



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO**

ROBERTA GONÇALVES DUARTE

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFES E
OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA CAMPESINA NO
ENSINO SUPERIOR**

**VITÓRIA
2019**

ROBERTA GONÇALVES DUARTE

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFES E
OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA CAMPESINA NO
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Monteiro do Amaral.

VITÓRIA

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D8121 Duarte, Roberta Gonçalves, 1987-
A Licenciatura em Educação do Campo da Ufes e os desafios da permanência campesina no Ensino Superior / Roberta Gonçalves Duarte. - 2019.
260 f. : il.

Orientadora: Débora Monteiro do Amaral.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Licenciatura em Educação do Campo. 2. Formação de professores. 3. Ensino Superior. 4. Acesso e Permanência. I. Amaral, Débora Monteiro do. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

ROBERTA GONÇALVES DUARTE

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFES E OS
DESAFIOS DA PERMANÊNCIA CAMPESINA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 30 / 08 / 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Debora Monteiro do Amaral
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof. Dr. Valter Martins Giovedi
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Membro externo

Dedico esta pesquisa aos (às) estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes, por me ensinarem o conceito crítico de luta e com quem pude vivenciar o prazer da simplicidade em meio à rotina.

À minha mãe e ao meu pai, pelo apoio incondicional e por quem eu sempre lutarei.

Ao Cristiano, pelo cuidado e compreensão de todos os dias.

À minha amiga e professora Débora, que tornou esse percurso mais bonito e me mostrou que é possível esperar.

AGRADECIMENTOS

Recentemente li que a vida não se trata de metas, conquistas e linhas de chegada, mas sobre quem você se torna durante a caminhada. O percurso dessa pesquisa foi pessoal e academicamente árduo, trazendo mudanças enquanto ser humano em constante construção. Contudo, é importante lembrar que eu não caminhei sozinha.

À minha orientadora, Débora Monteiro do Amaral, agradeço por acreditar em mim enquanto pesquisadora, pelo compromisso, pela parceria e, principalmente, pela amizade, amorosidade e cuidado em sempre me reerguer e me fazer acreditar que seria capaz de seguir adiante, mesmo frente às adversidades da vida;

Aos meus pais, Áurea e Paulo, pela vida, por apoiarem minha opção pelo estudo enquanto forma de resistência diante das injustiças e, perante essa escolha, não medirem esforços para que eu pudesse ser hoje a mulher que escolhi ser;

Ao Cristiano, pelo companheirismo incondicional, por segurar a minha mão nos dias mais escuros e me ajudar a tentar ser uma pessoa um pouco melhor a cada dia;

À Cleusa e ao Carlos, pela sincera acolhida e por me darem uma segunda família;

À professora Mônica Castagna Molina, por ter feito parte da minha banca de qualificação e por enriquecer essas reflexões com a doçura de suas palavras e a firmeza de sua experiência de luta junto à Educação do Campo;

Ao professor Ramofly Bicalho dos Santos, pela generosidade em aceitar o convite para a defesa e pela sabedoria compartilhada;

Ao professor Valter Martins Giovedi, que com sua humildade e disponibilidade ao diálogo me ajudou a conduzir essa pesquisa com a criticidade que a temática demanda;

Aos (Às) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, pela oportunidade do aprendizado diário, pelo carinho e pela dedicação ao abraçarem essas inquietações e buscarem respostas coletivas, em nome daqueles e daquelas que enfrentam os desafios da permanência estudantil;

Aos (Às) colegas servidores técnico-administrativos do Centro de Educação da Ufes, especialmente Marina, Ana Maria, Rafael, Elias, Érica e Vanessa, por compartilharem não somente a rotina que o serviço público exige, mas tornarem o dia-a-dia mais leve e colorido;

Aos (Às) amigos (as) de toda a vida, em especial Sâmia, Fábio, Fabrício, Shamylyle, Gabriela e Simone, vocês foram essenciais por compreenderem minhas ausências e ainda assim estarem ao meu lado, torcendo pela superação de cada obstáculo;

Aos amigos e às amigas da turma do Mestrado, pela acolhida e pelos momentos de construção e reconstrução de conhecimentos;

Aos professores e às professoras da linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar, pelas contribuições que me ajudaram a crescer e vislumbrar novas possibilidades;

Aos professores e às professoras da Ufes, representantes de movimentos sociais do campo e todos (as) aqueles (as) que participaram da criação desse curso, por conduzirem essa luta e possibilitar que a classe trabalhadora camponesa levasse suas bandeiras, saberes e reivindicações para o Ensino Superior;

Às coordenações que passaram pela Licenciatura em Educação do Campo, pelo compromisso diante do desafio de construir coletivamente um curso contra-hegemônico para a classe popular;

Aos (Às) colegas e professores (as) dos grupos de estudos e pesquisas em Educação do Campo (GEPECES) e Paulo Freire (GEPPF), pelo compartilhamento de vivências e riqueza das discussões, que vão ao encontro de uma das minhas principais inquietações, a busca por uma sociedade mais justa, ética e humana;

À Ufes e ao Centro de Educação, pela possibilidade de ingresso nesse programa de pós-graduação e pelo incentivo à qualificação dos (as) servidores (as) técnico-administrativos, acreditando na importância da educação pública, laica e de qualidade enquanto motivadora de transformações pessoais e sociais, principalmente no atual contexto político de desvalorização das instituições públicas de Ensino Superior e perseguição docente.

Depois de falar durante trinta ou quarenta minutos, como num sonho, terminou, e um dos militantes arriscou fazer-lhe uma pergunta. Perguntou: ‘Camarada Cabral, isso não será um sonho?’ Cabral abriu os olhos, olhou para ele, sorriu, e disse: ‘Sim, é um sonho, *um sonho possível*’. E terminou o encontro dizendo: ‘Quão pobre é a revolução que não sonha’”. Isto é imaginação. Esta é a possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. Isto é o utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. A questão é o que Cabral disse: O sonho é um sonho possível ou não? Se é *menos* possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo *mais* possível.

Paulo Freire (2008, p. 220, grifos do autor)

Este trabalho foi desenvolvido com base nas discussões compartilhadas no Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo do Espírito Santo, cadastrados no CNPq em 2015.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender os principais motivos que têm impossibilitado a permanência estudantil no curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e os caminhos a serem trilhados para enfrentar essa problemática. Segundo o Sistema de Informação para o Ensino da Ufes, dos (as) 354 estudantes matriculados (as) entre os anos de 2014 e 2018, 28 desistiram formalmente, 39 foram desligados (as) por abandono, cerca de 40 não estavam frequentando total ou parcialmente as atividades acadêmicas no primeiro semestre de 2018 e 1 discente fez reopção de curso, o que justificou a necessidade deste estudo. O referencial teórico-metodológico utilizado baseia-se em Paulo Freire e em teóricos da educação popular. Para produção de dados foram utilizados questionários, entrevistas individuais e coletivas e análises compartilhadas, conforme os pressupostos da pesquisa participante, visando propor ações que possibilitem contribuir para a superação dos problemas observados. Os resultados sinalizaram que a evasão no curso é um fenômeno multifatorial, assim como ocorre de forma geral no Ensino Superior brasileiro. Das 14 categorias de análise que emergiram, 10 são relacionadas aos desafios da permanência estudantil e 4 referem-se aos desafios pedagógicos do curso. Entre os fatores destacados pelos (as) discentes como motivadores da descontinuidade dos estudos estão o desconhecimento sobre o curso, tensões e conflitos internos, dificuldades na realização das atividades acadêmicas e relacionadas ao trabalho, problemas familiares e financeiros, preconceito e não reconhecimento do poder público. Os dados demonstram que a Universidade ainda não está preparada para receber a classe trabalhadora, em especial a camponesa, que possui tempos, vivências, necessidades e perspectivas diferentes. Sendo esse um curso composto majoritariamente por mulheres, os diálogos denotam ainda uma visão patriarcal da sociedade, em que a mulher é vista como responsável pelo cuidado da família e da casa. Assim, entende-se que as políticas de assistência estudantil devem atentar para as demandas dos (as) estudantes de origem popular, ofertando suportes que dialoguem com suas realidades.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Formação de professores. Ensino Superior. Acesso e Permanência.

ABSTRACT

This research aimed to understand the main reasons that have made it impossible for students from the Education Course to stay in the Campus of Goiabeiras' neighborhood of the Federal University of Espírito Santo State (Ufes), as well as the paths to be followed to face this issue. According to the Ufes Education Information System, from the 354 students enrolled between 2014 and 2018, 28 formally dropped out, 39 were dismissed due to abandonment, about 40 were partly or not attending the academic activities in the first semester of 2018 and 1 student did a course re-option, which justified the need for this study. The theoretical-methodological framework used is based on Paulo Freire and other popular education theorists. For data production, questionnaires, individual and collective interviews and shared analyzes were used, in line with the participant research assumptions, proposing actions that make it possible to contribute to the overcoming of the observed problems. The results indicated that the dropout in the course is a multifactorial phenomenon, as it occurs in general in the Brazilian Higher Education. Of the 14 categories of analysis that emerged, 10 are related to the challenges of student permanence and 4 refer to the pedagogical challenges of the course. Among the factors highlighted by the students as motivating the discontinuity of the studies are the lack of knowledge about the course, tensions and internal conflicts, difficulties in performing academic and work-related activities, family and financial problems, prejudice and non-recognition of the public power. Data demonstrate that the University is not yet ready to receive the working class, especially the peasants, who have different times, experiences, needs and perspectives. Since Education is a course composed mostly of women, the dialogues also denote a patriarchal view of society, in which women are seen as responsible for the care both of the family and home. Therefore, it is understood that student assistance policies should pay attention to the demands of students of poor backgrounds, offering support that dialogue with their realities.

Keywords: Degree in Rural Education. Teacher education. Higher Education. Access and Permanence.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participação discente por turma e etapa de pesquisa.....	47
Tabela 2 - Categorias de povos do campo autodeclaradas pelos estudantes	49
Tabela 3 - Resposta dos (as) discentes a respeito do porquê de terem pensado em sair do curso.....	53
Tabela 4 - Resposta dos (as) discentes a respeito do que o (a) levaria a sair do curso	54
Tabela 5 - Panorama da expansão universitária pública.....	71
Tabela 6 - Componentes curriculares da Licenciatura em Educação do Campo	109
Tabela 7 - Número de alunos matriculados, alunos evadidos e taxa de evasão das Licenciaturas da Ufes	131
Tabela 8 - Evasões ocorridas entre os anos de 2014/2 e 2018/2 no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais	133
Tabela 9 - Evasões ocorridas entre os anos de 2014/2 e 2018/2 no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens	134
Tabela 10 - Quantitativo de bolsas PaEPE I	143
Tabela 11 - Quantitativo de bolsas PaEPE II	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do percurso de produção de dados junto aos (às) estudantes matriculados (as) no curso	41
Quadro 2 - Políticas de expansão e democratização do Ensino Superior entre os anos de 2003 e 2014.....	70
Quadro 3 - Síntese histórica dos estudos sobre evasão	120
Quadro 4 - Síntese de teorias e modelos sobre a permanência e evasão em IES .	121
Quadro 5 - Formas de evasão existentes na Ufes	132
Quadro 6 - Algumas estratégias da Ufes	136
Quadro 7 - Projetos de Ensino cadastrados em 2018.....	140
Quadro 8 - PIAA cadastrados em 2018.....	141
Quadro 9 - Fatores internos e externos ao curso que interferem na permanência estudantil.....	149
Quadro 10 - Desafios pedagógicos	195
Quadro 11 - Síntese de ações para enfrentar a evasão.....	213

LISTA DE SIGLAS

ADA - Acompanhamento do Desempenho Acadêmico
Andifes - Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHN - Centro de Ciências Humanas e Naturais
CCJE - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
Ceafro - Comissão de Estudos Afro-Brasileiros
CE – Centro de Educação
Ceforma - Centro de Formação Maria Olinda
Cepe - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFR - Casa Familiar Rural
CIDAP - Centro Integrado de Desenvolvimento de Assentados e Pequenos Agricultores
CMV - Câmara Municipal de Vitória
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
Comeces - Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo
Conae - Conferência Nacional de Educação
Contag - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPC - Centros Populares de Cultura
CUn – Conselho Universitário
ECR - Escola Comunitária Rural
EFA - Escola Família Agrícola
EJA - Educação de Jovens e Adultos
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Enera - Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
Fetaes - Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Espírito Santo
Fonaprace - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
Fonec - Fórum Nacional de Educação do Campo
IES - Instituições de Ensino Superior
Ifes – Instituições Federais de Ensino Superior

Incra - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC - Ministério da Educação
Mepes - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAE - Plano de Acompanhamento de Estudos
PAEE- Programa de Assistência ao Estudante Estrangeiro
PaEPE I - Projetos Especiais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão I – Monitoria
PaEPE II - Projetos Especiais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão II – Apoio Administrativo
PIAA - Programa Institucional de Apoio Acadêmico
PIBEx – Programa de Extensão da Ufes
PIB/Ufes - Programa Integrado de Bolsas para Estudantes de Graduação da Ufes
Pibic - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIC - Plano de Integralização Curricular
PIIC - Programa Institucional de Iniciação Científica
Pivic - Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
Pnaes - Programa Nacional de Assistência Estudantil
Pnest - Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
Proaeci - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania
Proaes-Ufes - Programa de Assistência Estudantil da Ufes
Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Prograd - Pró-Reitoria de Graduação
Prolind - Pró-Licenciatura Indígena
Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Prouni – Programa Universidade para Todos
Raceffaes - Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo
Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SCiELO - Scientific Electronic Library Online
Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sedu - Secretaria de Estado da Educação
Sesu - Secretaria de Educação Superior
Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIE - Sistema de Informação para o Ensino
Sisu - Sistema de Seleção Unificada
TC – Tempo-Comunidade
TE - Tempo-Escola
TU – Tempo-Universidade
UFBA - Universidade Federal da Bahia
Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UnB - Universidade de Brasília
Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 O INÍCIO DAS INQUIETAÇÕES: MINHAS ORIGENS E O HORIZONTE QUE ALMEJO	20
1.2 DESCOBRINDO O TEMA	23
2 O PERCURSO METODOLÓGICO	30
2.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	30
2.2 A PRODUÇÃO DE DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS	34
2.3 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	46
2.4 ANÁLISE DOS DADOS	51
3 A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS	56
3.1 EDUCAÇÃO RURAL: OS SENTIDOS DESSA DENOMINAÇÃO	56
3.2 POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	60
3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA	64
4 A CHEGADA DAS CLASSES POPULARES AO ENSINO SUPERIOR: A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	69
4.1 A ESPECIFICIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	76
4.1.1 A formação política, emancipatória e humanizadora	81
4.1.2 A pesquisa como princípio educativo e o diálogo dos saberes populares e científicos	85
4.1.3 Organização dos tempos e espaços: a formação em Alternância	87
4.1.4 A formação multidisciplinar por área de conhecimento	89
4.2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – <i>CAMPUS GOIABEIRAS DA UFES</i>	92

4.2.1 Revisitando a história da criação do curso	93
4.2.2 O ingresso e a organização de tempos e espaços: da turma Derli Casali aos dias atuais	104
4.2.3 Os espaços de gestão participativa e compartilhada	110
5 DISCUTINDO A EVASÃO E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR	118
5.1 UMA BREVE INCURSÃO HISTÓRICA PELOS ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	119
5.2 REVISÃO DE LITERATURA EM TORNO DO TEMA DA EVASÃO	124
5.3 POSSÍVEIS MOTIVAÇÕES PARA A EVASÃO.....	127
5.4 A EVASÃO NA UFES E OS NÚMEROS DE EVASÃO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	132
5.5 AS ESTRATÉGIAS DA UFES PARA A PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL.....	134
5.5.1 Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania: programas e auxílios financeiros	136
5.5.2 Os Programas Especiais e o Acompanhamento de Desempenho Acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação	139
5.5.3 Projetos Especiais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão: ações da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional	143
5.5.4 O Programa de Extensão: articulação entre Universidade e comunidade	145
6 DESCOBRINDO OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFES	147
6.1 OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA.....	149
6.1.1 Fatores internos	149
6.1.1.1 Desconhecimento dos sujeitos sobre o curso	149
6.1.1.2 Tensões e conflitos internos entre estudantes e professores (as)	157
6.1.1.3 Dificuldades na realização das atividades.....	164

6.1.1.4 Calendário acadêmico.....	167
6.1.1.5 O silêncio discente	170
6.1.2 Fatores externos	173
6.1.2.1 Trabalho	173
6.1.2.2 Família.....	177
6.1.2.3 Não reconhecimento do poder público	188
6.1.2.4 Recursos financeiros.....	190
6.1.2.5 Preconceito em relação ao curso e seus sujeitos	191
6.2 OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	195
6.2.1 A interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento	195
6.2.2 A Alternância	201
6.2.3 Formação para a transformação.....	205
6.2.4 Auto-organização e gestão participativa.....	209
7 VISLUMBRANDO CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO.....	212
8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	222
REFERÊNCIAS.....	228
APÊNDICES	237
APÊNDICE A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	238
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES (AS) QUE PARTICIPARAM DA CRIAÇÃO DO CURSO.....	241
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO AOS (ÀS) ESTUDANTES MATRICULADOS (AS) NO CURSO	242
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AOS (ÀS) ESTUDANTES QUE DESCONTINUARAM OS ESTUDOS.....	243
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA COM OS (AS) ESTUDANTES MATRICULADOS (AS) NO CURSO	246
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	247

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APÓS EMENDA SUBMETIDA AO COMITÊ DE ÉTICA.....	250
APÊNDICE H – ROTEIRO DE BOAS-VINDAS AOS (ÀS) INGRESSANTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	253
ANEXOS	254
ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA – PARECER CONSUBSTANCIADO Nº 2.650.976	255
ANEXO B – APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA – PARECER CONSUBSTANCIADO Nº 3.295.106	257
ANEXO C – INDICADORES POR CURSO.....	258

1 INTRODUÇÃO

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

Bernardo Mançano Fernandes (2011, p. 137)

1.1 O INÍCIO DAS INQUIETAÇÕES: MINHAS ORIGENS E O HORIZONTE QUE ALMEJO

A permanente insatisfação com a negação de direitos e os diversos tipos de exclusão e injustiça sofridos pelas classes populares, nas quais me encontro e me reconheço tanto por opção ideológica quanto por enquadramento social, sempre estiveram presentes em minha trajetória pessoal. Da mesma forma, o serviço público também atravessou significativamente minha vida profissional e acadêmica, sendo esta última percorrida basicamente em escolas da rede pública de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Um percurso árduo, com várias pedras a serem removidas pelo caminho. Ingressar no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, atual Instituto Federal do Espírito Santo, foi meu primeiro grande desafio enquanto estudante de escola pública. Em seguida, no ano de 2005, fui aprovada pelo Projeto Universidade Para Todos, um programa que oferece curso pré-vestibular gratuito a estudantes de escolas da rede pública. Com essa aprovação dei mais um passo em direção a um antigo sonho, ser estudante da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

A profissão escolhida estava em minha família há duas gerações. Cresci ouvindo histórias do avô paterno que não tive a oportunidade de conhecer, mas que no estado do Rio de Janeiro trilhou seu caminho enquanto radialista, ajudando a

escrever uma pequena parte da história da chamada “Era de Ouro do Rádio”. Ainda nos primeiros anos de vida, meu pai, influenciado pela profissão de meu avô, iniciou sua trajetória nos estúdios das rádios cariocas e, assim, a segunda geração da minha família apaixonou-se pela comunicação. Dessa forma, não foi difícil a escolha do meu futuro profissional. Fiz inscrição para o vestibular do curso de Comunicação Social – Jornalismo e, no segundo semestre de 2006, ingressei na Ufes.

Ao longo da minha graduação atuei por dois anos como estagiária na Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos de Vitória. Considero essa uma experiência bastante enriquecedora não somente no âmbito profissional, mas, principalmente, no campo pessoal, uma vez que essa pasta cuida de questões e lutas tão dinâmicas e complexas quanto a vida, proporcionando aos que lá atuam grande crescimento enquanto ser humano. Ainda na graduação realizei atividades voluntárias em assessoria de imprensa para o Conexões de Saberes, um programa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC), localizado na Ufes, e que tinha como principal objetivo garantir o acesso e a permanência de estudantes de origem popular na Universidade.

Em agosto de 2010 concluí o curso Jornalismo e no início do ano seguinte tive minha primeira oportunidade de trabalho enquanto jornalista, atuando como assessora de imprensa na Câmara Municipal de Vitória (CMV). Nos três anos que se seguiram, exerci minha profissão na CMV e, posteriormente, no Hospital Estadual Central, vinculado à Secretaria de Estado da Saúde do Espírito Santo, onde permaneci até setembro de 2013, quando retornei ao *campus* Goiabeiras da Ufes ao ser aprovada em concurso público para o cargo de assistente em administração.

