). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, 2000, p. 61-79.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. DESIGUALDADE NO ENSINO SUPERIOR: COR, STATUS E DESEMPENHO. UNEB S/d.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA. In: BRANDÃO, A. A. Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 121.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural do campo: projetos em disputa.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008

RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org). **Democratização do campus.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2012.

Rosa, Mirian; Bezerra, Maria Cristina dos Santos. A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO. Disponível em: http://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2014/Arquivos/05/5A_Educ_a%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20e%20novas%20pol%C3%ADticas%20educacionais/1_Rosa%20Miriam.pdf Acesso em junho de 2016

Santos, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova Coimbra, Outubro 2008

SANTOS, Gabrielle dos; FREITAS, Leana Oliveira. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. Argumentum, Vitória (ES), v. 6, n.2, p. 182-200, jul./dez. 2014.

SEPÚLVEDA, Bárbara Terezinha; Lopes, Jussara de Cássia. DESIGUALDADES RACIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS: O PRETO NO BRANCO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n.1, 2012.

SILVA, RichéleTimm dos Passos da. O cenário da pesquisa na educação superior brasileira: alguns apontamentos históricos. Educa – Revista Multidisciplinar em Educação. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/viewFile/1189/1271>

Acesso em 20 de março de 2016.

SILVEIRA, JUARINA ANA. DA PERMANÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL Dissertação (Mestrado em Educação) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. JUIZ DE FORA 2014

TEIXEIRA, A. S. Ensino Superior no Brasil: Análises e interpretações de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro. Editora Fundação Getulio Vargas: 1989.

VASCONCELOS, Natalia Batista. PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002, 304p.

VIEIRA, Sofia Lerche. Reformas Universitárias Brasileiras em Diferentes Contextos. Universidade Estadual do Ceará-UECE: Fortaleza – Brasil. Maio/2009.

ZANCANELLA, Yolanda. **A Educação do Campo eo Respeito ao Protagonismo dos Movimentos Sociais e ao Conhecimento por Eles Produzidos.** Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompleto_politica_educacional/Trabcompleto_a_educacao_campo_respeito_protagonismo.pdf> Acesso em Janeiro de 2017.

ZAGO, Nadir. A agricultura familiar e destinos sociais dos jovens entre a permanência da agricultura e a busca de novos horizontes via escolarização. *In*: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & escola: novas perspectivas de análise.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____ Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11, n. 32, p. 226- 370, mai./ago. 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista para coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo

Dados Gerais:

Nome:

Formação acadêmica:

Quando e como foi pensado o projeto de criação da Licenciatura em Educação do Campo do CFP?

Quando começou as turmas?

Qual a forma de acesso ao curso de licenciatura em educação do campo?

Quantas turmas de Licenciatura tem no Centro de Formação de Professores?

Quantos alunos tem por turma?

Quais os programas de permanência existem no curso? (Algum já foi extinto? Se sim por qual motivo?)

Quais são específicos para a educação do campo? (Algum já foi extinto? Se sim por qual motivo?)

Qual o número de evasão de desistências dos estudantes? Porque vem ocorrendo?

Quais os avanços o curso teve do início até os dias atuais?

Quais os desafios o curso enfrenta?

Quais as dificuldades?

Fale um pouco sobre quais as medidas para sanar as dificuldades e garantir a permanência qualificada dos estudantes.

Apêndice B- Roteiro de entrevista para os coordenadores dos projetos PET
Educação e Sustentabilidade e PIBID Diversidade

Dados gerais

Nome:

Formação acadêmica:

Programa/ Projeto que Coordena:

Quando surgiu o /projeto?

Qual o objetivo do projeto?

Como é feita a seleção dos participantes? Quem pode concorrer?

Como funciona o /projeto? O projeto disponibiliza bolsa para os alunos?

Quantidade de alunos participantes?

Esse projeto é específico para os alunos da Licenciatura em Educação do
Campo?

Quais os desafios o projeto enfrenta?

Quais os resultados do projeto?

Apêndice C- Roteiro de entrevista para os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo

Dados gerais:

Idade:

Ano de nascimento:

Cidade de origem

Cor (Auto- declaração):

Sexo: (m) (f)

Qual a Renda Familiar?

Qual a origem da renda familiar?

É o primeiro da família a acessar a universidade?

() Sim () Não

Se não, quantos membros da família já acessaram a universidade?

Qual o nível de escolaridade da mãe?

Dados sobre a Universidade:

Curso:

Ano de ingresso:

Qual a forma de acesso a seu curso? – ENEM, Vestibular, Cotas especiais, etc.

Você tem conhecimento de Programas ou Projetos que assegurem a permanência do estudante no Curso?

Quais?

Quais os Programas de Permanência? (específicos para os cursos de Educação do Campo)

Faz parte de algum programa? Qual? Qual o tipo de benefício ?

Para você o que significa Permanência no Ensino Superior?

Fale um pouco como tem sido a sua permanência no curso? Dificuldades, realizações, estratégias

Você se sente parte do seu curso?

Como se sente no espaço da universidade?

O curso tem atendido as suas expectativas?

Os conhecimentos adquiridos poderão contribuir na transformação da realidade de sua comunidade?

Aqui na Universidade, sofreu algum tipo de discriminação por ser do campo; qual a ação que tomou? Se sentiu apoiado?

Se sente respeitado enquanto estudante de origem campesina?

A proposta curricular desenvolvidas pela universidade tem considerado sua realidade social?

Quais as suas principais estratégias para permanecer na Universidade?

O que vc diria a um jovem que pretende entrar na universidade?

Apêndice D- Imagem da ocupação feita pelos estudantes daLEdoCno estacionamento do CFP/UFRB em luta pela Educação do Campo