Lotada no Centro de Educação (CE), trabalhei durante os primeiros quatro anos de exercício na Ufes na Secretaria Integrada que atende aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia. Apesar de naquele momento inicial não conhecer o curso, seus princípios e concepções, atuei enquanto servidora do setor comprometida com o serviço público ético e transparente, no acompanhamento do início das atividades acadêmicas da Licenciatura em Educação do Campo, compartilhando desafios, incertezas, conquistas e auxiliando na construção de novas possibilidades de oferta de uma graduação que objetiva a formação e

transformação social das classes camponesas.

Em 2017, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, deparei-me como um novo desafio acadêmico e profissional. Acadêmico por se tratar de mais um degrau que me lancei a galgar com afinho e dedicação, e profissional, pois consistiu em uma oportunidade de compreender de forma mais aprofundada as dificuldades e perspectivas dos sujeitos com os quais compartilhei e dediquei quatro anos da minha vida, aliando a formação acadêmica ao cargo público que exerço, a fim de contribuir ainda mais para a construção desse curso.

Tendo o olhar administrativo de servidora da Universidade como única experiência na área educacional e sem nunca ter exercido a docência, meu ingresso no Mestrado Profissional em Educação foi marcado pela insegurança frente ao desconhecido universo da educação visto sob esse novo ângulo. Em uma turma composta por 21 profissionais licenciados (as), fui a única discente da 1ª turma do Programa a possuir o título de bacharel. Contudo, o acolhimento, o respeito e a amorosidade da turma Pirilampas, nome que assumimos em nosso primeiro semestre de estudos, e de minha orientadora, professora Débora Monteiro do Amaral, foram providenciais para que eu me descobrisse enquanto pesquisadora e confiasse que seria possível ser e estar sendo de forma crítica e satisfatória nesta pesquisa, no mundo e na vida.

As enriquecedoras trocas de experiências e saberes ocorridas durante as aulas, as vivências compartilhadas nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo do Espírito Santo; os diálogos, a proximidade e o apoio dos (as) estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes; bem como a participação em congressos, palestras, colóquios, seminários e reuniões científicas me encorajaram a seguir cada vez mais comprometida com esse projeto.

Destaco que esse estudo não significa apenas mais um título acadêmico a ser perseguido, mas uma forma de articular o desejo por mudanças e a inquietação frente aos desafios para uma ação concreta no mundo, realizada em parceria com os sujeitos dessa pesquisa, os quais conquistaram meu respeito, afeto e gratidão pela oportunidade de autoconhecimento e crescimento pessoal. Retomando minha

trajetória profissional, realizada em sua totalidade junto ao serviço público, vejo essa pesquisa enquanto uma aposta política, motivada pelo desejo de agir de forma mais sistematizada junto ao cidadão e à cidadã, ampliando minhas possibilidades de desempenho enquanto servidora pública para além das funções administrativas que desenvolvo na Universidade.

Nasci em Vila Velha, município da Grande Vitória, mas humildemente ousou dizer que o conhecimento proporcionado por esse estudo me levou a abraçar ainda mais a luta dos povos camponeses por melhores condições de vida no campo, por terra, por educação digna, pela produção de alimentos sem agrotóxico, por equidade e contra as injustiças sociais, e utilizo a pesquisa como uma das bandeiras dessa luta frente às desigualdades sofridas pela classe camponesa.

1.2 DESCOBRINDO O TEMA

Em atendimento às lutas dos movimentos sociais, visando reverter as desigualdades históricas sofridas pelos povos camponeses, principalmente em relação à negação do direito a uma educação que respeite suas dinâmicas sociais próprias, foi criada a Licenciatura em Educação do Campo, graduação que integra o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo¹ (Procampo). Esta Licenciatura é desenvolvida em ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC), que fornece apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e aos Municípios, a Secretaria de Educação Superior (Sesu), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

A Licenciatura em Educação do Campo integra uma proposta educacional contra-hegemônica, que objetiva construir junto com os povos camponeses um projeto popular de desenvolvimento para o campo de luta pela terra, em busca do território camponês que garanta o fortalecimento da identidade e autonomia de seus sujeitos.

¹ O Procampo é um subprograma do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Lançado em 2012, visando a implementação da Política Nacional de Educação do Campo, o Pronacampo atende Escolas do Campo e Quilombolas partindo de quatro eixos de ação, a saber Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Educadores, Educação Profissional e Tecnológica e Infraestrutura. O Procampo enquadra-se, então, no eixo que trata da Formação de Educadores. (MOLINA, 2015).

Na Ufes, única universidade pública do estado do Espírito Santo, a criação dessa Licenciatura foi aprovada pelo MEC via Edital de Seleção nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012². Em 2013, o curso foi criado pelo Conselho Universitário (CUn), por meio da Resolução nº 42/2013³, a ser ofertado pelo CE, localizado no *campus* Goiabeiras. Além desse *campus*, a Universidade também recebeu o curso no *campus* São Mateus, localizado na região norte do Espírito Santo.

Para o curso do *campus* Goiabeiras, objeto de estudo da presente pesquisa, ficou definida a oferta de duas habilitações, nas áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Literatura e Educação Física) e Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). As atividades com os (as) estudantes iniciaram em 11 de julho de 2014 e, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), essa graduação tem como objetivos específicos

- a. Formar e habilitar profissionais em exercício docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor.
- b. Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Literatura e Educação Física); e Ciências Humanas e Sociais.
- c. Formar educadores para atuar na Educação Básica em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável do campo e do país.
- d. Preparar educadores e educadoras para a implantação de escolas públicas de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas.
- e. Formar docentes para uma atuação pedagógica transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana.
- f. Garantir reflexões/elaboração pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental (UFES, 2014, p. 10).

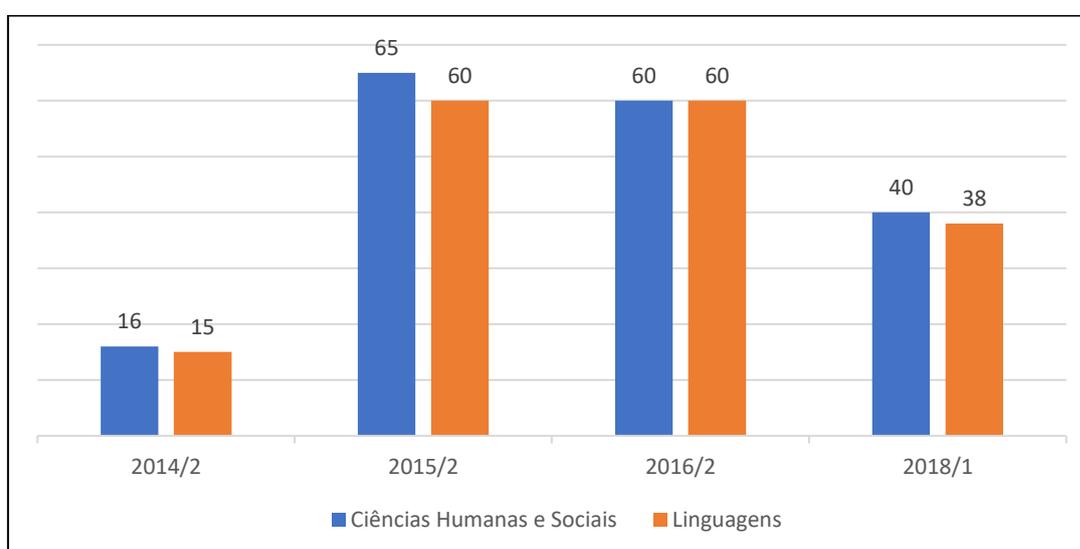
Percebe-se, dentre os objetivos do curso elaborados conforme a Minuta Original Licenciatura (Plena) em Educação do Campo proposta pelo MEC (MOLINA; SÁ, 2011), a fundamental articulação entre escola e comunidade que essa formação se propõe a oferecer aos (às) estudantes, tendo a educação como prática social.

² Esse edital convocou as Instituições de Ensino Superior e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a apresentarem Projetos Pedagógicos objetivando a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

³ Nova redação dada pela Resolução nº 55/2016, do Conselho Universitário da Ufes.

Das 440 vagas ofertadas entre os anos de 2014 e 2018, ingressaram 354 estudantes, com residência em diversos municípios do Espírito Santo e também no estado de Minas Gerais, cujos quantitativos por habilitação estão discriminados no Gráfico 1. Esclarecemos que, apesar da oferta de 60 vagas para cada habilitação nos 3 primeiros processos seletivos, no ano de 2015 foram matriculados (as) 65 estudantes na habilitação de Ciências Humanas e Sociais, um quantitativo superior ao previsto devido a questões administrativas ocorridas ao longo do processo e que levaram a essa matrícula excedente. Além disso, é importante explicar que devido ao momento de incertezas pelo qual essa graduação tem atravessado, principalmente em função da escassez de recursos financeiros para manutenção do curso e garantia da permanência discente, a partir do processo seletivo de 2017 a Licenciatura em Educação do Campo passou a disponibilizar 40 vagas para cada habilitação. Ou seja, a partir de então, a cada processo seletivo o curso tem ofertado 20 vagas a menos em cada área de conhecimento, o que representa uma perda considerável para a classe camponesa, pois totaliza 40 estudantes a menos ingressando nessa Licenciatura. Por conta das discussões que se desenrolaram ao longo do ano de 2017 acerca desses fatores e também por uma opção do Colegiado do curso, em diálogo com os (as) demais envolvidos (as), manteve-se o processo seletivo naquele ano, mas com ingresso dos (as) discentes apenas em janeiro de 2018.

Gráfico 1 – Evolução do número de estudantes ingressantes na Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras



Fonte: Sistema de Informação para o Ensino da Ufes – organizado pela pesquisadora.

Nesse percurso, ocorreu algo muito significativo que tive oportunidade de observar durante minha atuação enquanto servidora da Secretaria Integrada que atende aos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo, que foi o considerável número de estudantes que deixam de frequentar gradativamente as aulas do curso ainda nos primeiros semestres letivos. Tendo em vista que meu ingresso na Universidade enquanto servidora coincidiu com a finalização dos trâmites para início do curso, tive a oportunidade de vivenciar a entrada das quatro primeiras turmas desde então, até o ano de 2018, acompanhando de forma sistemática, junto à coordenação do curso, o desenvolvimento pedagógico, acadêmico e administrativo dessa Licenciatura.

Segundo dados⁴ do Sistema de Informação para o Ensino (SIE) da Ufes, instrumento que permite acesso a diversas consultas quantitativas a respeito da vida acadêmica na Universidade, dos (as) 354 estudantes ingressantes no curso entre os anos de 2014 e 2018, 28 desistiram formalmente de forma facultativa e por vontade própria de suas matrículas após o ingresso, 39 foram desligados (as) pelo Colegiado do curso por abandono⁵ – sendo 34 somente no ano de 2018 - e 1 estudante fez reopção⁶ de curso. Ou seja, o curso perdeu, até o ano da colação de grau de sua primeira turma, 19,2% dos (as) estudantes. Além disso, conforme acompanhamento⁷ da Secretaria Integrada, 42 estudantes não estavam frequentando total ou parcialmente as atividades acadêmicas da Licenciatura no primeiro semestre de 2018.

Esses dados chamaram a atenção para o debate acerca da permanência discente nesta graduação recém-criada na Ufes. Entendemos que essa é uma importante e recorrente discussão na educação superior, principalmente após as iniciativas de democratização do acesso estudantil a essa modalidade de ensino. Ademais, é importante destacar que em função de suas especificidades resultantes

⁴ Dados atualizados em fevereiro de 2019, referentes às ocorrências entre os anos de 2014 e 2018.

⁵ De acordo com a Resolução nº 68/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), que regulamenta o Acompanhamento do Desempenho Acadêmico na Ufes, bem como o processo de desligamento de estudantes de graduação da Instituição, é considerado abandono a situação em que o (a) discente não efetua matrícula durante um semestre letivo. Nesse caso, o (a) estudante será enquadrado (a) no Plano de Acompanhamento de Estudos. Se a ausência de matrícula for de dois semestres letivos, consecutivos ou não, o (a) estudante será encaminhado (a) ao Plano de Integralização Curricular.

⁶ Modalidade destinada aos (às) estudantes da Ufes que desejam mudar de curso.

⁷ Levantamento realizado pela Secretaria Integrada juntamente com a coordenação do curso, em atendimento à Resolução nº 68/2017 do Cepe.

principalmente da organização em Alternância, o curso oferece uma série de mecanismos de assistência que visam a manutenção da permanência dos (as) estudantes, como o custeamento de hospedagem e transporte para aqueles e aquelas que residem fora do perímetro da Região Metropolitana da Grande Vitória⁸, e alimentação para todos (as) os (as) estudantes, independente do município de residência, durante as atividades acadêmicas desenvolvidas no *campus* Goiabeiras.

No que diz respeito ao ingresso na Universidade, há um mecanismo específico de seleção diferenciado para o curso, que conta com edital próprio, respeitando as especificidades histórico e sociais que deram origem a essa Licenciatura.

Considerando essas particularidades em relação aos demais cursos da Ufes e tendo em vista a origem dessa graduação, que resultou de esforços das populações camponesas e dos movimentos sociais do campo em prol de uma educação que respeite suas realidades, saberes, cultura e necessidades, torna-se intrigante o estudo dos motivos que têm dificultado a permanência no curso e levado os (as) discentes a descontinuarem seus estudos na Licenciatura em Educação do Campo, não no sentido de apontar culpados, mas a fim de buscar entendimento acerca desta problemática e, posteriormente, apresentar propostas na tentativa de modificar essa realidade.

Diante desse contexto em que o curso tem perdido gradativamente um número expressivo de estudantes logo nos primeiros semestres letivos da graduação, apesar dos mecanismos de incentivo à permanência, propomos as seguintes questões a serem respondidas nessa pesquisa de Mestrado:

- 1 Quais os motivos que têm impossibilitado a permanência discente no curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes?
- 2 Quais os caminhos que devemos trilhar para enfrentar essa questão da impossibilidade de permanência?

Tendo em vista que a não continuidade de muitos (as) estudantes na Licenciatura em Educação do Campo tem se mostrado uma condição evidente até o momento, fomos levadas a iniciar esse estudo cujo objetivo geral é compreender os motivos

⁸ Integram a Grande Vitória os municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

que têm dificultado a permanência dos (as) estudantes no curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes e propor instrumentos, ações e/ou políticas que visem garantir não somente o acesso das classes camponesas ao Ensino Superior, mas a permanência acadêmica e a conclusão plena do curso, de forma a contribuir para a superação dos problemas observados.

Buscando atingir a esse objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quantos (as) estudantes deixaram de frequentar o curso no período de 2014 a 2018⁹ e levantar dados a respeito do perfil desses (as) discentes;
- Compreender, por meio de entrevistas coletivas junto aos (às) estudantes que continuam frequentando o curso, as motivações que os (as) levariam a descontinuar no curso, bem como os fatores que possam dificultar a permanência acadêmica dos (as) estudantes matriculados nessa Licenciatura;
- Investigar se existem e quais são as políticas adotadas pela Universidade que visam à permanência discente e a redução dos casos de evasão;
- Propor instrumentos, ações e/ou políticas que atuem na garantia da permanência estudantil no curso de Licenciatura em Educação do Campo, considerando suas especificidades.

A partir dessa introdução, descrevemos no **segundo capítulo** o percurso metodológico que seguimos, justificando a escolha pela pesquisa participante. Apresentamos, ainda, os sujeitos participantes e relatamos como a pesquisa se desenvolveu, elencando os instrumentos utilizados para produção e metodologia de análise dos dados.

No **terceiro capítulo** trabalhamos com os referenciais teóricos para apresentar a contextualização do processo de surgimento da Educação do Campo enquanto projeto de transformação social. Para isso, iniciamos pela oferta da Educação Rural, passando pelo protagonismo dos movimentos sociais e sua importância nas lutas frente ao silenciamento do Estado à educação camponesa, até a garantia da

⁹ A escolha deste período temporal (2014 a 2018) como recorte da pesquisa se deu pelo fato de que em 2014 ingressou a primeira turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes. Já o ano de 2018 foi definido como limite em função da pesquisa finalizar em meados de 2019.

inclusão da Educação do Campo nas agendas de governo enquanto política pública. Durante a abordagem ressaltamos alguns instrumentos normativos que contribuíram nesse processo.

O **quarto capítulo** discute a chegada das classes populares ao Ensino Superior, trazendo um breve panorama das políticas públicas desenvolvidas no sentido de ampliar a oferta nessa etapa educacional. Em seguida, dissertamos de forma detalhada a respeito dos princípios e concepções da Licenciatura em Educação do Campo. Nesse capítulo também revisitamos a história da criação do curso no *campus* Goiabeiras da Ufes, caracterizando as principais etapas desse processo, o ingresso discente, a organização dos tempos e espaços formativos e o desenvolvimento da gestão compartilhada.

A permanência estudantil no Ensino Superior é o destaque do **quinto capítulo**, em que são trazidos ainda os conceitos de evasão, expulsão e abandono, de forma a problematizar esse fenômeno e as consequências a que muitos (as) discentes são levados (as) quando deparam-se com obstáculos em sua vida acadêmica que impossibilitam a continuidade e conclusão dos estudos.

O **sexto capítulo** traz a análise dos dados produzidos juntos aos sujeitos da pesquisa, destacando dez desafios que podem impossibilitar a permanência estudantil, relacionados a fatores internos e externos ao curso, e quatro desafios pedagógicos, que apesar de tratarem de aspectos de ordem estruturante e de concepção desta Licenciatura também emergiram nas etapas anteriores deste estudo.

No **sétimo capítulo** apresentamos a proposta de produto, elencada conforme as possíveis causas motivadoras de evasão sinalizadas no capítulo anterior e ordenada em quadro síntese de diretrizes para o enfrentamento e superação dos desafios da permanência estudantil no curso.

Por fim, trazemos algumas reflexões sobre o que a pesquisa nos revelou a respeito da temática da permanência campesina na Licenciatura em Educação do Campo da Ufes, deixando abertas algumas portas para que outros estudos possam ser fomentados a partir dessa inquietação.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

O pesquisador é um homem ou uma mulher com uma inserção social determinada e com uma experiência de vida e de trabalho que condicionam sua visão do mundo, modelam o ponto de vista, a partir do qual ele ou ela interagem com a realidade. E é essa visão de mundo, este ponto de vista que vai determinar a intencionalidade de seus atos, a natureza e a finalidade de sua pesquisa, a escolha dos instrumentos metodológicos a serem utilizados.

Rosiska Darcy de Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira (1985, p. 24)

2.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O início de uma pesquisa pode ser deflagrado por uma infinidade de motivações, intencionalidades e objetivos. No caso dessa, em especial, o impulso nasceu de uma inquietação que me acompanha desde o ingresso na Ufes enquanto servidora pública. Em 2013, ano em que entrei em exercício na Instituição, foi também o ano em que a Universidade aprovou a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Atuando desde então no Centro de Educação, responsável pela oferta do curso no *campus* Goiabeiras, fiz parte da equipe da Secretaria Integrada que atende aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia. Como servidora do setor, participei do início da oferta da Licenciatura em Educação do Campo, trabalhando diretamente com docentes e estudantes, acompanhando todos os processos necessários para o andamento acadêmico e administrativo desta graduação, bem como presenciando as dificuldades e entraves pelos quais perpassou o curso. Destaco que esse período foi de grande importância pessoal e profissional, pois tive a oportunidade de ver essa Licenciatura dar seus primeiros passos, participando de seu processo de construção e observando de perto o seu crescimento, auxiliando, sempre que possível, na superação de obstáculos em prol da construção coletiva de um curso que teve sua origem nas lutas de segmentos populares excluídos.

Nesse trajeto, ao mesmo tempo em que trabalhávamos para a consolidação e reconhecimento do curso, assistimos à descontinuação dos estudos de muitos (as) estudantes e a dificuldade de permanência de tantos (as) outros (as), situação que me causava bastante desconforto. Esse também se mostrou um desafio e preocupação constantes para docentes e discentes do curso. Diante deste questionamento coletivo e com a oportunidade de ingresso no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, nos lançamos nesse estudo de forma mais sistemática e aprofundada, em complementação à investigação realizada pela Secretaria Integrada que atende ao curso. Para isso, definimos como objetivo geral compreender os motivos que têm dificultado a permanência discente na Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes e propor instrumentos, ações e/ou políticas que possibilitem não apenas a garantia de ingresso das classes camponesas nas universidades públicas, mas a permanência acadêmica e a conclusão do curso, contribuindo para a superação desta realidade em que os (as) estudantes deixam de frequentar esta graduação ainda nos primeiros semestres letivos.

Para percorrer esse caminho metodológico, foi preciso produzir tanto dados quantitativos, para obter e mensurar informações estatísticas a respeito dos (as) estudantes que evadiram e dos (as) que estão com suas vidas acadêmicas comprometidas em função da não participação total ou parcial nas atividades do curso, quanto dados qualitativos, que de acordo com Fonseca, “[...] visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (*apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 39).

Bogdan e Biklen esclarecem que em pesquisa qualitativa os dados quantitativos podem sugerir tendências, servir de verificação ou fornecer informações descritivas a respeito dos sujeitos envolvidos, servindo para “[...] abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva” (1994, p. 194). Nessa pesquisa, tais dados serviram de embasamento numérico para sinalizar o universo inicial da investigação acerca dos casos de evasão e dos (as) estudantes que não estavam frequentando totalmente as atividades acadêmicas, além de possibilitarem

a análise estatística da frequência de sua incidência e justificar a necessidade desse estudo.

Conforme avalia Chizzotti (2010), as pesquisas qualitativas expõem a complexidade da vida humana e evidenciam fatos ignorados da realidade social, numa relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entendendo que o conhecimento conduz a uma ação e considerando a oportunidade de formar os (as) pesquisados (as) para que eles (as) próprios (as) possam organizar ações e superar seus problemas. Nesta interdependência, o observador e a observadora tornam-se parte integrante do processo de conhecimento, interpretando os fenômenos conforme os significados que atribuem.

Os pesquisadores que adotaram essa orientação se subtraíram à verificação das regularidades para se dedicarem à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão (CHIZZOTTI, 2010, p.78).

Considerando o percurso da pesquisadora junto ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufes, ou seja, que ao longo de quatro anos esteve imersa em campo lidando diretamente com os sujeitos do estudo, a escolha pelo enfoque dado à pesquisa qualitativa nessa investigação é válida uma vez que, conforme declarou Strauss (*apud* Bogdan e Biklen, 1994, p. 106), “nenhuma proposta deveria ser escrita sem uma prévia recolha e análise de dados”, análise essa que vem sendo realizada pela coordenação do curso e demais servidores (as) envolvidos (as) desde o início dessa graduação, juntamente com o acompanhamento da problemática.

Partindo da premissa de que uma pesquisa crítica e problematizadora implica “[...] na recusa dos mitos da neutralidade e da objetividade e obriga o pesquisador a assumir plenamente uma vontade e uma intencionalidade políticas” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985, p. 25), nos propusemos a realizar a árdua, porém recompensadora tarefa de fazer pesquisa participante, que segundo Gil “deseja colocar-se a serviço dos oprimidos e necessita identificar com clareza quem são eles no âmbito de uma ‘comunidade’” (2002, p. 150). Para Borda (1985, p. 43), esta pesquisa “[...] é a

metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior”.

Ainda sobre a investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) argumentam que sua abordagem “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”, e que os (as) investigadores (as) que optam por este tipo de pesquisa, ao valorizarem os processos e não apenas os resultados do estudo, “[...] estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50), o que corrobora com a natureza da pesquisa participante e do pensamento freireano¹⁰, no tocante à valorização e respeito da sabedoria popular e de seus sujeitos enquanto potenciais agentes no processo emancipatório.

Entendendo então a pesquisa participante enquanto instrumento político e social que visa, juntamente com os grupos e/ou comunidades envolvidas, a uma ação social transformadora e emancipatória desses sujeitos, e considerando a relação aproximada e previamente construída entre a pesquisadora e o curso, optou-se por esse caminho metodológico em que o (a) pesquisador (a) atua tanto como observador (a) crítico quanto como participante ativo no processo de investigação.

Nesse sentido, tendo em vista que a participação não corresponde apenas a uma atitude do (a) pesquisador (a) para conhecer melhor a cultura a qual pesquisa, mas “[...] determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir” (BRANDÃO, 1985, p. 12), considerando a necessidade de apresentação de um produto relacionado à pesquisa desenvolvida, conforme previsto no Regimento do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes, e entendendo o compromisso da Universidade enquanto instituição pública de ensino na busca pela efetiva conclusão dos cursos dos (as) ingressantes, a pesquisa participante apresentou-se como uma escolha adequada. Ao partir de uma demanda advinda da realidade concreta dos (as) estudantes, observada durante o cotidiano do curso e cuja necessidade de

¹⁰ Apesar da linguística portuguesa recomendar, por questões de normatização, a utilização do termo *freiriano* e flexões, optamos nesta pesquisa por manter a grafia integral do sobrenome do autor e seguir a escrita de estudiosos da teoria de Paulo Freire, ao utilizarmos o adjetivo *freireano* e flexões.

estudo foi ratificada pelos próprios sujeitos da pesquisa, buscou-se, junto com os (as) envolvidos (as), inicialmente compreender essa realidade para coletivamente elaborar meios que vislumbrem possibilidades de mudança.

Esta pesquisa almejou ir ao encontro do que propõe Freire (2017, p. 141), quando o educador afirma que “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar”. Assim, ao considerar que todas as pessoas e culturas são fontes de saber, a pesquisa participante tem como perspectiva inserir no bojo da produção do conhecimento científico a sabedoria da ciência popular, que ainda “permanece fora da estrutura científica formal construída pela minoria intelectual do sistema dominante, por representar uma infração a suas regras” (BORDA, 1985, p. 45). Não se trata aqui de anular uma fonte de conhecimento em detrimento da outra, mas promover a articulação dialógica e crítica entre saberes teóricos e práticos, em busca da criação social do conhecimento e a consequente transformação da realidade concreta de seus sujeitos.

Importante ressaltar o comprometimento ético durante a realização dessa pesquisa, que se desenvolveu baseada em princípios como a proteção da identidade dos sujeitos participantes, preocupação constante para que os dados produzidos recebessem análises fidedignas de forma a não ocorrer distorções, entre outras. Além disso, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, conforme os pareceres consubstanciados nº 2.650.976, de 11 de maio de 2018 (ANEXO A), e 3.295.106, de 30 de abril de 2019 (ANEXO B).

2.2 A PRODUÇÃO DE DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

Chizzotti argumenta que ao observar a vida cotidiana em seu contexto ecológico a pesquisa qualitativa não visa à construção de um modelo único, exclusivo e estandarizado baseado em técnicas pré-estabelecidas, mas, ao contrário, “[...] mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação” (2010, p. 85). Assim, as possibilidades de procedimentos e instrumentos para produção de

dados são variadas, mas devem visar a captação das representações subjetivas dos (as) participantes, de forma a favorecer a intervenção ativa dos (as) agentes em sua realidade ou a organização de ações coletivas de transformação.

Contudo, o autor sinaliza a necessidade de validação dos meios e técnicas adotadas na investigação, conforme os critérios de fiabilidade, credibilidade, constância interna, ou seja, que os dados sejam independentes de relações de ocasionalidade, e transferibilidade, quando há a possibilidade de que as conclusões sejam estendidas a outros contextos.

Logo, partindo da perspectiva da pesquisa participante e tendo em vista os objetivos elencados nesse estudo, realizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com aplicação de questionários, realização de entrevistas coletivas com os (as) estudantes, entrevistas individuais e em dupla com professores (as), considerando que alguns assim preferiram, e análises compartilhadas.

Inicialmente foi feito levantamento, leitura e análise de material bibliográfico referente às temáticas que se aproximavam à investigação pretendida, a partir de artigos publicados em periódicos, teses de Doutorado e dissertações de Mestrado, que embasaram a verificação de indicadores que contribuíram para a contextualização do assunto, o entendimento do problema e elaboração dos instrumentos de produção de dados utilizados na pesquisa de campo.

A busca bibliográfica foi realizada por meio da seleção de trabalhos publicados online referentes ao tema da pesquisa. As seleções compreendem o período de 2007 a 2017, publicadas em português na área de educação. Para o levantamento, foram utilizados o sistema informatizado de pesquisa Scientific Electronic Library Online (SCiELO) e a página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A fim de que as buscas gerassem resultados mais precisos, utilizou-se as mesmas palavras-chaves para ambos os sites, conforme segue: “Democratização do Ensino Superior”, “Permanência no Ensino Superior”, “Evasão no Ensino Superior” e “Licenciatura em Educação do Campo”.

No portal SCiELO encontramos um total de 79 publicações com menção aos descritores acima citados, das quais foram selecionadas 22 em função da proximidade de suas temáticas com a pesquisa. Dessas, 12 foram lidas na íntegra

por se enquadrarem na proposta dessa revisão de literatura. Já na página da BDTD encontramos ao todo 193 publicações, das quais foram selecionadas 14 por conta da relação com o tema. Dos trabalhos selecionados, cinco foram lidos na íntegra (APÊNDICE A).

Após revisão bibliográfica, verificamos que o tema da permanência discente nos cursos de graduação conta com várias publicações, o que nos remete ao fato da incidência deste debate no contexto do Ensino Superior. Contudo, especificamente sobre a temática associada à Licenciatura em Educação do Campo, foram encontradas poucas menções. Tal situação pode estar relacionada ao fato de que a criação desses cursos é relativamente recente no país, o que torna desafiador o estudo do assunto. Tão desafiador quanto os inúmeros obstáculos enfrentados por estudantes, professores (as) e servidores (as) que atuam no curso, pois seus desafios têm início inclusive na “forma de oferta que inclui duas ousadias pedagógicas na Educação Superior Brasileira: A metodologia da alternância e a formação por área de conhecimento” (BRITO; MOLINA, 2016, p. 1733).

Além dos temas pesquisados durante a etapa de construção da revisão bibliográfica, também apoiamos nossa busca em outros assuntos que se aproximavam com o objetivo deste estudo, como movimentos sociais, educação, formação de professores, educação popular e demais temáticas afins da linha de pesquisa. Assim, para tentar responder à questão levantada utilizamos como referencial teórico, dentre outros (as) autores (as), os pensamentos do educador e filósofo Paulo Freire, que aponta em suas obras a importância de uma educação que surja das necessidades populares enquanto prática de emancipação dos sujeitos (FREIRE, 2015), o que corrobora com a história do curso de Licenciatura em Educação do Campo, uma graduação que emergiu das lutas e anseios das classes camponesas e dos movimentos sociais do campo.

Dialogamos, ainda, com os estudos de Angela Monteiro Pires, no que diz respeito aos marcos legais e políticos referentes à temática; Roseli Salete Caldart e suas pesquisas conceituais sobre a Educação do Campo; Miguel Gonzalez Arroyo e sua abordagem sobre a formação de professores; Mônica Castagna Molina, que apresenta em suas pesquisas um panorama da constituição, perspectivas e contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo; Renato Cislighi e Sabrina

Moehlecke, que trazem importantes levantamentos sobre permanência e evasão, entre outros (as).

Paralelamente à pesquisa bibliográfica efetuamos pesquisa documental, que de acordo com Chizzotti (2010) busca responder às demandas objetivas do estudo e por meio da qual foi possível identificar os (as) estudantes do curso que descontinuaram seus estudos no período de 2014 a 2018 e os (as) que deixaram de frequentar parcialmente as atividades acadêmicas. Para esta etapa metodológica, recorreremos a fontes como o Sistema de Informação para o Ensino (SIE) da Ufes e aos levantamentos realizados pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e pela coordenação do curso, em atendimento à Resolução nº 68/2017 do Cepe da Ufes, que dispõe sobre o Acompanhamento do Desempenho Acadêmico (ADA). O resultado desse levantamento constituiu a base inicial do *corpus* de análise de nossa pesquisa, orientando as etapas que se seguiram. Por meio de pesquisa documental foi possível, ainda, compreender como se deram os debates que antecederam e permearam o processo de construção do PPC desta Licenciatura e aprovação do curso na Ufes. Para isso, buscamos arquivos disponíveis no CE e na Secretaria Integrada que atende ao curso.

Posteriormente, visando aprofundar o entendimento obtido a partir da documentação analisada e reunir mais informações sobre o curso, realizamos entrevistas com alguns professores e professoras¹¹ que compuseram o Grupo de Trabalho de Formulação do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo – Procampo (APÊNDICE B). Em seguida, esses (as) docentes receberam por e-mail as transcrições das entrevistas que participaram, a fim de que pudessem complementar as informações, caso desejassem.

Considerando que “a *participação popular comunitária* deve se dar, preferencialmente, através de todo o *processo de investigação-educação-ação*” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55, grifo dos autores), ou seja, que a pesquisa participante deve integrar pesquisador (a) e sujeitos da pesquisa, num processo de criação social de conhecimento, ouvimos os (as) estudantes do curso com objetivo

¹¹ Visando manter o sigilo das identidades, esses (as) docentes receberam os nomes de Felipe, Evandro, Carmem, Fabrício, Marisa e Judite.

de reunir dados qualitativos para análise aprofundada a respeito do problema de pesquisa em questão.

Desse modo, procedemos à pesquisa de campo, iniciada em fevereiro de 2018, com os (as) estudantes que não estão mais frequentando o curso e com os (as) discentes ainda matriculados (as). Como opção metodológica, escolhemos pela aplicação de questionários (APÊNDICE C e D), realização de entrevistas coletivas, que contaram com roteiro de questões desencadeadoras (APÊNDICE E) elaboradas a partir das temáticas que emergiram nas respostas dos questionários e que versavam sobre evasão e permanência, com os (as) estudantes apresentando o consentimento manifestado por assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F), e análises compartilhadas dos dados. Importante sinalizar que devido à emenda submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes (ANEXO B), o Termo sofreu alteração no que diz respeito ao título da pesquisa (APÊNDICE G).

Nessa etapa é preciso pontuar as dificuldades enfrentadas em contatar os (as) estudantes que não estão mais matriculados (as) no curso. Foram inúmeras tentativas de levantamento de dados junto a esses (as) discentes, desde o envio do questionário por e-mail, contendo questões abertas, fechadas e mistas, estruturadas de modo a permitirem aos sujeitos a oportunidade de se expressarem de forma flexível a respeito de sua experiência acadêmica junto ao curso e especificamente sobre os motivos que os levaram a evadir, além de ligações e contato por meio das redes sociais.

Entretanto, em alguns casos o contato não pôde ser estabelecido devido à ausência de informações atualizadas, como endereço de e-mail ou número de telefone, e em outros não obtivemos retorno por parte do (a) estudante, embora tenha havido sucesso no estabelecimento da comunicação. Após meses de tentativas, apenas três discentes responderam ao questionário, o que justifica o atendimento parcial do primeiro objetivo específico desta pesquisa, impossibilitando o levantamento de dados a respeito do perfil dos (as) estudantes que deixaram de frequentar o curso. Paralelamente a esse cenário, a participação dos (as) estudantes matriculados (as) no curso se mostrou bastante positiva e, por conta disso, avaliamos e optamos pela mudança do foco da pesquisa, que passou a centrar-se não mais nos casos em que

a descontinuidade do curso se concretizou, mas nos relatos dos (as) discentes que ainda estão no curso, visando compreender as dificuldades em continuar nesta Licenciatura para, juntos, construirmos formas de garantir sua permanência e conclusão do Ensino Superior.

Bogdan e Biklen apontam que o trabalho de campo se refere ao movimento constante do (a) pesquisador (a) de entrar no mundo do sujeito de sua pesquisa e, ao mesmo tempo, permanecer do lado de fora.

Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente ser exatamente como ele. [...] Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Essa metodologia permite também o estabelecimento de proximidade e da construção de relações de confiança entre pesquisador (a) e sujeitos. Para isso, é necessário percorrer alguns caminhos que precedem a consolidação dessas relações, iniciando com a inserção no grupo, passando pela adaptação e aceitação, processos que por vezes podem gerar situações de desconforto tanto para o (a) pesquisador (a) quanto para os sujeitos.

Em virtude da experiência da pesquisadora com o curso, essa trajetória em direção à proximidade e confiança já havia sido trilhada e apresentava-se positivamente consolidada na época da pesquisa. Contudo, desempenhando desta vez dupla função, atuando não apenas como servidora da Universidade, mas também como pesquisadora, foi necessário um cuidado especial em relação aos sentimentos, ações e aproximações, a fim de que a atuação pudesse ocorrer de forma a não misturar a investigação com as relações construídas durante o percurso que antecedeu a pesquisa.

Durante o Tempo-Universidade (TU) realizado no mês de janeiro de 2018, antes do início da produção de dados na pesquisa de campo, os (as) estudantes foram informados sobre os objetivos e as etapas da pesquisa que seria desenvolvida, momento em que foi sugerido pela pesquisadora que os (as) discentes refletissem a respeito das temáticas da evasão e da permanência no curso. Os (As) estudantes receberam com entusiasmo a comunicação da pesquisa e alguns opinaram a respeito dos possíveis motivos para a evasão e/ou descontinuidade no curso.

Na mesma ocasião, a pesquisadora vivenciou situações bastante significativas que marcaram sua trajetória pessoal e profissional. A primeira ocorreu quando informou sua saída da Secretaria Integrada que atende ao curso, passando a atuar na direção do Centro de Educação, momento marcado pela emoção visto o carinho que possui pelos (as) estudantes e por essa Licenciatura. Esse carinho se mostrou recíproco quando a pesquisadora foi surpreendida por uma belíssima homenagem prestada pelos (as) estudantes, que materializou o que Caldart chamou de “arrepio da alma”, ao explicar o significado da ideia de mística no Movimento. “Mística quer dizer um sentimento muito forte que une as pessoas em torno de objetivos comuns, e que se manifesta naquele *arrepio da alma* [...]” (2012, p. 212, grifo da autora).

Figura 1 – Homenagem dos (as) estudantes do curso à pesquisadora



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 2 – Cesta com produtos da Reforma Agrária e livros, presente dos (as) estudantes do curso em homenagem ao trabalho realizado na Secretaria



Fonte: Acervo do curso.

Parafrazeando Caldart, o segundo momento de intenso “arrepio na alma” veio com o convite recebido pela pesquisadora para ser paraninfa e patronesse da primeira turma a colar grau no curso, a turma Derli Casali. A escolha para tais funções foi recebida com imensa gratidão pelo reconhecimento dos quatro anos de trabalho desenvolvidos junto ao curso e seus sujeitos e pela oportunidade do aprendizado diário.

Em seguida, no mês de fevereiro de 2018, os (as) estudantes das seis primeiras turmas iniciaram a participação na pesquisa, cujo roteiro completo está descrito no Quadro 1. Na ocasião, os (as) estudantes receberam um questionário contendo questões abertas, fechadas e mistas, estruturadas de forma a realizar um levantamento prévio sobre o perfil dos (as) discentes do curso, ou seja, a qual categoria dos povos do campo eles e elas pertenciam, se já pensaram em sair do curso e quais fatores os (as) levariam a sair desta graduação. Após a explicação sobre essa etapa da pesquisa, os questionários foram entregues a um (a) voluntário (a) de cada turma, que ficou responsável por distribuí-los e, após o preenchimento, recolher os documentos para a pesquisadora. As duas turmas ingressantes em 2018 receberam os questionários em junho do mesmo ano. No total, 143 estudantes responderam ao questionário.

Quadro 1 - Síntese do percurso de produção de dados junto aos (às) estudantes matriculados (as) no curso

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
Aplicação dos questionários	Seleção dos questionários	Realização das entrevistas coletivas	Realização das análises compartilhadas

Fonte: Da pesquisa.

A partir daí, convidamos para participar das entrevistas coletivas somente os (as) estudantes que afirmaram no questionário a possibilidade de sair do curso. Essa fase da pesquisa de campo teve como finalidade investigar detalhadamente e promover a troca de conhecimentos a respeito das categorias que os (as) discentes mais apontaram como sendo possíveis motivadoras da evasão. Para que essa etapa metodológica transcorresse de maneira que fosse possível dar oportunidade de fala e ouvir a todos e todas com a necessária atenção e rigor exigidos por uma pesquisa

qualitativa, estabelecemos o número máximo de dez e o mínimo de cinco estudantes por entrevista coletiva. Também optamos, inicialmente, por convidar discentes de uma mesma turma para estarem na mesma rodada de entrevista coletiva, em função das disponibilidades de horários no calendário acadêmico das turmas. Apesar de não haver impossibilidade por parte da metodologia adotada na realização de entrevistas coletivas com estudantes de turmas diferentes em um mesmo horário, foram poucos os casos em que isso ocorreu, em função principalmente dos espaços livres no calendário acadêmico variarem de uma turma para outra.

Para iniciar as entrevistas a pesquisadora escolheu poemas ou trechos de falas do professor e militante do MST Ademar Bogo, por acreditar na importância de aproximar-se ainda mais do universo dos (as) estudantes e na tentativa de quebrar barreiras que pudessem dificultar esta fase de produção de dados, visando uma conversa conduzida nos pilares da confiança, amorosidade e respeito às falas dos (as) discentes.

É preciso, no entanto, alguns cuidados na realização da entrevista, devendo o entrevistador ou a entrevistadora manter escuta ativa e atenta inclusive em relação às comunicações não-verbais, com intervenções discretas que objetivem esclarecimento ou estimulem o debate de questões que se relacionem diretamente à pesquisa e elucidação do problema. Todavia, respeitamos o direito dos (as) estudantes de permanecerem em silêncio quando assim o desejarem, por considerarmos essa uma prerrogativa do diálogo responsável e democrático. A entrevista, por ser um instrumento de aprofundamento da realidade, apresenta-se como uma importante fonte de dados objetivos e subjetivos, acessando informações que possivelmente não emergiriam com a utilização de outros mecanismos que não promovam a mesma proximidade entre pesquisador (a) e participantes.

Bogdan e Biklen explicam que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994, p. 134). Em relação às entrevistas em grupo, os autores ponderam que este instrumento metodológico pode possibilitar que o (a) entrevistador (a) seja transportado (a) para o mundo dos sujeitos. Para Morgan (*apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138), “nesta situação, várias pessoas juntas são encorajadas a falarem

sobre um tema de interesse”, sendo, dessa forma, uma experiência enriquecedora do ponto de vista da perspectiva da pesquisa participante.

É necessário relatar que essa etapa foi marcada por alguns desafios, desde o processo de agendamento das datas e efetiva realização das entrevistas, que contou com várias tentativas considerando os escassos espaços livres no calendário acadêmico das turmas, além de episódios que impossibilitaram em diversos momentos a realização dessa etapa de produção de dados; a dificuldade na presença dos (as) discentes, embora todos e todas que se enquadravam no recorte determinado terem sido convidados (as); a necessidade de alguns estudantes saírem antes do término da entrevista e outros (as) que não puderam participar da análise compartilhada; até o processo de transcrição, pois algumas falas não eram totalmente compreensíveis em função de vários (as) discentes falarem ao mesmo tempo.

Destacamos dois episódios neste contexto de adversidades que evidenciam as tensões pelas quais o curso tem passado e que caracterizam um pouco do perfil dessa Licenciatura. Em maio de 2018 agendamos a primeira rodada de entrevistas coletivas, com uma delas prevista para ser realizada no horário de auto-organização discente, que geralmente ocorre às 10 horas do primeiro dia letivo de cada TU. No dia e horário marcados, comparecemos ao local de realização e aguardamos os (as) discentes. Contudo, em função da situação delicada em que o curso se encontra, com escassez de recursos financeiros e dificuldades de garantia no custeio de hospedagem, alimentação e transporte, os (as) estudantes organizaram-se para realização de uma Assembleia Geral emergencial, a ser realizada no mesmo dia e horário agendado para a entrevista coletiva. O caráter emergencial se deu em função da realização, no mesmo dia, porém no turno da tarde, de reunião do Conselho Universitário, que conta com a participação do Reitor da Universidade. Em função desse fato, poucos (as) estudantes compareceram na sala agendada para a entrevista coletiva, mas não permaneceram, pois participariam da Assembleia, que teve como pauta a questão dos recursos financeiros necessários à manutenção do curso e permanência dos (as) discentes. Após a Assembleia Geral, os (as) estudantes decidiram dirigir-se à Reitoria e aguardar no local até a hora marcada para a reunião. Às 15 horas os (as) estudantes deixaram a Reitoria, após a confirmação de que o Reitor os (as) receberia para dialogar a respeito dos recursos.

No mês seguinte, realizamos uma nova tentativa. Entretanto, o impasse em relação aos recursos financeiros do curso permaneceu, situação que se repetiu ao longo do ano de 2018. Importante pontuar que a coordenação do curso está em diálogo com a Reitoria desde meados de 2017, em busca de resolução a respeito do repasse de recursos pela Administração Central para manutenção do curso, tendo em vista que a verba enviada pelo MEC para implantação das três primeiras turmas encontrava-se no fim, o que gerou esforço demasiado por parte da coordenação em gerenciar administrativamente e em tempo hábil os serviços necessários para realização do TU. Soma-se a essa situação o fato de que o desgaste enfrentado para esse gerenciamento afeta as questões acadêmicas do curso, comprometendo o andamento esperado da Licenciatura.

Ainda sobre o TU de junho, houve demora por parte da Administração Central no que se refere ao repasse de recursos para custeio de hospedagem, alimentação e transporte dos (as) estudantes, o que só ocorreu na véspera da data agendada para a vinda dos (as) discentes a Vitória, colocando em dúvida a possibilidade de realização daquele TU. Além disso, os (as) estudantes não tiveram seus cartões do Restaurante Universitário recarregados, ou seja, aqueles e aquelas que não tivessem recursos no cartão não poderiam efetuar suas refeições no Restaurante, a não ser que os (as) próprios (as) discentes as custeassem. Diante da situação, a coordenação do curso agendou uma Assembleia em caráter de urgência para a data prevista para a entrevista coletiva, a fim de definir ações a serem tomadas para que os (as) estudantes não ficassem sem refeição.

O contexto de incertezas e de escassez de recursos financeiros para garantia da permanência estudantil foi apontado pela professora Carmem como um dos desafios para a continuidade da Licenciatura em Educação do Campo.

[...] se nós vamos ter os alunos estudantes que realmente estão, que vivem nas regiões campestres, ribeirinhas, como é que a gente consegue garantir a permanência deles aqui [inaudível] bolsas, transporte, né, alimentação, hospedagem. Esse é um outro grande desafio, é a própria questão do financiamento do curso (Professora Carmem).

Esses dois episódios retratam de forma rápida, porém representativa, parte do cenário vivenciado pelo curso no ano de 2018, o qual fizemos questão de dar visibilidade para referenciar o contexto em que se deram as entrevistas. Além dessas, outras tentativas de agendamento de entrevistas coletivas foram realizadas,

algumas sem sucesso. Entretanto, a riqueza do material produzido e das experiências compartilhadas é fruto do empenho de muitos (as) discentes que se envolveram de forma ativa e comprometida nas etapas de produção de dados, cujo auxílio foi fundamental no desenvolvimento desse estudo, corroborando com o caráter participante e de valorização das experiências que aqui se buscou. Foram momentos de trocas de vivências e aprendizados, reflexões de ações e práticas conduzidas por manifestações de emoção, tristeza, esperança, lembrando as derrotas, vitórias e desafios que marcaram as trajetórias individuais e coletivas desses (as) estudantes, compartilhando voluntariamente passagens por vezes tão particulares de suas vidas em prol do projeto maior que é a Educação do Campo.

Em seguida à realização das entrevistas coletivas procedemos com as análises compartilhadas do material produzido junto aos (às) discentes. Nesse estudo, ao partirmos da pesquisa participante enquanto aposta metodológica, consideramos os sujeitos da pesquisa enquanto sujeitos ativos e críticos em todas as etapas do processo. Por isso a importância da realização da análise dos dados de forma compartilhada com os (as) discentes que participaram das entrevistas coletivas.

Nessa etapa, a pesquisadora procedeu com a leitura dos principais apontamentos que emergiram nas entrevistas coletivas e que de alguma forma sinalizavam possíveis motivações para a descontinuidade dos estudos no curso, ocasião em que os (as) discentes puderam dialogar a respeito dos apontamentos, efetuar complementações ou pontuar discordâncias, se assim desejassem. Os (As) estudantes que não puderam participar da análise compartilhada receberam, por e-mail, o mesmo material que foi apresentado aos (às) demais discentes na ocasião da análise, para que também pudessem opinar e contribuir acerca do que foi dialogado.

Vale ressaltar que quase todas as etapas da pesquisa de campo desenvolveram-se na Ufes e, nas etapas em que os (as) estudantes participaram, optamos por realizá-las nos períodos previstos para o TU no calendário acadêmico do curso, para melhor viabilizar a presença considerando a distância de residência de muitos (as) discentes. Apenas uma entrevista coletiva foi realizada no espaço do hotel em que os (as) estudantes estavam hospedados, por solicitação dos (as) discentes, a fim de otimizar o tempo. Além disso, tanto as entrevistas coletivas e análises

compartilhadas com os (as) estudantes quanto as entrevistas com os (as) professores (as) foram realizadas pessoalmente, gravadas em áudio e transcritas respeitando as culturas e tradições dos envolvidos, sem a realização de qualquer correção ortográfica, sendo que todos os (as) participantes da pesquisa apresentaram o consentimento esclarecido manifestado por assinatura em Termo. Para manter o sigilo dos (as) participantes, acordamos em utilizar nomes fictícios no texto da pesquisa.

Apesar dos contratemplos, foram realizadas 5 entrevistas coletivas, totalizando 6 horas e 10 minutos de gravação, e 5 análises compartilhadas. Também realizamos entrevistas com 6 docentes que participaram do processo de constituição do curso na Ufes, num total de 4 horas de gravação.

2.3 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Essencial em uma pesquisa qualitativa que se propõe participante é a relação de troca e o trabalho coletivo entre todos os sujeitos deste processo. Os (As) participantes são peças fundamentais, atuando de forma igualitária e ativa em conjunto com o pesquisador ou a pesquisadora.

Nesse estudo, além dos (as) discentes do curso, essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, contamos ainda com a colaboração de seis docentes da Ufes que compuseram o Grupo de Trabalho de Formulação do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo – Procampo e que em sua maioria possuem histórico de atuação e pesquisas em áreas como Educação do Campo, Alternância, campesinato, agricultura, movimentos sociais, políticas públicas e suas interfaces.

Apesar do foco do estudo estar na escuta dos (as) estudantes, consideramos que também seria importante para a compreensão da problemática da permanência nesta Licenciatura o entendimento a respeito do processo de constituição do curso, seus desafios e conquistas, até a implementação em sua configuração atual. Além de resgatar o percurso histórico do curso, buscamos, ao entrevistar os (as) docentes, aprofundar a percepção que a própria Instituição possui acerca da Licenciatura em Educação do Campo, por meio principalmente das tensões ocorridas desde o início dos debates para a criação do curso. Dessa forma,

avaliamos como enriquecedoras as contribuições desses (as) docentes para a pesquisa e a compreensão do contexto em que a Licenciatura em Educação do Campo nasceu na Ufes.

Já o envolvimento discente, estabelecido mediante relação horizontal com a pesquisadora, foi primordial na busca da transformação pretendida por meio dos objetivos elencados, que partiram da realidade concreta desses sujeitos.

Inicialmente fariam parte do recorte da pesquisa apenas os (as) estudantes das seis primeiras turmas que ingressaram em 2014, 2015 e 2016, excluindo as duas turmas ingressantes em janeiro de 2018, por considerarmos a entrada recente para compor o estudo. Contudo, a coordenação e os (as) demais docentes do curso observaram que já nos primeiros meses alguns estudantes não estavam frequentando as aulas. Após levantamento solicitado aos (às) professores (as) de ambas as habilitações verificamos que, dos 78 estudantes das turmas ingressantes em 2018, 14 não estavam frequentando o curso já no primeiro semestre letivo. Por esse motivo, optamos por incluir na pesquisa os (as) discentes dessas duas turmas.

No total, 143 estudantes das 8 turmas em andamento no primeiro semestre de 2018 responderam ao questionário inicial. Desses, 74 foram selecionados para participar das entrevistas coletivas, um *corpus* composto por 22 homens e 52 mulheres, cujo critério de seleção, conforme explicado anteriormente, baseou-se na manifestação da possibilidade de sair do curso. Todavia, participaram efetivamente das entrevistas 33 discentes, 11 homens e 22 mulheres, sendo que uma estudante participou por vontade própria de dois momentos distintos. A Tabela 1 aponta a participação dos (as) estudantes, por período de matrícula, nas etapas de produção de dados.

Tabela 1 - Participação discente por turma e etapa de pesquisa

Turma	Questionários respondidos*	Participantes em Entrevista Coletiva	Participantes em Análise Compartilhada
2014/2	12	8	7
2015/2	37	14**	10
2016/2	52	5	3
2018/1	42	6	3
Total	143	33	23

Fonte: Da pesquisa.

*A contagem compreende todos os (as) estudantes da turma que responderam, ou seja, os (as) que afirmaram já ter pensado em sair do curso e os (as) que não pensaram em sair.

**Com essa turma foram realizadas duas entrevistas coletivas, sendo que o quantitativo representa a soma de estudantes que participaram dessa etapa de produção de dados.

O perfil dos (as) estudantes que ingressaram nesta Licenciatura tem caráter diferenciado, com expectativas singulares e trajetórias escolares, de vida e sociais heterogêneas que os (as) diferenciam em diversos aspectos dos (as) demais discentes do Ensino Superior. O Decreto n.º 7.352/2010 define em seu parágrafo 1º artigo 1º que são populações do campo:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Analisando criticamente os contextos de origem das populações camponesas, Caldart descreve quem são os sujeitos da educação do campo.

[...] são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas...(CALDART, 2011c, p. 152).

Para Batista, os povos que vivem no e do campo compõem uma categoria ampla de camponeses e camponesas, entendidos (as) na sua complexidade e multiplicidade.

[...] o conceito de camponês busca dar identidade aos diferentes povos do campo, que se compõem de um conjunto complexo de sujeitos, como os trabalhadores sem-terra, os pequenos proprietários, os quilombolas, os extrativistas (seringueiros, mulheres quebradeiras de côco), com suas relações produtivas e sociais, culturas e representações simbólicas, que, sem perder suas especificidades, buscam construir territórios simbólicos em comum, entrecruzando as fronteiras dos diferentes territórios sociais e culturais unificados por um elemento comum: a terra (BATISTA, 2007, p. 181).

Dessa forma, em relação à sua origem, os (as) discentes da Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes se autodeclararam nos questionários de forma bastante abrangente, desde assentados (as) na reforma agrária, agricultores (as) familiares, professores (as) e/ou moradores (as) do campo e/ou da cidade, trabalhadores (as) assalariados (as) rurais ou urbanos, da floresta, caboclos (as), ribeirinho, funcionários (as) públicos (as), membros de movimentos

sociais, entre outros. Já os (as) discentes que responderam positivamente à questão que buscava saber se já haviam pensado em sair do curso declararam-se principalmente como agricultores (as) familiares, categoria que só apresentou menor número de autodeclarações que a identificação “outra”, cuja resposta era livre e contou com diversas denominações, entre professores (as) de escola do/no campo, membros de famílias vindas do campo, moradores (as) da cidade e do campo, trabalhadora assalariada urbana, aposentado, estagiária, desempregado e etc., conforme Tabela 2.

Importante destacar que nesta questão alguns estudantes marcaram mais de uma opção, enquanto outros (as) não responderam. Dessa forma, o quantitativo de respostas é superior ao número de estudantes que participaram desta etapa da pesquisa.

Tabela 2 - Categorias de povos do campo autodeclaradas pelos estudantes

(continua)

Categorias de povos do campo apresentadas em questionário¹²	Autodeclaração dos estudantes que PENSARAM em sair do curso	Autodeclaração dos estudantes que NÃO PENSARAM em sair do curso
agricultor (a) familiar extrativista	22	26
pescador (a) artesanal	1	0
ribeirinho (a)	0	0
assentado (a) da reforma agrária	0	1
acampado (a) da reforma agrária	4	6
trabalhador (a) assalariado (a) rural	0	0
quilombola	6	7
caiçara	0	0
da floresta	0	0
caboclo (a)	3	1
	1	0

¹² Elaboradas conforme Decreto n.º 7.352/2010 (BRASIL, 2010).

Tabela 2 - Categorias de povos do campo autodeclaradas pelos estudantes

(conclusão)

Categorias de povos do campo apresentadas em questionário	Autodeclaração dos estudantes que PENSARAM em sair do curso	Autodeclaração dos estudantes que NÃO PENSARAM em sair do curso
Outra. Qual?*	39	30
	<p>professora de escola do campo; família vinda do campo e professora de escola no campo (frisou o “NO”); perímetro urbano; moradora da cidade e professora nas escolas do campo; morador de periferia/favela; morador do campo mas atua como professor; auxiliar administrativo; funcionário(a) público(a); zona urbana; proprietária de hospedagem; moradora da cidade; moradora do campo; pomerana; trabalhadora assalariada urbana; aposentado; ex-moradora do campo e auxiliar de creche no município; merendeira escolar; estagiária da AEE; desempregado urbano; auxiliar AEE; urbano; empresária; autônomo; trabalho em loja; trabalhador assalariado; professora residente no município, casada com produtor rural, Mestre em zootecnia; município, Viana-ES; moro em uma zona de amortecimento entre o parque nacional e a área urbana; do lar.</p>	<p>filha de agricultor familiar; professor(a) de escola do campo; estagiária periferia de Cariacica; vendedora autônoma; funcionária/servidora pública; família alemã; “visitante” do campo por se identificar com o campo mas sempre morou na zona urbana; trabalhadora assalariada; moradora do campo; sempre gostei do campo e agora estou morando no meu pedacinho; ex-moradora do campo e auxiliar de serviços gerais; frentista; professora; comerciante; Sem Terra; Técnico em Agropecuária; Município; resido no centro urbano; inserida na sociedade rural; estudante; moradora do município; educadora.</p>

Fonte: Da pesquisa.

*neste item foram excluídas as transcrições de respostas em que mais de um (a) estudante sinalizou pertencer à mesma categoria, ou seja, mantivemos todas as respostas na somatória total, mas apenas uma das que se repetem aparece na tabela a título de exemplificação. As respostas constam conforme descrito pelos (as) estudantes em questionário.

No âmbito da formação, o curso tem desde estudantes com mais de uma graduação concluída, outros (as) que vieram da Educação de Jovens e Adultos e recém-concluintes do Ensino Médio. Importante frisar que muitos (as) estudantes apresentam dificuldades de acesso à internet e, às vezes, ao telefone, o que dificulta o estabelecimento de contato e reflete a situação ainda existente de ausência ou insuficiência de bens e serviços sociais básicos no meio rural brasileiro. Também é necessário ressaltar as condições financeiras dos (as) discentes do curso, que em alguns casos apresentam-se consideravelmente fragilizadas, o que reforça a importância vital dos mecanismos de assistência e permanência disponibilizados na tentativa de garantir a continuidade dos estudos desses (as) estudantes.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Bogdan e Biklen definem dados como os materiais brutos recolhidos pelos (as) investigadores (as) a partir do mundo estudado, formando a base da análise.

Os dados incluem materiais que os investigadores registram activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. Os dados são simultaneamente as provas e as pistas (1994, p. 149).

Chizzotti aponta que os dados não se apresentam enquanto acontecimentos fixos, mas em contextos fluentes de relações: “[...] são ‘fenômenos’ que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos” (2010, p. 84).

Partindo dessas conceituações, temos que a análise dos dados envolve o processo de busca e organização sistemática do material, a fim de permitir maior compreensão sobre a problemática de estudo para posterior compartilhamento dos resultados. Ou seja,

a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

A análise dos dados feita por investigadores ou investigadoras qualitativos ocorre de forma indutiva. Dessa forma,

não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Além disso, considerando a natureza da pesquisa participante, acrescenta-se a esse percurso a geração de conhecimento entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa e a possibilidade de promoção de mudanças sociais por meio de ações práticas pensadas coletivamente e que são fruto do processo de investigação.

Nesse estudo, a análise dos dados ocorreu a partir de três momentos complementares: tabulação dos dados, identificação das categorias e análise de conteúdo. Para Bardin (1977, p. 101), na análise de conteúdo “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”. Dessa forma, buscamos seguir as fases elencadas pela autora, que são a *pré-análise* dos dados, caracterizada pelo momento de organização dos materiais e sistematização das ideias iniciais; *exploração do material*, na tentativa de desvelar, codificar, decompor ou enumerar os conteúdos implícitos nas falas dos entrevistados e das entrevistadas; e, por fim, *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, com análises, sínteses e seleção dos resultados.

Inicialmente foi feito o estudo do material produzido por meio dos questionários respondidos pelos (as) estudantes do curso, com separação por período e habilitação e de acordo com a resposta positiva ou negativa em relação ao desejo de sair do curso. Posteriormente foi feita a digitação de todas as respostas a fim de facilitar a tabulação dos dados e, na sequência, reunimos os apontamentos dos (as) estudantes que já pensaram em sair do curso e organizamos as categorias, cuja seleção se deu em virtude das temáticas mais relatadas pelos (as) discentes.

Em relação à questão que perguntava se o (a) discente já pensou em sair do curso e o porquê, nos casos em que a resposta foi positiva, as categorias que mais apareceram foram: demandas pessoais, trabalho, aprendizagem, questões referentes à organização desta Licenciatura e insatisfação/ausência de identificação com essa graduação. Um fato que nos chamou atenção foi que, dos (as) 13 estudantes de uma mesma habilitação ingressante em 2018, que cursavam o 1º período na época da aplicação do questionário e que responderam positivamente a respeito de ter pensado em sair do curso, 11 relataram problemas relacionados à

aprendizagem, como excesso de atividades solicitadas, dificuldades para realização e compreensão das tarefas, entre outros apontamentos. Importante ressaltar que partir do ano de 2018 cada habilitação do curso passou a ofertar 40 vagas por processo seletivo, sendo que na turma em questão foram matriculados (as) 38 estudantes. Ou seja, os (as) 11 estudantes que relataram problemas de aprendizagem representam cerca de 29% da turma.

A Tabela 3 apresenta todas as motivações relatadas pelos (as) estudantes que os (as) levaram a pensar em sair do curso.

Tabela 3 - Resposta dos (as) discentes a respeito do porquê de terem pensado em sair do curso

Categorias elencadas a partir das apresentadas no questionário*	Ocorrência das categorias nas respostas
Demandas pessoais	27 vezes
Trabalho	25 vezes
Aprendizagem	19 vezes
Calendário acadêmico / organização do curso	11 vezes
Identificação e/ou insatisfação com o curso	8 vezes
Financeiro	6 vezes
Falta de auxílio e compreensão com estudantes que não atuam na área da educação / dinamicidade das aulas	5 vezes
Falta de entendimento entre o sistema de ensino e a Educação do Campo / incertezas quanto ao mercado de trabalho	5 vezes
Conflitos internos com professores do curso	2 vezes
Tensões referentes ao curso	2 vezes
Desconhecimento sobre o funcionamento do curso	2 vezes
Deslocamento até a Universidade	2 vezes
Intencionalidades que permeiam o curso	1 vez
Diferença de tratamento com quem é da cidade	1 vez

Fonte: Da pesquisa.

* em uma mesma resposta podem ser obtidas diversas categorias.

Já na questão que perguntava o que levaria o (a) estudante a sair do curso, as cinco respostas mais citadas foram: não conseguir liberação no trabalho para cursar a Licenciatura, insatisfação com o curso, dificuldades financeiras, problemas familiares e insatisfação com as perspectivas do mercado de trabalho do curso. A Tabela 4 lista todas as respostas obtidas.

Tabela 4 - Resposta dos (as) discentes a respeito do que o (a) levaria a sair do curso

Opções apresentadas no questionário	Ocorrência nas respostas*
Não conseguir liberação no trabalho para cursar a Licenciatura	25 vezes
Insatisfação com o curso	22 vezes
Dificuldades financeiras	21 vezes
Problemas familiares	17 vezes
Insatisfação com as perspectivas do mercado de trabalho do curso	16 vezes
Distância entre minha casa e a Universidade	8 vezes
Paternidade ou maternidade	3 vezes
Outros. Especifique**	Já decidi não ser professor. Pelo menos, por enquanto; Questões pessoais; Esgotamento emocional; Problema grave de saúde; Alguma mudança de perspectiva na vida. Ex. viagem; Gosto muito do curso, mas neste momento da minha vida estou com vontade de fazer outras coisas. Viajar, mudar de cidade; [Insatisfação] com alguns dos professores; Dificuldades com os trabalhos; Os direitos garantidos para nos manter estudando tem se mostrado inseguros; Excesso de trabalhos para realizar no TC;

Fonte: Da pesquisa.

* coube ao (à) discente optar por sinalizar quantas motivações julgasse pertinentes para responder a essa questão.

** aqui citamos apenas as respostas que não se enquadraram nas demais opções apontadas no questionário, apresentadas de forma literal conforme foi respondido pelo (a) discente.

Com essa análise inicial elaboramos o roteiro das entrevistas coletivas com questões desencadeadoras reflexivas que serviram como guia, o que permitiu a possibilidade de discussão de novas questões que emergiam em cada rodada em função dessa flexibilidade. Esse foi um dos momentos em que mais se exigiu a atenção da pesquisadora, em virtude da necessidade de perceber quais assuntos apresentavam-se mais significativos aos (às) estudantes.

Assim como as demais etapas da pesquisa que objetivaram atender aos princípios da pesquisa participante e dos preceitos da educação popular emancipatória de Freire (2017), a pré-análise dos dados e a exploração do material foram realizadas de forma compartilhada e dialogada com os (as) envolvidos (as) na pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, a investigação que, desde o seu início, se baseia na relação simpática de que falamos, tem mais esta dimensão fundamental para a sua segurança – a presença crítica de representantes do povo desde o seu começo até sua fase final, a da análise da temática encontrada, que se prolonga na organização do conteúdo programático da ação educativa, como ação cultural libertadora” (FREIRE, 2017, p. 156).

Conforme destacado por Brandão e Borges, a atividade científica e pedagógica possui caráter político e ideológico e “uma verdadeira *pesquisa participante* cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55, grifo dos autores). Para isso, reunimos novamente cada grupo que participou das entrevistas coletivas para explicar como foi feita a transcrição e a pré-análise do material. Em seguida, foi feita a leitura dos resultados prévios, apresentando as principais temáticas levantadas pelo (as) discentes nas entrevistas coletivas. Nesse momento, que denominamos como análise compartilhada, os (as) estudantes puderam reafirmar os resultados expostos, fazer questionamentos, expor críticas e complementar as informações apresentadas, participando de forma ativa no processo.

Posteriormente, com a transcrição do material produzido nas entrevistas coletivas e análises compartilhadas e em diálogo com o suporte teórico dos (as) autores (as) utilizados (as) na pesquisa, procedemos de forma aprofundada com a análise de conteúdo nesta etapa do estudo, que teve a função de “[...] *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado”, conforme nos pontua Gomes (2002, p. 74, grifo do autor).

Em relação às entrevistas realizadas com os (as) docentes, essas também tiveram suas transcrições analisadas seguindo o método da análise de conteúdo, cujos resultados foram incorporados ao texto da pesquisa a título de complementação e aprofundamento das temáticas discutidas, visto que o foco do estudo são as falas dos (as) estudantes do curso.

Por fim, após exploração do material, tratamento e interpretação dos dados à luz dos referenciais teóricos, juntamente com a participação dos (as) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo e a coordenação do curso, esta pesquisa buscou sinalizar diretrizes para um planejamento coletivo de ações destinadas ao enfrentamento da atual problemática da permanência nesta graduação, conforme detalhado no capítulo 7.

3 A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS

Se você faz planos de vida para um ano, semeie arroz.

Se você faz planos para dez anos, plante árvores.

Se você pensa planos para cem anos, eduque o povo.

Provérbio chinês (apud BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 61)

Para pesquisar a Licenciatura em Educação o Campo é preciso, inicialmente, contextualizar o percurso histórico por onde perpassaram as lutas dos camponeses e das camponesas por uma Educação do Campo. Isto posto, iremos neste capítulo apresentar um breve panorama dos caminhos percorridos desde a oferta da Educação Rural até a atual configuração da Educação do Campo para, então, adentrarmos na temática específica dessa pesquisa.

3.1 EDUCAÇÃO RURAL: OS SENTIDOS DESSA DENOMINAÇÃO

No Brasil, a discussão a respeito da concepção de Educação do Campo é relativamente recente, tendo seu marco em 1998, em função da realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Contudo, nos períodos anteriores, a educação ofertada para as populações camponesas era concebida a partir de outras intencionalidades que a atrelavam ao mercado, o que se denominou de educação rural. Segundo Pires (2012), a primeira referência à educação rural surgiu em 1923, nos Anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Nessa época, discutia-se o modelo de educação rural do patronato, que “[...] privilegiava o estado de dominação das elites agrárias sobre os (as) trabalhadores (as), principalmente para estabelecer a harmonia e a ordem nas cidades e elevar a produtividade no campo” (PIRES, 2012, p. 82). Ou seja, a educação rural tinha caráter técnico e profissional, visando ao desenvolvimento econômico do país, à manutenção do modelo de capital agrícola, à necessidade de formação de mão-de-obra especializada para a agricultura e à contenção do fluxo migratório das populações camponesas para a cidade, movidas por um processo de expulsão do campo em virtude das precárias condições de vida nas áreas rurais e atraídas pelas

áreas urbanas, principalmente por conta de fatores originários do processo de industrialização.

Nesse mesmo contexto surge o “ruralismo pedagógico”, em resposta ao esvaziamento das áreas rurais, à baixa produtividade no campo e objetivando minimizar os problemas sociais decorrentes do inchaço das cidades. Segundo Calazans (*apud* PIRES, 2012, p. 82), a proposta dos grupos dominantes, políticos e educadores era “ressaltar o espírito ‘rural da civilização brasileira’”, de modo a fixar os trabalhadores e as trabalhadoras rurais no campo.

Percebe-se, então, que a finalidade da educação ofertada aos camponeses e às camponesas não objetivava a formação humanizadora, mas atender às necessidades mercadológicas dominadoras urbanas. Isto é, a política educacional da época considerava as populações do campo como objetos e não como sujeitos das ações concretas a elas destinadas, desconsiderando seus saberes acumulados e oferecendo-lhes uma educação urbana adaptada à cultura rural, com vistas à modernização do campo e em detrimento à formação humana. Percebemos que este modelo de educacional se opõe claramente à educação crítica e libertadora proposta por Freire (2017).

Arroyo (2007) evidencia a existência de uma idealização da cidade enquanto espaço civilizatório por excelência. Em contrapartida, para o autor, há uma visão de atraso em relação ao campo, sendo que tais imagens se complementam, “[...] inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação” (ARROYO, 2007, p. 158).

Na década de 1930 iniciou-se um movimento por uma nova forma de compreensão de educação. Com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, escrito em 1932 por um grupo de educadores brasileiros, os debates concentraram-se na relação entre educação e desenvolvimento, orientados por uma escola que “[...] possibilitasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre uma base de cultura geral comum, fossem oferecidas especializações nas áreas de humanidades e ciências ou cursos de caráter técnico”, contemplando campo e cidade (LEITE, 1999; ROMANELLI, 1989 *apud* PIRES, 2012, p. 83).

Influenciada por esse movimento, a educação rural passa a ser referenciada nos textos constitucionais a partir da Constituição de 1934. Importante destacar que nas constituições de 1824 e 1891 não havia alusões à educação dos povos camponeses. Na Constituição de 1937, a educação rural aparece na perspectiva de atendimento às necessidades advindas dos processos de industrialização, ressaltando a importância da educação profissional para o contexto histórico e político da época.

A década de 1940 inicia com a promulgação de Leis Orgânicas que regulamentavam o ensino profissional e separavam, segundo Pires (2012), as modalidades de ensino em função das classes sociais. Destaca-se a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que por meio do Decreto-Lei nº 9613, de 20 de agosto de 1946, objetivava preparar profissionalmente os (as) trabalhadores (as) da agricultura. Com o avanço do desenvolvimento industrial no país, ganha ainda mais força a proposta de uma educação para as áreas rurais com objetivo de produção e difusão de conhecimentos técnico-agrícolas, isto é, que atendessem à demanda mercadológica dominante e em ascensão a serviço da modernização do campo, desconsiderando a realidade rural e suas dimensões específicas.

A descentralização administrativa e pedagógica do sistema educacional, sem retirar a responsabilidade da União no atendimento escolar, a gratuidade do ensino primário e a vinculação de recursos às despesas com educação marcam a Constituição de 1946 no âmbito das discussões a respeito da educação. Contudo, ao estabelecer a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem a aprendizagem de seus trabalhadores e trabalhadoras menores, o texto excluiu as empresas agrícolas, invisibilizando os (as) trabalhadores (as) rurais no âmbito educacional, conforme pontuou Pires (2012).

Também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não há direcionamento específico para o ensino rural. Orienta-se, neste instrumento legal, que a formação dos educadores e das educadoras que atuarão nas escolas rurais primárias se desenvolva de forma a integrá-los (as) ao meio rural. O texto prevê, ainda, apoio por parte do poder público à manutenção de instituições educativas no meio rural direcionadas “[...] para adaptar o homem ao

meio e estimular vocações e atividades profissionais” (BRASIL, 2012, p. 24). Nota-se, novamente, o caráter profissional dado à educação para os povos camponeses.

Durante o regime militar, é publicado novo texto constitucional. A Constituição de 1967, assim como a anterior, desobriga as empresas agrícolas de ministrarem a aprendizagem dos (as) trabalhadores (as) menores de idade, obrigando as empresas convencionais agrícolas a ofertarem ensino primário gratuito a seus empregados (as) e filhos (as).

Nesse sentido, identifica-se até esse momento histórico que a educação das populações camponesas foi pensada com o intuito de formação técnica para o trabalho, de forma a complementar as necessidades profissionais urbanas ou para conter tensões sociais que poderiam surgir com o esvaziamento do campo, descaracterizando o meio rural enquanto território composto por sujeitos produtores (as) de cultura e saberes próprios e cujas necessidades são diferentes, mas não inferiores, às dos (as) moradores (as) do meio urbano.

Paralelo a isso, é sancionada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, em que a formação para o mercado de trabalho ainda é enfatizada, sobrepondo-se à formação cidadã do indivíduo. Novamente, a educação rural apresenta-se legalmente voltada para a produção agrícola, cujas peculiaridades regionais são abordadas apenas quanto à adequação do período de férias às épocas do plantio e colheita das safras.

No final da década de 1980, em um contexto de intensas reivindicações dos movimentos organizados da sociedade civil pela redemocratização do país, é promulgada a Constituição de 1988, que apresentou avanços e conquistas sociais em diversas áreas e ampliou as obrigações do Estado com a educação, tornando direito público e subjetivo o acesso ao ensino público e gratuito a todos (as) brasileiros (as).

Em seu artigo 205º, a Constituição de 1988 traz que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse texto constitucional depreende-se a inovação do reconhecimento e da participação social enquanto colaboradora no processo educacional, o que reflete uma conquista da sociedade civil organizada. No tocante à educação rural, essa também ganha *status* de direito com o texto de 1988, embora tendo suas raízes ainda centradas no paradigma urbano.

Com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - que orienta os princípios e fins da Educação Nacional, a concepção de mundo rural enquanto espaço dotado de especificidades encontra-se, embora de forma embrionária, abordada no reconhecimento das “[...] necessidades educacionais e a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença” (PIRES, 2012, p. 90). Contudo, por ser uma proposta que se baliza num processo de adaptação da oferta da Educação Básica às peculiaridades locais da vida rural, não promove a necessária ruptura exigida pelas dinâmicas próprias almejada pelas populações camponesas. De todo modo, é importante reconhecer o avanço desse texto em relação aos princípios da educação dos povos camponeses e suas reivindicações sociais.

3.2 POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

O fortalecimento e protagonismo cultural, político e formativo dos movimentos sociais organizados já existentes e a partir da criação de outros foi fundamental para as discussões sobre a concepção de Educação do Campo. Destaca-se¹³ o trabalho das Ligas Camponesas, principalmente a partir da década de 1960, a atuação dos sindicatos, das Federações de Trabalhadores, a ação pastoral de bispos da Igreja Católica, da Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), dos Centros Populares de Cultura (CPC), do Movimento de Educação de Base, dos Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire e, mais tarde, a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984.

¹³ No estado do Espírito Santo, ressaltamos a participação da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes), do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), do movimento quilombola, indígena e pomerano, entre outras organizações sociais que fizeram e fazem parte das discussões a respeito da Educação do Campo.

Kauchakje anuncia a existência de diversos conceitos de movimento social, cujas concepções têm em comum a “[...] relação entre movimento social e mudança social, além da identificação de uma tensão, conflito ou contradição na sociedade, concorrendo para a formação e desenvolvimento de um movimento social” (2007, p. 79).

Em um conceito abrangente, Boneti (2007, p. 56) entende os movimentos sociais como

[...] uma manifestação coletiva, organizada ou não, de protesto, de reivindicação, luta armada ou como um simples processo educativo. Entende-se que qualquer manifestação ou ação coletiva que se apresente com o objetivo de interferir numa ordem social, possa ser chamado de movimento social.

Para o autor, o processo educativo caracteriza-se por aprendizados que conduzem à promoção de mudanças e fortalecimento das relações sociais, estando intrínseco aos movimentos sociais por voltar-se para a transformação do sujeito e da coletividade, corroborando com o entendimento de Freire (2017).

Pires (2012) salienta a importância do investimento dado a partir da década de 1960 à “educação sindical”, no sentido de prover embasamento e formação às lideranças rurais para o trabalho nos sindicatos e suas principais reivindicações. Por meio da educação, entendida enquanto ferramenta capaz de promover rupturas, os movimentos sociais iniciam sua atuação como agentes transformadores dos processos sociais, sendo fundamentais para os avanços que viriam nas décadas seguintes, seja por meio da criação de espaços interinstitucionais ou de luta por instrumentos normativos.

Ponderando sobre a importância da participação da sociedade civil organizada, especialmente os movimentos sociais, nas discussões a respeito das demandas na área educacional, Gohn (2007, p. 42) registra que

[...] os movimentos sociais pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora delas [das escolas], em outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania. [...] Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes.

A criação do projeto de Educação do Campo, identificado enquanto instrumento político e pedagógico de luta, pensado com e a partir de um recorte específico de

classe social, cujos trabalhadores e trabalhadoras rurais são sujeitos e protagonistas desse processo, uma educação construída com o povo, para o povo e a partir do povo camponês, constituiu-se por meio de “[...] um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa [...]” (CALDART, 2004, p. 13).

Frente ao histórico de ausência de uma educação concebida por seus sujeitos e pautada na diversidade do meio rural, destacaram-se os movimentos sociais do campo ao criarem alternativas educativas que atendessem às particularidades campesinas, como:

os Centros Familiares de Formação em Alternância, as Escolas da Roça, as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as lutas dos (as) agricultores (as) familiares por escola, as experiências dos movimentos de educação de base [...] (PIRES, 2012, p. 93).

Essas iniciativas de resistência contra a imposição de uma educação adaptada corroboram com os princípios reivindicados pelos povos do campo por uma educação que brotasse dentro dos meios rurais, cujas práticas educativas visem reforçar os valores campesinos em prol de uma formação emancipadora, diferente da educação técnica e profissional até então ofertada pelo poder público.

Paralelamente a essas ações de resistência surge o Movimento por uma Educação do Campo, articulado nacionalmente pelos movimentos sociais, organizações não governamentais e representantes das universidades e órgãos públicos, que se propôs a debater a Educação do Campo enquanto projeto sócio-político atrelado ao respeito e valorização das causas camponesas e à luta pela reforma agrária. Um projeto de educação que busque o desenvolvimento pleno do ser humano, sua humanização, participação e apropriação crítica das dinâmicas sociais que o cercam e das quais é integrante.

Destaca-se que a luta por uma educação própria para o campo é compartilhada por diversos sujeitos sociais, o que confere ainda mais força ao movimento, e surge em um contexto de “[...] violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais urgentes” (CALDART, 2011c, p. 152).

O cenário de intensa participação e pressão dos movimentos sociais do campo, portanto, apresenta-se como terreno fértil para novos avanços. Azevedo indica que a constituição de políticas públicas para um setor se dá a partir da problematização social de determinada questão, ou seja, “a partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado” (2004, p. 61). A autora destaca ainda que o poder de pressão e o grau de organização e articulação dos grupos envolvidos nas lutas por demandas específicas foram determinantes para que suas reivindicações entrassem na pauta dos governos.

Segundo Caldart, a identidade do Movimento por uma Educação do Campo é marcada pela luta dos camponeses e das camponesas por políticas públicas que garantam o seu direito não somente à educação, mas a uma educação que seja no e do campo. “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011c, p. 149, grifos da autora).

Nesse processo, os movimentos sociais ao articularem sua formação política com os princípios da educação popular, atuando sob o ponto de vista da classe dominada, contribuíram de forma decisiva nas lutas por transformações sociais estruturais, conforme pontuou Leher (2007) e pelo acesso igualitário aos bens e serviços socialmente construídos, segundo Boneti (2007). Os movimentos sociais do campo, especificamente, tiveram participação concreta na constituição da identidade camponesa e da Educação do Campo.

É significativo lembrar o lugar de destaque que a educação popular¹⁴ ocupa nessa caminhada de construção, reconstrução, rupturas, lutas e conquistas que marcam a história da Educação do Campo. Souza (2007, p. 139) entende a educação popular como “[...] uma teoria de formação humana do sujeito humano, comprometida, sobretudo, com a emancipação das majorias oprimidas, exploradas, subordinadas, desiludidas de nossos continentes”. Enquanto prática educativa e, posteriormente,

¹⁴ Importante explicitar que a Educação do Campo é um projeto ainda em construção, que atua em diálogo com três matrizes prioritárias: enquanto um desdobramento das experiências da educação popular e da Pedagogia do Oprimido, especialmente as encontradas em Paulo Freire; construída por sujeitos coletivos em formação a partir das práticas educativas dos movimentos sociais, conhecidas como Pedagogia do Movimento; e vinculada à Pedagogia Socialista e ao princípio educativo do trabalho, tendo uma perspectiva humanista e crítica (CALDART, 2004).

concepção filosófica, a educação popular surgiu a partir da década de 1950, no Brasil, com práticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio das experiências do educador Paulo Freire e de sua educação como prática da liberdade, que tem como ponto de partida da construção do conhecimento a realidade concreta do sujeito oprimido (JEZINE, 2007).

A educação popular pode ser, então, caracterizada como uma alternativa à educação oficial, comprometendo-se com os segmentos da população marginalizados e excluídos socialmente, de forma que possam compreender criticamente suas realidades para sua transformação e consequente humanização. Dialogando com o método freireano, a educação popular visa promover uma educação crítica que possibilite a conscientização e a politização dos sujeitos, a fim de que se emancipem.

Importante esclarecer também que, nesse percurso histórico, a Educação do Campo e a educação rural apresentam-se enquanto paradigmas em constante disputa, coexistindo e possuindo evoluções independentes, sendo a educação rural ainda hegemônica nos espaços camponeses.

3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA

O projeto de Educação do Campo nasceu, então, da prática social, do contexto material que lhe deu origem, em busca de um projeto de emancipação que fortaleça e valorize os povos camponeses enquanto sujeitos portadores de identidades próprias.

As sementes plantadas pelos movimentos sociais começaram a germinar e ganhar força em 1997, no I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado em parceria entre a Universidade de Brasília (UnB), o MST, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), crescendo nos anos seguintes. Nesse encontro, foi discutido o silenciamento do Estado frente à educação camponesa e encaminhou-se como proposta o que viria a ser um importante marco para o debate em torno da

educação dos povos campesinos, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998.

Com essa nova proposta de pensar o campo, sua realidade e, conseqüentemente, a Educação do Campo, veio à tona o protagonismo dos sujeitos do campo nessa construção. A inovação dessa concepção é abordada por Pires como a

[...] emergência de outra matriz para discutir, implantar e lutar pela escola e o compromisso com uma educação construída com a participação efetiva dos sujeitos do campo. Uma escola que seja 'do e no campo', isto é, com vínculos de pertencimento político e cultural (2012, p. 95).

Ainda no ano de 1998 foi implantado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, que visa enquanto política pública de Educação do Campo o fortalecimento da educação nas áreas de Reforma Agrária (BRASIL, 2016b), realizado em parceria entre os movimentos sociais do campo, universidades públicas e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

O Pronera iniciou com projetos de alfabetização e escolarização em séries iniciais, movido por índices de analfabetismo acima da média no campo, em consequência da ausência do poder público na garantia de condições que assegurassem a educação para essas pessoas, conforme abordou Santos (2012). Na medida em que os projetos se desenvolviam, novas demandas educacionais surgiram, levando o Pronera a ampliar seu raio de atuação também para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio na modalidade de EJA, Ensino Médio profissional, Ensino Superior (com os cursos de Pedagogia da Terra) e Pós-Graduação.

O Programa reflete uma importante conquista dos movimentos sociais na luta e superação da condição submissa dos (as) camponeses (as) frente aos interesses dominantes urbanos e para a instituição de políticas públicas de Educação do Campo, cujos resultados mostram-se significativos. Santos destaca que, na primeira década do programa, "foram centenas de projetos desenvolvidos, em parceria com mais de sessenta instituições de ensino, que alfabetizaram, escolarizaram e capacitaram cerca de 400 mil trabalhadores rurais assentados" (2012, p. 636).

Em 2002 a luta por políticas públicas para a Educação do Campo ganha reconhecimento normativo, com a aprovação do Parecer nº 36/2001 e da Resolução

nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A importância desse documento se dá pela definição da identidade da escola do campo baseada em sua realidade concreta e por considerar as reivindicações dos movimentos sociais na construção de um projeto institucional de escola que trabalhe a relação entre identidade e realidade. Nota-se que a Educação do Campo começa a fazer parte, ainda que de forma tímida, da agenda pública do governo, estando presente nas discussões em âmbito municipal, estadual e federal.

Uma nova fase se inicia nas discussões da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, em Goiás. Nesse momento, a luta por uma Educação Básica do campo amplia-se para outras modalidades de educação. Entende-se, então, o acesso a uma educação pública de qualidade e universal como direito dos camponeses e das camponesas, a ser realizada no campo, local onde as populações camponesas vivem, e do campo, ou seja, tendo seus sujeitos como protagonistas deste processo, pensada a partir de suas necessidades, realidades e cultura, conforme apontado por Caldart (2004). Ao ampliar a luta pelo direito à escola do campo, que atenda desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, o movimento reforça o princípio de que aos povos camponeses deve ser garantida a oportunidade de estudar nas áreas rurais para permanecer e viver no campo, mantendo suas práticas sociais, pessoais, culturais, econômicas e de trabalho em seus contextos de origem.

Os princípios dessa concepção de Educação do Campo perpassam, então, além da oferta de educação específica para as populações camponesas, a questão do desenvolvimento sustentável, da agricultura familiar camponesa e da formação específica de professores e professoras para atuarem no campo. Importante destacar que durante todo esse trajeto de reivindicações busca-se evitar a dicotomia campo-cidade, entendendo que ambos os espaços são interdependentes e complementares, possuidores de suas particularidades e dotados de possibilidades de produção e existência social a partir de suas necessidades.

Fernandes e Molina (2004, p. 40) demonstram que o paradigma da Educação do Campo abrange as profundas contradições que envolvem a relação campo-cidade e que “[...] a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da

organização dos movimentos sócioterritoriais desses dois espaços”, tendo a educação “[...] o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade”.

Outro importante passo rumo à consolidação da Educação do Campo enquanto política pública foi sua assunção, pelo MEC, da Coordenação-Geral de Políticas de Educação do Campo na então Secad, atual Secadi¹⁵. Por meio dessa pasta, discutia-se nas agendas das políticas educacionais as questões relativas à Educação do Campo.

Em 2008 é publicado mais um avanço legal que fortalece a Educação do Campo como direito, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Pires aponta que, ao responsabilizar os entes federados a estabelecerem formas de cooperação quanto ao planejamento e desenvolvimento da Educação do Campo, essa resolução objetiva garantir a oferta de uma educação de qualidade, que assegure a “universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar” (2012, p. 100) dos povos camponeses em toda a Educação Básica. Nota-se que a permanência e a conclusão dos estudos também são abordadas nessa resolução, o que configura uma ampliação da abordagem da Educação do Campo nas pautas governamentais.

Percebe-se, ainda, na Resolução nº 2/2008, a inclusão dos sujeitos do campo na tomada de decisões que afetam diretamente suas vidas e na própria construção dos processos educacionais, considerando as necessidades próprias do ambiente rural, o que corrobora com os princípios emancipadores da Educação do Campo enquanto ferramenta de transformação humana.

Com a realização, em 2010, da Conferência Nacional de Educação (Conae), propõe-se “[...] assegurar uma política pública nacional de Educação do Campo e da floresta [...]” (PIRES, 2012, p. 102). Na Conae foi deliberada, ainda, a criação de um fórum

¹⁵ Criada em 2004, a Secad passou a chamar-se Secadi em 2011. Em 2019, a Secadi foi extinta por meio do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, que reestruturou o MEC. A partir de então, cabe à recém-criada Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação as discussões, planejamento e implantação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo.

permanente com o objetivo de realizar análise constante das políticas públicas de Educação do Campo, além de propor políticas e ações nessa área.

O lançamento oficial do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) ocorreu no IV Seminário Nacional do Pronera, realizado em novembro de 2010, em Brasília. O Fonec caracteriza-se por ser um espaço coletivo de articulação política para o debate acerca da agenda da Educação do Campo nas políticas públicas do país, composto por organizações camponesas e entidades que as apoiam.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, também aborda a Educação do Campo. Contudo, denominada Educação Básica do Campo, é tratada como modalidade de ensino, o que vai de encontro às reivindicações das populações camponesas no que diz respeito à visão da Educação do Campo enquanto política pública mais ampla.

Com o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, foram reafirmados os princípios da Educação do Campo e as definições de escola e populações do campo, responsabilizando a União pela criação e implementação de mecanismos que garantam sua manutenção e desenvolvimento. Nesse decreto, é tratada ainda a formação de professores e professoras para a Educação do Campo, considerando a utilização de metodologias adequadas, como a formação em Alternância, ratificando a necessidade de extensão da Educação do Campo a todos os níveis educacionais.

Nas discussões sobre a inclusão da Educação do Campo nas pautas públicas enquanto um direito das classes trabalhadoras do campo, Pires (2012, p. 14) ressalta que “[...] os movimentos sociais do campo e pesquisadores(as) que refletem sobre a temática colocam que a garantia desse direito deve estar vinculada à garantia do direito a terra, ao trabalho, à justiça social”.

Considerando, então, o importante papel que a educação ocupa no sentido de superação desta relação hierárquica entre campo e cidade, visando a garantia dos direitos supracitados, as lutas que se seguiram passaram a pautar a presença da Educação do Campo em todas as modalidades de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

4 A CHEGADA DAS CLASSES POPULARES AO ENSINO SUPERIOR: A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Onde quer que esteja estarei me empenhando, como vocês, em favor da escola pública, popular e democrática. [...] Meu gosto de ler e escrever se dirige a uma certa utopia que envolve uma certa causa, um certo tipo de gente nossa. É um gosto que tem que ver com a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Uma sociedade mais aberta, que sirva aos interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados “bem-nascidos”.

Paulo Freire (2001, p.144)

A partir do início dos anos 2000 a educação superior brasileira passou por um processo de reestruturação e expansão (BRASIL, 2016a), que aliado a mudanças econômicas, políticas e sociais resultou em um significativo avanço no que diz respeito ao acesso de segmentos da população antes excluídos desta modalidade de ensino por diversos fatores socioeconômicos e historicamente reforçados, principalmente no tocante ao ingresso nas universidades públicas.

Entre os mecanismos que objetivam viabilizar a ampliação do acesso ao Ensino Superior e repensar a estrutura educacional nesta modalidade, a fim de assegurar seu caráter democrático, estão o aumento no número de cursos e vagas¹⁶ ofertadas, a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e de medidas de inclusão social mediante políticas de ações afirmativas como as cotas sociais e raciais, que se destinam principalmente a estudantes pobres, negros, indígenas, oriundos de escolas públicas e pessoas com deficiência, segmentos populares marginalizados e vítimas de várias formas de exclusão. Tais mecanismos, que objetivam reduzir as desigualdades em busca de justiça social, refletem os processos de transformação

¹⁶ O Censo da Educação Superior 2016 (BRASIL, 2016a) traz o detalhamento do número de matrículas em cursos de graduação no período de 1980 a 2016. No Gráfico 2 ilustramos este panorama.

que o cenário da educação superior brasileira vem sofrendo com a adoção de uma série de políticas e programas, que se apresentam resumidas no Quadro 2.

Quadro 2 - Políticas de expansão e democratização do Ensino Superior entre os anos de 2003 e 2014

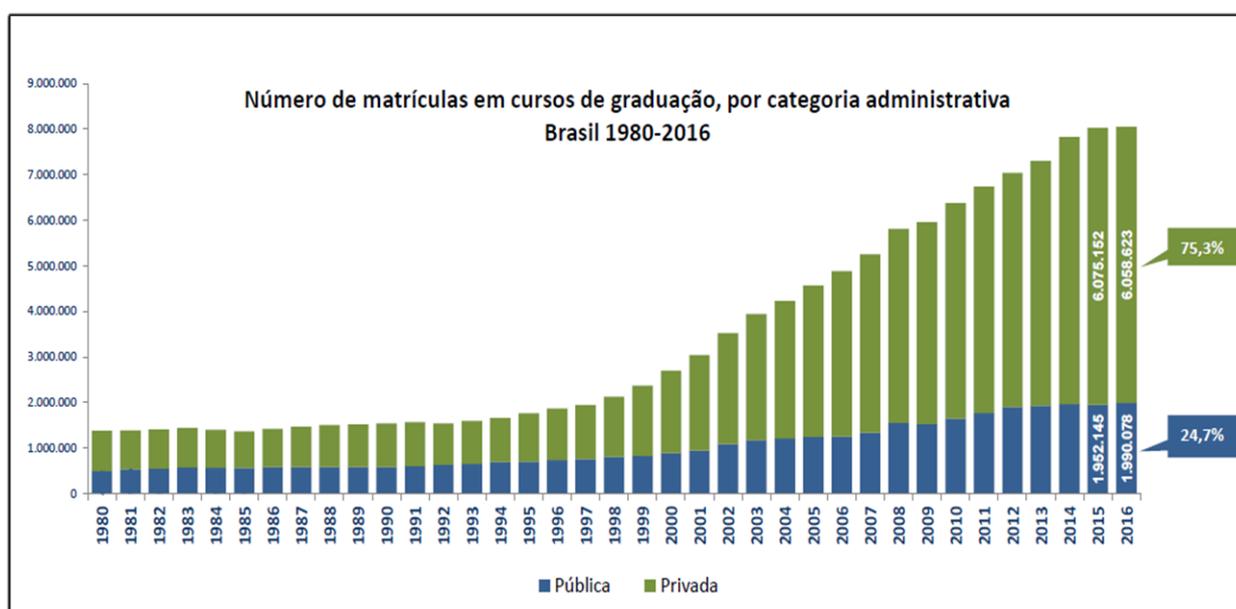
- Criação de 18 novas universidades federais;
- Criação de 173 câmpus de universidades federais em cidades do interior do país;
- Lançamento, em 2003, do Programa de Extensão Universitária (Proext);
- Criação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes);
- Criação, em 2004, e implantação, em 2005, do Prouni para estudantes carentes em instituições de ensino superior privadas;
- Criação, em 2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que apoia universidades públicas a ofertar cursos na modalidade de educação a distância;
- Recuperação, a partir de 2003, e fortalecimento, a partir de 2006, do Programa de Educação Tutorial (PET);
- Implantação, a partir de 2007, do Reuni;
- Implantação, em 2008, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);
- Criação, em 2008, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), para estudantes das universidades federais;
- Redesenho em 2010 do Fies, que facilita o acesso à educação superior para estudantes de baixa renda, em especial para estudantes das licenciaturas e de medicina;
- Criação, em 2013, do Programa de Bolsa Permanência para estudantes das universidades federais;
- Criação do Programa de Bolsa Permanência, para estudantes bolsistas do Prouni;
- Aprovação, em 2012, e implantação, a partir de 2013, da Lei das Cotas nas universidades federais, com previsão de reserva de no mínimo 50% das vagas, até 2016, para estudantes oriundos das escolas públicas de ensino médio;
- Lançamento, em 2014, do Programa Mais Cultura nas Universidades, que apoia projetos de arte e cultura propostos pelas universidades federais, com foco na inclusão social e no respeito à diversidade cultural.
- Democratização do acesso à universidade, com o uso dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos processos seletivos; e
 - Expansão do ensino médico, com a criação de novas vagas e incentivo à realização de residências.

Fonte: Brasil (acesso em 07 dez. 2017, p. 27-28).

Importante pontuar, ainda, a instituição do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), em 2010, um sistema em escala nacional cujas vagas das instituições federais de Ensino Superior são ofertadas àqueles (as) que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O Gráfico 2 apresenta a expansão quantitativa de matrículas nos cursos de graduação no país, entre os anos de 1980 e 2016. Todavia, como podemos observar, o aumento da oferta de vagas ocorreu de forma mais acelerada nas instituições privadas, que correspondem a 87,7% do total de 2.407 Instituições de Ensino Superior (IES) existentes no país (BRASIL, 2016a). Já a Tabela 5 mostra o panorama da expansão universitária entre os anos de 2002 e 2014, considerando não somente o número de matrículas, mas também o número de cursos de graduação e pós-graduação, quantidade de universidades e de *campi* criados.

Gráfico 2 – Matrículas em cursos de graduação entre os anos de 1980 e 2016



Fonte: BRASIL (2016a).

Tabela 5 - Panorama da expansão universitária pública

	2002	2014
Universidades Federais	45	63
Câmpus [sic]	148	321
Cursos Graduação Presencial	2.047	4.867
Vagas Graduação Presencial	113.263	245.983
Matrículas Graduação Presencial	500.459	932.263
Matrículas Educação a Distância	11.964	83.605
Matrículas Pós-Graduação	48.925	203.717

Fonte: Brasil (acesso em 07 dez. 2017, p. 31).

Entre as iniciativas de democratização do Ensino Superior está o Procampo, aprovado em 2006 e que começou a ser desenvolvido em 2007, promovendo a

implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Federais de Ensino Superior do país e possibilitando o acesso das classes camponesas às universidades públicas.

Importante contextualizar o momento histórico e político em que se deu o processo de expansão do Ensino Superior brasileiro, que refletiu diretamente nas políticas educacionais desenvolvidas. Durante o segundo mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1999 a 2003, ocorreu considerável aceleração na expansão da educação superior por meio de instituições privadas, apontando para a consolidação do projeto neoliberal que prevê como uma de suas medidas a defesa das privatizações e o sucateamento das universidades públicas.

Posteriormente, durante os dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva, no período entre 2003 e 2011, e da presidenta Dilma Vana Rousseff, entre 2011 e 2016, o crescimento da educação superior se manteve, porém, tendo a inclusão social como destaque, conforme pontuado no Quadro 2 e analisado por Ristoff.

Nos doze anos dos governos Lula-Dilma, o crescimento se manteve constante, embora em ritmo mais moderado, e mais em sintonia com as políticas globais de inclusão social, passando a expansão a estar visceralmente associada à democratização do campus brasileiro e orientada por um conjunto de políticas estruturantes implantadas nos últimos anos (2014, p. 724).

Com relação às gestões presidenciais de Lula e Dilma, ambas tiveram como prioridades a redução da pobreza e da vulnerabilidade social, cujas ações nessas áreas impactaram também nas políticas públicas educacionais, caracterizadas pelo viés da equidade. Embora existam críticas à continuidade dada às políticas desenvolvidas no setor educacional privado, especialmente nos debates em torno do Prouni, é notável nesse período o processo de criação e interiorização de novas Instituições Federais de Ensino Superior, o aumento do número de cursos e vagas e a criação de mecanismos que visam a expansão do acesso e permanência nesta modalidade educacional, principalmente por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Especialmente em relação ao Prouni, entendemos que esta é uma das medidas que objetiva promover, via setor privado, o acesso da classe popular nesta etapa educacional. A partir da disponibilização de bolsas de estudos em instituições

privadas, em parceria com o governo, o Prouni possibilitou o ingresso nos cursos de graduação de uma parcela da população excluída do Ensino Superior público em virtude da ainda insuficiente oferta de vagas, apesar das políticas de expansão e democratização destacadas no Quadro 2. Dessa forma, apesar de não exterminar a problemática da garantia do acesso ao Ensino Superior para todos (as), o Prouni apresentou-se como uma política pública de inclusão social que, diante do contexto, disponibiliza no setor privado vagas ausentes no ensino público.

Nesse caminho encontramos os estudos de Ristoff (2014) a respeito do novo perfil socioeconômico dos (as) estudantes de graduação a partir da instituição das políticas públicas de expansão do acesso à educação superior. Para tanto, Ristoff utilizou como instrumento o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) referente aos três primeiros ciclos completos do exame. Os dados demonstram mudanças significativas neste perfil, cujas transformações o autor relaciona a variáveis como a cor do (a) estudante, a renda mensal da família do (a) estudante, a origem escolar do (a) discente e a escolaridade dos pais.

Ristoff retrata que apesar das inegáveis mudanças no que diz respeito à cor dos (as) estudantes nos cursos de graduação nas últimas duas décadas, o Ensino Superior do país continua 20% mais branco que a sociedade brasileira. Em relação à renda familiar do (a) estudante, o autor destaca que, não obstante ainda existir uma expressiva distorção socioeconômica no *campus* brasileiro, percebe-se que

[...] em todos os cursos um número cada vez menor de estudantes ricos ingressa na educação superior, mesmo em cursos de alta demanda, em conformidade com as demandas da legislação vigente, demonstrando nitidamente os efeitos das políticas de inclusão (RISTOFF, 2014, p. 736).

Da mesma forma, no que diz respeito à origem escolar do (a) estudante de graduação, o estudo mostra que cada vez mais discentes oriundos de escolas públicas ingressam no Ensino Superior, embora os dados ainda não reflitam a realidade educacional brasileira, cujo Ensino Médio é essencialmente público, contando com 87% das matrículas, e considerando também que nos cursos de alta demanda ainda prevalecem discentes de escolas privadas (RISTOFF, 2014).

Ser filho ou filha de pai ou mãe com escolaridade superior também está deixando de ser um fator recorrente para o ingresso no Ensino Superior, como demonstram as análises de Ristoff.

Em todos os cursos, sejam eles mais ou menos competitivos, há uma diminuição gradativa de filhos de pais com escolaridade superior, indicando que as classes populares, historicamente excluídas deste nível educacional, começam a ter oportunidades de acesso. [...] é inescapável a conclusão de que as políticas de inclusão dos últimos anos estão trazendo ao campus legiões de estudantes que representam a primeira geração da família a ter oportunidade de ser aluno de graduação. Os impactos destas medidas com certeza se farão sentir para muito além da valorização das oportunidades educacionais, devendo refletir diretamente e quase que imediatamente na qualidade de vida das pessoas e ao longo dos anos no desenvolvimento do País (RISTOFF, 2014, p. 741-742).

Os dados mostram, então, que o advento de ações que visam à democratização do Ensino Superior tem levado à graduação segmentos populacionais antes excluídos desta modalidade educacional, mesmo que de forma gradual e ainda mais lenta no que se refere a cursos de alta demanda como Medicina, por exemplo.

Segundo pesquisa¹⁷ realizada em 2014 pela Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), com a contribuição do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), estudantes das classes D e E representavam a maioria das matrículas nas universidades federais, correspondendo a 66,19%, ou seja, dois terços dos (as) discentes entrevistados (as) (ANDIFES/FONAPRACE, 2016). Em relação à cor e raça, 47,57% se autodeclararam pretos (as) e pardos (as) (ANDIFES/FONAPRACE, 2016).

Em 2019, a Andifes e o Fonaprace apresentaram a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes)¹⁸. Realizado em 2018, o levantamento revelou que 51,2% da população pesquisada é negra, o que representa possivelmente um avanço atribuído às políticas de ações afirmativas, pois em 15 anos o número de estudantes pretos (as) e pardos (as) cresceu 282% (ANDIFES/FONAPRACE, 2019). Os dados de 2018 sinalizam um aumento em relação à pesquisa de 2014, contudo, também

¹⁷ Participaram da pesquisa 130 mil estudantes de 62 universidades federais.

¹⁸ Participaram diretamente do levantamento estudantes das 63 universidades federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais e Rio de Janeiro, somando mais de 420 mil discentes.

apontam que a população pesquisada ainda é menos negra que a população brasileira. Da mesma forma, cresceu o percentual de estudantes inseridos (as) na faixa de renda mensal familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo, chegando a 70,2% em 2018 (ANDIFES/FONAPRACE, 2019). Assim, pouco a pouco o perfil dos (as) discentes das universidades brasileiras tem se aproximado da diversidade cultural, racial e de sexo, bem como da desigualdade de renda que ainda observamos no Brasil.

Todavia, entendemos que a democratização do acesso à educação superior deve ir além da expansão quantitativa das vagas. É preciso pensar ações que garantam a permanência e a conclusão acadêmica dos (as) estudantes, realizando o acompanhamento sistemático dos sujeitos que ingressam, com currículos e gestão igualmente democráticos, a fim de oferecer uma educação com qualidade e equidade.

Problematizando a qualidade dessa ampliação do acesso, Molina (2015) analisa que o investimento público tem sido insuficiente. Nesse mesmo caminho, Mancebo et al. discute a inexistência de garantias de qualidade nesse contexto de ampliação.

[...] a contrapartida financeira tem sido insuficiente, de modo que a expansão da rede pública federal tem ocorrido com forte racionalização de recursos humanos e tem remetido à precarização e intensificação do trabalho docente, configurando uma expansão sem garantias de qualidade que longe de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de uma educação superior elitista e excludente (MANCEBO et al. *apud* MOLINA, 2015, p. 148)

Pensando na questão da permanência estudantil, foi formulado em 2008 o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), conforme destacado no Quadro 2, para atendimento de estudantes do segmento federal e que se tornou política governamental por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Já para estudantes de instituições de Ensino Superior estaduais foi criado, em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest). Ambos os programas visam, de forma geral, ampliar as condições de acesso e permanência na educação superior.

Especificamente em relação à Educação do Campo, a democratização passa ainda pela necessidade de integração dos movimentos sociais, conforme apontam Amaral e Montrone,

[...] de maneira a reconhecer suas formulações e trazê-las para serem pensadas em conjunto com a universidade, o que seria um ganho tanto para os movimentos, quanto para as próprias instituições e para a sociedade como um todo, pois seria possível oferecer a oportunidade de acesso ao ensino superior a uma camada da população que viu negado, historicamente, o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade (2014, p. 4).

Dessa forma, democratizar o ensino especialmente para as classes camponesas significa, ainda, incorporar, implementar e respeitar, dentre as políticas de ações afirmativas já implantadas nas instituições, as prerrogativas inerentes à concepção de Educação do Campo, tanto no que diz respeito ao acesso quanto à permanência. Do contrário, tais ações estarão apenas cumprindo o que determinam os instrumentos normativos quanto ao aumento quantitativo de vagas ofertadas e não democratizando, de fato, o acesso ao Ensino Superior a essa parcela da população.

4.1 A ESPECIFICIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na medida em que a Educação do Campo é inserida na agenda política dos governos, mediante a pressão dos movimentos sociais pelo direito à educação de qualidade aos povos do campo e de políticas públicas que garantam a efetividade desse direito, novas questões são pautadas, como a necessidade de formação de educadores (as) capacitados (as) a atuarem diante das especificidades que o meio rural exige.

Compreender a Educação do Campo enquanto projeto educacional e, mais amplamente, de transformação da realidade social dos sujeitos do campo, significa discutir também a qualidade da formação dos (as) profissionais que atuarão nesse projeto, o que perpassa a responsabilidade pública das instituições com os camponeses e as camponesas.

Apesar do avanço na visão da educação enquanto direito de todos e todas, advinda da Constituição de 1988, Arroyo assinala a existência de uma tradição inspirada “[...] em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe” (ARROYO, 2007, p. 160), o que reflete o caráter dos dispositivos legais elaborados ao longo da história. Nesse sentido, o autor aponta a necessidade do

reconhecimento das diferenças e das especificidades dos sujeitos dentro desse contexto de direito universal, notadamente na formulação de políticas afirmativas para coletivos específicos.

Santos (2012, p. 636) afirma que “o Pronera é um programa indutor de novas políticas públicas nesta perspectiva, como a Licenciatura em Educação do Campo, sob gestão do Ministério da Educação”. Assim, no lugar de convênios e parcerias isoladas, que apesar de temporários representaram importantes avanços para os povos camponeses, a luta por políticas de formação de professores e professoras passa a buscar a responsabilidade pública das instituições e universidades com a Educação do Campo.

Ao recuperar o histórico de ausências de ações públicas específicas para os povos camponeses, Arroyo (2007) cita as políticas de nucleação de escolas e de transporte ofertados a crianças e adolescentes do campo para se deslocarem a escolas urbanas, a fim de que os educadores e as educadoras não tivessem que ir até o campo nem que fossem necessárias quaisquer adaptações desses profissionais à realidade camponesa. Nesse cenário, Arroyo atesta que crianças e adolescentes passam por processos de desenraizamento e negação de suas identidades, ao serem retirados de seus contextos sociais, para serem socializados conforme os paradigmas urbanos.

Fernandes, Cerioli e Cardart (2011, p. 38, grifo dos autores) denunciam uma tendência de marginalização da escola do meio rural e assinalam que essa é “tratada como uma espécie de *resíduo* do sistema educacional brasileiro”.

Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando desta forma a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. Ou então são colocadas na mesma sala, onde são chamadas de atrasadas pelas colegas, ou mesmo por alguns de seus professores urbanos e, para serem modernas, passam a assumir valores duvidosos (FERNANDES; CERIOLI; CARDART, 2011, p. 38).

Conforme reforça Molina (2017), em função da demanda latente e emergencial de formação docente voltada para o campo, em 2007 essa pauta torna-se política pública do MEC com a criação de quatro experiências-piloto desenvolvidas pela

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), UnB, Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio do Procampo.

Esses novos cursos constituíram o que Molina e Hage (2015, p. 135) entendem como “política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelos movimentos sociais”, sendo desenvolvidos em ação conjunta entre o MEC, Sesu, Setec e Secadi.

A partir dessas experiências-piloto, o MEC lançou editais em 2008 e 2009 para que outras universidades ofertassem a Licenciatura. Contudo, a proposta de oferta seria como projeto especial de turmas únicas, como ressaltado por Molina (2017).

Novamente por meio de pressão dos movimentos sociais, em 2012, com o Edital nº 02/2012 da Secadi/MEC, a Educação do Campo teve mais uma conquista com a criação de 42 cursos permanentes desta Licenciatura, a serem ofertados em todas as regiões do país e desenvolvidos em instituições de Ensino Superior, “com a meta de formar 15 mil professores para atuar na Educação Básica, nas escolas do campo, nos primeiros três anos dos cursos” (MOLINA; HAGE, 2016, p. 806).

Molina contabiliza que, “objetivando garantir a implementação dos cursos, o Ministério da Educação disponibilizou 600 vagas de concurso público de docentes da educação superior e 126 vagas de técnicos como suporte para esse processo” (2017, p. 589), o que representou um importante progresso para os povos camponeses, protagonistas nessa construção coletiva e formativa.

Atualmente, são ofertados 45 cursos de Licenciatura em Educação do Campo (UFMG, 2018). Segundo diagnóstico da Comissão Nacional de Avaliação das Licenciaturas em Educação do Campo, em 2017 esses cursos apresentavam um quantitativo de aproximadamente 6.053 estudantes (MST, 2017).

Essa nova graduação, criada com o objetivo de garantir formação superior específica aos (às) educadores (as) que já exercem a docência nas escolas do campo, e para aqueles (as) camponeses (as) que possam vir a trabalhar nesses espaços, destina-se à atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e na gestão de processos educativos escolares e comunitários (MOLINA; SÁ, 2011), corroborando com as reivindicações dos movimentos sociais em busca de

uma educação indissociada das questões do campo, que vão para além da sala de aula e dos muros da escola. Nessa perspectiva, a Licenciatura em Educação do Campo dialoga com o princípio da educação libertadora freireana, em que tanto estudantes quanto professores e professoras são sujeitos críticos do ato de conhecer. Para Freire, “[...] as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 46).

Uma formação que, diferentemente do que a educação rural e as escolas tradicionais defendem, não se destina a “[...] formar ‘mão-de-obra’ para inserção no mercado de trabalho, a partir de uma posição subordinada aos interesses de acumulação de capital na agricultura”, mas pretende que seja capaz de “[...] promover processos formativos que contribuam para ampliar a conscientização dos trabalhadores [...]” (MOLINA, 2011, p. 189).

A proposta do projeto pedagógico do curso dialoga, então, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prevê, em seu artigo 28º, um caráter diferenciado para a Educação Básica da população do campo (BRASIL, 1996a), porém, não para promover as “adaptações necessárias” ao meio rural, mas construir com os sujeitos do campo um currículo diferenciado e contextualizado com as realidades locais, respeitando os povos do campo e seus saberes.

Ainda no âmbito normativo, além do já citado Decreto nº 7.352/2010, a formação dos (as) profissionais que atuarão na Educação do Campo também é tratada no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Neste instrumento legal, em seu artigo 3º, inciso VII, temos que

Art. 3. São objetivos da Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica:

[...]

VII ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, *educação do campo* e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social (BRASIL, 2009, grifo nosso).

O artigo 11º traz ainda que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) deverá fomentar projetos que promovam currículos próprios à

formação do magistério que atenderá a educação do campo, povos indígenas e comunidades remanescentes de quilombos.

Em 2016 o Decreto nº 6.755/2009 foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Neste dispositivo normativo, a Política de Formação será orientada pelo “[...] Planejamento Estratégico Nacional, proposto pelo Ministério da Educação, para a formulação de Planos Estratégicos em cada unidade federativa e para a implementação das ações e dos programas integrados e complementares” (BRASIL, 2016c, art. 4). Em seu artigo 12º, inciso VI, apresenta-se uma diferenciação em relação ao decreto que o antecedeu, uma vez que, no lugar da Capes, fica o Planejamento Estratégico Nacional responsável pela promoção de programas e ações integrados de fomento ao desenvolvimento de projetos pedagógicos próprios que atendam à formação necessária de profissionais de magistério para a Educação do Campo.

Sobre a formação docente, Antunes-Rocha e Martins (2011b, p. 21, grifo das autoras) destacam que os (as) estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo atuam como

participantes de um processo formativo no qual suas identidades, suas lutas, seus saberes, suas práticas, seus sonhos, suas vidas se constituem como matriz curricular. Eles não estudam *para* serem professores de outros sujeitos distantes de suas realidades, e sim objetivando se constituírem como educadores de sujeitos semelhantes, de companheiros.

Faz parte da concepção de formação desses (as) profissionais o modelo por áreas do conhecimento na docência multidisciplinar, além da necessidade da articulação entre a formação pedagógica e docente com a vivência da comunidade e dos movimentos (MOLINA; SÁ, 2011), especialmente em Alternância, entre outras especificidades, promovendo o que Molina avaliou como “[...] a imprescindível redefinição das funções sociais da escola como parte do desafio de superação da sociabilidade hegemônica na sociedade” (2017, p. 592).

Ou seja, a formação desses (as) profissionais deve prepará-los (as) para transformar o modelo de escola atual, a fim de que essa possa contribuir para as necessárias transformações sociais, em busca da superação das desigualdades promovidas pela lógica dominante. Para isso, os (as) egressos (as) devem estar aptos (as) a atuar

não somente na docência, mas também na gestão, pesquisa e intervenção na realidade.

Para a concretização do projeto social de Educação do Campo é necessária, então, a adoção de concepções e princípios que corroborem com esse projeto, o que exige do (as) egresso (as) a compreensão ampliada de seu papel, que demanda atuação em diversos espaços e tempos formativos.

Molina (2011, p. 191) destaca como necessários ao perfil de educador (a) do campo que os movimentos sociais reivindicam e que estas licenciaturas pretendem habilitar “[...] a compreensão da educação como prática social; da necessária inter-relação do conhecimento; da escolarização; do desenvolvimento; da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelos sujeitos do campo”.

A seguir, enumeramos quatro aspectos definidores da Licenciatura em Educação do Campo e que hoje estão presentes nos PPC's desses cursos. É preciso ressaltar, contudo, que diferentemente dos demais aspectos a serem abordados, a formação multidisciplinar por área de conhecimento possui duas dimensões de atuação, não se caracterizando somente como um princípio político-pedagógico, mas também como uma opção estratégica diante de uma conjuntura de fragmentação do saber. Ou seja, de um lado a formação multidisciplinar por área de conhecimento atua enquanto uma estratégia política de enfrentamento diante da ausência, no meio rural, de professores e professoras para atuarem em várias disciplinas e, por outro lado, torna-se um princípio político-pedagógico quando a formação multidisciplinar insere a não-fragmentação do saber como eixo, no sentido de romper com esta fragmentação.

4.1.1 A formação política, emancipatória e humanizadora

A Educação do Campo luta por uma educação que possibilite a transformação das condições sociais da vida no campo. Nesse sentido, Caldart (2011c, p. 153) afirma que a educação deve estar vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo porque “[...] não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de desumanização”, pois é “[...] na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado”.

A autora destaca que a humanização e a desumanização dos sujeitos ocorrem sob condições materiais e relações sociais determinadas, em especial, por meio das relações de trabalho.

Nesse caminho, Caldart (2011c) dialoga com Freire quando o educador argumenta ser a humanização uma vocação negada aos homens,

mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2017, p. 40).

Todavia, Freire aponta para possibilidades de transformação dessa situação, visto que a “[...] desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (FREIRE, 2017, p. 41, grifos do autor). Sendo crítica, problematizadora, desveladora, emancipatória e libertadora, a educação se torna, também, “esperançosa” (FREIRE, 2017, p. 102).

No contexto da Licenciatura em Educação do Campo, Neto (2011, p. 25) evidencia que esta graduação tem como proposta política “[...] o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares” sendo esta “parte da disputa hegemônica pela conquista de uma sociedade mais justa”.

O autor vai além, ao indicar a existências de dois projetos políticos antagônicos em disputa nas relações sociais do campo brasileiro.

No projeto político, social e econômico do agronegócio, encontram-se as grandes monoculturas, as grandes extensões de terra, o uso intensivo da tecnologia e do agrotóxico, os transgênicos, as culturas para exportação, a concentração de terra, o trabalho assalariado e o desemprego e o desrespeito ao meio ambiente. [...] Por outro lado, no projeto camponês, trabalhadores lutam por terra, produzem alimentos diversificados para o consumo interno e vivem, muitas vezes, um mundo de carências. São considerados pelos defensores do agronegócio como ineficientes para os padrões de produção capitalista (NETO, 2011, p. 25).

Diferentemente do agronegócio, a agricultura camponesa tem em sua base o trabalho familiar e a geração de emprego, sendo caracterizada por pequenas unidades de produção em que predominam espécies nativas da cultura local e a policultura, ou seja, o uso de múltiplos recursos naturais (FERNANDES, 2008; FERNANDES, MOLINA, 2012 *apud* PIRES, 2012).

Desse modo, a disputa e a luta de classes que se verificam nas relações sociais entre esses dois projetos políticos ocorreria, segundo Neto, de maneira análoga no âmbito da educação. Assim, “essa formação deve demarcar a contra-hegemonia à educação do agronegócio” (NETO, 2011, p. 33), reforçando a necessidade da interdependência entre teoria e prática, o trabalho manual e intelectual e, principalmente, “[...] a participação nos próprios processos da luta de classes no campo, que vem se acirrando cada vez mais, em função da intensificação da lógica de acumulação do capital no meio rural, com a intensa ampliação do agronegócio” (MOLINA, 2015, p. 156).

Referenciando Gramsci, ao pontuar seu entendimento sobre a escola como um espaço em disputa e “[...] de produção de contra-hegemonia aos valores da sociedade capitalista”, Molina enfatiza que o movimento da Educação do Campo visa a uma formação docente que prepare os (as) educadores (as) camponeses (as) a atuarem “[...] como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora” (MOLINA, 2015, p. 153).

A partir dessa formação crítica e orgânica docente, cujo compromisso caminha em direção às lutas e transformações das condições de vida no campo, por meio da discussão, promoção e desenvolvimento gradual de consciência de classe, busca-se que os (as) estudantes das escolas do campo também sejam capazes de compreender a disputa de projetos de sociedade distintos, notadamente entre as classes trabalhadora e capitalista, para atuarem como sujeitos ativos nesse processo que vislumbra à mudança dessa realidade. Assim, conforme defendeu Freire, “podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! E por isso podemos pensar na transformação” (FREIRE, SHOR, 2008, p. 25). Contudo, o educador nos alerta para a necessidade da não idealização da tarefa educacional, reconhecendo os limites das possibilidades de transformação enquanto educadores e educadoras.

Pensar, então, a educação libertadora enquanto um ato político e de conhecimento em que aprender e mudar a sociedade fazem parte de um mesmo processo de transformação pessoal e social (FREIRE; SHOR, 2008), nos projeta diante do perfil que deve estar atrelado ao educador e à educadora que se pretende formar com

esta Licenciatura, a fim de que tenha capacidade não apenas de compreender “as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, mas também de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e na superação dessas contradições” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 473). Para Freire (FREIRE; SHOR, 2008, p. 65), os (as) educadores (as) que se pretendem libertadores (as) não são apenas professores e professoras, mas “[...] têm de tornar-se, cada vez mais, militantes!, no sentido político da palavra”.

Seguindo esses princípios, o projeto social da Educação do Campo, no qual a Licenciatura em Educação do Campo encontra-se inserida como um de seus instrumentos, tem em sua visão uma concepção de educação que não se resume à escolarização, mas que permeia também as condições de vida, trabalho e cultura dos sujeitos.

No mesmo caminho, Fernandes, Cerioli e Caldart acentuam que essa educação “[...] deve ser *educação* no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (2011, p. 23, grifo dos autores).

Ou seja, nesse conceito de formação por meio do trabalho humano, de suas experiências e vivências, o processo educativo é centrado na emancipação dos sujeitos e deve proporcionar aos indivíduos a compreensão das “[...] relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital” (NETO, 2011, p. 26).

Arroyo (2011, p. 76) destaca que a experiência que marca a todos “[...] é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas”. Ou seja, na medida em que produz, o ser humano se reproduz e transforma a sociedade em que vive, sendo esse o motivo da luta para que a educação não seja separada da produção e esta da escola.

No bojo dessa concepção está o movimento social, que segundo Arroyo (2011, p. 72) “[...] nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana”. E é por serem e se reconhecerem enquanto

sujeitos de direitos que os povos camponeses lutam, juntamente com os movimentos sociais do campo, por uma educação específica às suas necessidades.

4.1.2 A pesquisa como princípio educativo e o diálogo dos saberes populares e científicos

A pesquisa e a intervenção são princípios fundamentais da Licenciatura em Educação do Campo, promovendo “constante articulação entre escola do campo e as comunidades camponesas, entre escola e vida, ou seja, entre escola e trabalho, entre estudo e produção material da vida” (FREITAS *apud* MOLINA, 2017, p. 597), de maneira que o mesmo protagonismo experienciado pelos movimentos sociais seja vivido nesta etapa formativa, estreitando as relações entre as universidades, as comunidades e as escolas do campo, sistematizando teoria e prática.

Caldart (2011b, p. 97) defende que “[...] a pedagogia que forma novos sujeitos sociais e educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo”. Assim, a valorização da pesquisa e do questionamento crítico e sistemático em busca de intervenções políticas e sociais sobre a realidade reflete o papel que estes princípios ocupam no compromisso assumido pela Educação do Campo. Freire (2015) ressalta que, na perspectiva progressista, a pesquisa faz parte da natureza da prática docente, não existindo ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. O autor também chama a atenção para a importância do processo contínuo do ato de conhecimento da realidade concreta¹⁹ tanto para os grupos populares sujeitos da pesquisa, que historicamente são vítimas das mazelas sociais, quanto para o (a) próprio (a) pesquisador (a), quando esse (a) opta por assumir o caráter político e libertador que a atividade científica comprometida com a transformação e emancipação social pode oferecer.

Quanto mais, em uma tal forma de conhecer e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou

¹⁹ Por realidade concreta Freire aponta que essa se dá na somatória dos dados, fatos e percepção que deles possui a população envolvida. É a “[...] relação dialética entre objetividade e subjetividade” (1985, p. 35) em busca da libertação das classes oprimidas.

pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE, 1985, p. 36).

Nesse processo constante de descobertas e revisitações necessários à formação de professores e professoras é necessário desmistificar a ciência que por vezes é vista como detentora de valores absolutos e inquestionáveis. Borda (1985, p. 44)²⁰ estabelece que “não pode haver valores absolutos no conhecimento científico porque este irá variar conforme os interesses objetivos das classes envolvidas na formação e na acumulação de conhecimento, ou seja, na sua produção”. Dessa forma, determinadas conjunturas históricas e econômicas corroboraram para que o conhecimento científico reflita os interesses das classes dominantes.

Por meio, então, da articulação entre o conhecimento científico e as vivências nas comunidades essas licenciaturas trabalham em seus processos pedagógicos com as questões principais da Educação do Campo, como a Reforma Agrária, a Agroecologia e a Soberania Alimentar, temas que emergem especificamente da própria realidade concreta dos sujeitos do campo e cuja lógica formativa se baseia na “[...] imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do homem pelo homem, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia” (MOLINA, 2017, p. 592).

Sem desconsiderar o saber científico, busca-se valorizar os conhecimentos que os trabalhadores e as trabalhadoras do campo já produzem em suas práticas, retomando a pedagogia de Paulo Freire (2015), que tem em sua base o respeito aos saberes produzidos pelas classes historicamente excluídas e a orientação da utilização do diálogo numa perspectiva problematizadora. Nessa direção, Arroyo (2011, p.78) entende que “a escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola”.

Ao defender que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo devem incentivar o diálogo entre os diversos saberes e reconhecer o valor do conhecimento

²⁰ Essa reflexão de Borda (1985) reforça a convicção que temos de que os projetos em torno do movimento Escola sem Partido configuram uma impossibilidade política e epistemológica, pois o conhecimento científico não existe senão atrelado a algum interesse.

pela experiência, Neto (2011, p. 35) alerta que este também “[...] pode ser motivo de crítica quando assume uma prática que tecnicamente não avança e que ideologicamente sirva na construção de saberes conservadores politicamente”.

Discutindo a respeito dos conhecimentos necessários à formação dos (as) profissionais que atuarão no campo, Arroyo sustenta que

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas (2007, p. 167).

Para os movimentos sociais, são inseparáveis os vínculos entre educação, sociabilidade, cultura, território e identidade. É no território que os camponeses e as camponesas reproduzem as relações sociais que caracterizam e reforçam suas identidades, possibilitando sua permanência na terra (PIRES, 2012). Por isso, é defendida uma formação específica dos educadores e das educadoras do campo, se fazendo necessária em atendimento a tais prerrogativas, consideradas indispensáveis para a escola camponesa.

4.1.3 Organização dos tempos e espaços: a formação em Alternância

A Licenciatura em Educação do Campo organiza os tempos e espaços formativos em Alternância, que incorpora a prática cotidiana ao processo de produção dos saberes, concebendo a aprendizagem para além do espaço escolar.

Antunes-Rocha e Martins (2011a) explicam que a Alternância surgiu na França, no início do século XX, tendo sua primeira experiência brasileira em 1969, na cidade de Anchieta, no estado do Espírito Santo. Atualmente, é utilizada em todo o país por Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais (ECRs), pelo Pronera e pelo Procampo, sendo este último responsável por levar a Alternância para os espaços da educação superior.

Begnami (*apud* ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011a, p. 216) esclarece que “o conceito de Alternância vem sendo definido, entre muitos autores, como um

processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos”.

A Alternância organiza os tempos/espaços formativos que acontecem na escola e nos contextos socioeconômico, político e cultural dos (as) estudantes, aliando teoria e prática ao envolver nessa dinâmica suas famílias e suas comunidades (ANTUNES-ROCHA *apud* BRITO; MOLINA, 2016). Para Caldart (2011b, p. 104), a Alternância “brota do desejo de não cortar raízes”.

No ambiente escolar, a Alternância concebe o processo educativo por meio de dois momentos distintos, porém complementares: o Tempo-Escola (TE), ou Tempo-Universidade (TU), no caso do Ensino Superior, e o Tempo-Comunidade (TC). No Tempo-Escola ou Tempo-Universidade, os (as) estudantes têm aulas teóricas e práticas, “[...] participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores” (CALDART, 2011b, p. 105). Já no TC ocorrem as atividades de interação, intervenção e de pesquisa da realidade dos (as) estudantes, além do registro dessas experiências, proporcionando a troca de aprendizados e saberes entre os (as) discentes, suas comunidades de origem, os sujeitos desta realidade concreta e a Universidade. Também nesta etapa deve ocorrer o aprofundamento de estudos teóricos específicos da área em que o (a) discente vai atuar.

A concepção do TC dialoga com a necessidade proposta por Freire (2017) de inserção crítica dos sujeitos na sua realidade, por meio da *práxis*, da ação e reflexão, para o desvelamento desta realidade na qual poderão, posteriormente, agir de forma transformadora. Ao considerar que nenhuma realidade se transforma sozinha, o (a) educador (a) prevê em sua pedagogia do oprimido a imprescindibilidade do empenho das classes vítimas de opressão na luta por sua própria libertação.

Molina e Hage (2015) sinalizam que a matriz formativa de educadores (as) do campo deve colocar a realidade como centro a partir da qual as ciências e outras formas de conhecimento se articularão, promovendo, assim, a compreensão, análise e transformação dessa realidade.

Há exigências concretas de um trabalho pedagógico que se centra no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula, em um mesmo movimento, teoria e prática, conhecimento e realidade. Assim, o trabalho pedagógico deve contribuir com a perspectiva de que os educandos desenvolvam a capacidade de articular a leitura de suas realidades, valendo-se do conhecimento científico, aprofundando desde as releituras e análises que vão se tornando complexas à medida que os educandos vão avançando em sua escolarização, no decorrer da alternância dos tempos e espaços educativos, qualificando, assim, as intervenções em suas comunidades (MOLINA; HAGE, 2015, p. 141).

Nos espaços universitários, a Alternância visa “[...] evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468). E, para além disso, a Alternância permite “[...] aproximar a universidade dos processos de produção de conhecimento e das contradições reais nas quais os sujeitos do campo estão inseridos durante o processo contínuo de materialização e construção da vida deles” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 142), apresentando-se como importante ferramenta para a transformação e intervenção da realidade dos sujeitos.

Em função da organização em Alternância, a Licenciatura em Educação do Campo oferece mecanismos de assistência que visam à permanência discente. Dessa forma, para que os cursos funcionem é preciso alojamento, transporte e alimentação para os (as) estudantes. Entretanto, em 2017 cerca de 90% dos 42 cursos até então existentes não contavam com alojamento da universidade, utilizando recursos financeiros para esse fim (MST, 2017), como é o caso da Ufes, que tem custeado, dentre outras coisas, hospedagem para os (as) discentes.

4.1.4 A formação multidisciplinar por área de conhecimento

A organização curricular deste curso inovou ao prever a formação do (a) docente multidisciplinar por área de conhecimento, de forma a trabalhar as várias dimensões humanas, tendo a Educação do Campo como eixo norteador, o que demanda das universidades brasileiras uma revisão no atual modelo de licenciaturas disciplinares.

Molina destaca que esta formação alia a tentativa de superação da fragmentação do conhecimento com a busca pela redução da insuficiente oferta nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio nas áreas rurais, propondo o diálogo dos componentes

tradicionalmente disciplinares “[...] a partir de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si, tendo como base problemas concretos da realidade” (2017, p. 595). Esta é uma alternativa que surge na contramão de um cenário em que a política de nucleação e fechamento de escolas ganha cada vez mais força, em um contexto em que mais de 32 mil escolas rurais foram fechadas no país entre os anos de 2002 e 2013 (MOLINA, 2015).

Entretanto, Molina (2011, p. 186) afirma que há uma intencionalidade maior para a adoção da perspectiva da formação por área de conhecimento, que é a contribuição “[...] para a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e, principalmente, de produção do conhecimento no campo”. A autora vai além, ao identificar a perspectiva da construção da escola do campo.

Uma escola comprometida com o desenvolvimento das famílias que estão ao seu redor; uma escola que traz para dentro de si a experiência de participação política e de protagonismo, na busca de soluções coletivas que têm as famílias que participam das lutas pela terra, o que exige educadores capazes de reconhecer, valorizar e estimular esse protagonismo das famílias camponesas na construção de novas condições de vida no meio rural (MOLINA, 2011, p. 194).

Caldart (2011a, p. 101) alerta que a docência por área de conhecimento não é a centralidade do projeto desta Licenciatura, mas a “preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo [...]”. Um projeto de escola que, para Antunes-Rocha (2011c, p. 40), “[...] se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político”. Para Caldart (2011b, p. 116), esta escola tem como um de seus desafios formar lutadores e lutadoras do povo, sujeitos que “[...] se engajam em lutas sociais coletivas e se tornam sujeitos da história”.

Pretende-se, então, criar uma escola que articule organicamente as relações sociais, culturais e políticas do campo e de seus sujeitos, mediadas pelo trabalho na terra e compromissadas com a intervenção social a ser desenvolvida por meio de processos coletivos e emancipatórios junto aos (às) estudantes, em referência à busca pela autonomia discente por meio da educação, referenciada em Freire (2015). Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 53) alertam que para a criação desta escola do campo é preciso ter “[...] a clareza do lugar social que a educação pode

ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento”. Ou seja, uma proposta pedagógica diferenciada, que objetiva o desenvolvimento do campo de forma a atrelar a educação à reforma agrária e a profundas transformações na política agrícola do país.

Partindo dessa concepção, Molina e Sá (2012) explicam que os componentes curriculares da Licenciatura em Educação do Campo são organizados desde quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias. As autoras reconhecem que o (a) futuro (a) docente deve ter em sua formação a garantia do domínio das bases das ciências correspondentes às disciplinas de sua área de habilitação, inclusive para utilizá-las como ferramenta de desfragmentação, mas que sua caminhada acadêmica não deve se restringir à forma disciplinar presente nos currículos.

Na proposta por área, centrada na formação integral e coletiva dos sujeitos, “não são as disciplinas o objetivo central do trabalho pedagógico com o conhecimento. Este trabalho se dirige a questões da realidade como objeto de estudo, tendo como base a apropriação do conhecimento científico já acumulado” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 471). Ou seja, busca-se um vínculo orgânico entre o conhecimento científico e as questões práticas da vida.

A respeito da necessidade de que a formação nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo não perca o conceito de totalidade, em contraposição à lógica de fragmentação do conhecimento, Neto (2011, p. 35) ressalta que

os debates da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e do rompimento rígido das fronteiras entre as diversas áreas do conhecimento também devem ser apresentadas como alternativas para uma educação do campo, principalmente porque existe um potencial de incorporar a terra como um tema transversal.

A formação por área exige ainda, segundo Molina e Hage (2016), o trabalho coletivo dos (as) docentes do curso na organização das práticas pedagógicas e no processo de construção do conhecimento, a fim de superar a fragmentação disciplinar e romper com a dicotômica visão dos saberes.

Nesse sentido, ao incorporar criticamente ao conhecimento científico os saberes tradicionais dos povos camponeses, a formação por área de conhecimento deve ser

trabalhada enquanto uma estratégia, e não um fim da Licenciatura em Educação do Campo, de forma a contribuir para a transformação da escola atual com vistas à “[...] resistência dos camponeses ao processo de expulsão e desterritorialização promovido pelo agronegócio” (MOLINA; HAGE, 2016, p. 816).

Nesse sentido, é preciso garantir a esse educador e a essa educadora que serão habilitados na Licenciatura em Educação do Campo uma formação crítica, centrada no direito à cidadania e orientada para a pesquisa e intervenção, referenciada na Alternância e ancorada nas prerrogativas e lutas dos movimentos sociais do campo.

4.2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CAMPUS GOIABEIRAS DA UFES

*Educação do Campo: direito nosso,
dever do Estado!*

*Frase de ordem dos (as) estudantes
do curso*

Desde o início das atividades acadêmicas da Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes, em julho 2014, o grito “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” ecoa pelos corredores do CE e demais espaços da Universidade, proferido pelos (as) estudantes que carregam consigo cartazes, bandeiras representando os diversos movimentos sociais ligados ao povo camponês, frutos e itens que remetem à produção agrícola, entre outros tipos de linguagens e símbolos, que exprimem ao mesmo tempo elementos de identidade e reivindicações a respeito do dever do poder público em ofertar educação de qualidade aos camponeses e às camponesas e o direito destes sujeitos ao acesso e permanência em uma modalidade de ensino que dialogue com suas especificidades sociais e educacionais.

4.2.1 Revisitando a história da criação do curso²¹

Na Ufes, o diálogo com as organizações sociais do campo acumula experiências anteriores à criação da Licenciatura, com a oferta de cursos especiais como o Economia Política, do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE); o Pró-Licenciatura Indígena (Prolind), ofertado pelo Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) e a Pedagogia da Terra (pelo Pronera), ofertado pelo CE e cujo projeto foi um dos principais documentos norteadores para elaboração do PPC da Licenciatura em Educação do Campo, juntamente com legislações, experiências dos projetos-piloto, vivências adquiridas com o ProJovem Campo – Saberes da Terra Capixaba, as EFAs, os movimentos sociais, entre outros. Além disso, também foram desenvolvidas ações de extensão no âmbito da formação continuada com educadores e educadoras do campo.

Já as discussões para criação da Licenciatura em Educação do Campo tiveram início em 2008, época em que se estudava a oferta da terceira turma do curso de Pedagogia da Terra. Contudo, assim como nas demais turmas, esta não seria uma proposta de curso permanente.

[...] o próprio Centro de Educação, na época, já indagava sobre a eficácia de oferecer uma terceira turma. Por que não tornar, então, um curso permanente já que há uma demanda, uma demanda digamos assim sempre renovante né? Não faltará aluno para esse tipo de formação (Professor Felipe).

Nos anos de 2008 e 2009, partindo da pressão dos movimentos sociais em vista à demanda de formação de professores e professoras do campo, o MEC lançou editais para que outras instituições públicas de educação superior, além daquelas contempladas nas experiências-piloto, pudessem ofertar cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo. Entretanto, conforme nos explica Molina, os editais não garantiam a permanência do curso nas universidades.

[...] a partir da concorrência a estes Editais, 32 universidades passaram a ofertar o curso, porém sem nenhuma garantia de sua continuidade e permanência, já que esta oferta através de Editais faz-se através da

²¹ Para redação desta seção, foi consultado o processo nº 23068.020546/2010-88, em posse, na época da pesquisa, do Colegiado do curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes e que reúne o histórico de tramitações do Projeto Pedagógico desta graduação. Também fez parte desta etapa da pesquisa documental uma consulta aos arquivos disponíveis na direção do Centro de Educação da Ufes e entrevistas com docentes que vivenciaram o processo de discussão e criação do curso.

aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados somente para oferta de uma turma (MOLINA, 2015, p. 151).

Nesse caminho, buscando atender a essa demanda via edital e considerando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Ufes encaminhou em 2008 uma proposta desenvolvida em parceria entre o CE e o CCHN. Todavia, apesar da proposta ter sido aprovada e o recurso financeiro ser disponibilizado, o PPC não foi finalizado a tempo, o que resultou na não concretização da oferta. Os relatos dos (as) docentes que participaram desse processo demonstram as dificuldades enfrentadas para que o curso deixasse de ser um projeto, tanto por questões financeiras quanto em relação aos educadores e às educadoras que até então atuavam de forma voluntária, visto que o edital pleiteado neste momento não contemplava vagas para professores (as).

De 2008 a 2010 nós tivemos aquele movimento que no site do MEC constava como se a gente estivesse fazendo a Licenciatura, ofertando. O dinheiro chegava, mas chegava já no final do ano e a gente tinha que devolver, aí ficou nessa coisa né (Professora Marisa).

Sorte que a gente tinha professores, como foi o meu e vários professores, né, essa lista que tem aí, todos eles iam assumir disciplinas, muitos departamentos falaram não, mas eu posso, alguns nós sugerimos, mas não tem professor, se tiver professor disponível na época a gente oferta, se não, não. Como é que você faz? Como é que você monta um curso assim? Era bem diferente a condição, tanto que ninguém queria, né, depois todo mundo quis (Professor Fabrício).

Essa oferta dos cursos por meio de projetos especiais foi questionada pelos movimentos sociais, que sinalizavam a necessidade da Licenciatura em Educação do Campo ser oferecida de forma permanente, a fim de garantir aos povos camponeses o direito à educação que dialogue com suas especificidades. Molina (2015) destaca que a instituição da Política Nacional de Educação do Campo, a partir do Decreto nº 7.352, de 2010, exigiu a elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo para que as ações nele previstas fossem concretizadas.

Transcorridos dois anos, a Secad/MEC solicitou posicionamento da Ufes em relação à criação do curso, o que resultou na realização de reuniões no sentido de solucionar os entraves para o início da oferta, como nos conta o professor Fabrício.

[...] em 2008 teve o acordo, ou seja, a assinatura do termo entre a Ufes e o MEC, em 2008, não é isso? Correto. Em 2010, aqui oh, em maio de 2010, teve aquela reunião lá na Reitoria, uma primeira reunião lá na Reitoria, ou

seja, de 2008 a 2010 a gente não conseguia fazer a coisa andar, entendeu? A coisa tava difícil (Professor Fabrício).

Diante do compromisso assumido pela Universidade, em 2 de agosto de 2010 foram designados (as) dez docentes da Ufes, por meio da Portaria nº 14, do CE, para compor o Grupo de Trabalho de Formulação do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, que seria responsável pela elaboração do PPC em consonância com o Edital de Convocação nº 9/2009, da Secad/MEC, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e Resolução CD/FNDE nº 6, de 17 de março de 2009, instrumentos legais que normatizam o Procampo. Chama a atenção a ausência de representação oficial dos movimentos sociais camponeses nessa portaria, apesar da menção de sua participação nos documentos encaminhados e nos relatos dos (as) docentes que compuseram o Grupo de Trabalho, que destacaram a intensa presença principalmente nas etapas iniciais de construção do PPC, como podemos observar no recorte abaixo.

O tempo todo, na verdade desde o início, desde a provocação do Comitê, do Fórum, do Comitê de Educação do Campo, até essa mobilização aqui, as reuniões e tudo aí. Isso para o primeiro, para a primeira proposta (Professor Fabrício).

Entre as representações dos movimentos sociais presentes nas discussões estavam o MST, as ECRs, as EFAs, a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Centro de Formação Maria Olinda (Ceforma), o Centro Integrado de Desenvolvimento de Assentados e Pequenos Agricultores (CIDAP), o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Espírito Santo (Fetaes), a Associação de Pais dos Alunos da Raceffaes, a Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (Ceafro), representantes dos Sem Terrinha, do Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo (Comeces), de observatórios de Educação do Campo, entre outros, que uniram esforços na tentativa de dar vida a esta proposta de formação específica de docentes para a Educação do Campo.

Posteriormente, as narrativas dos (as) docentes apontam perceptível afastamento dos movimentos sociais das discussões, cujo acompanhamento passou a se dar de forma descontinuada a partir do ano de 2010. Entre as motivações apresentadas por

docentes que participaram do processo está a demora no andamento dos trâmites dentro da Universidade.

[...] Os movimentos começaram a se ressentir um pouco, porque havia outros momentos que eles nos cobravam efetivação, assim, do ponto de vista do currículo, da grade, dessa consulta aos departamentos e a morosidade de resposta muitas vezes, né? [...] Então a gente teve um pouco de recuo nesse, no retorno de você juntar todos os pareceres, teve gente que travou, que segurou (Professora Marisa).

[...] a própria participação desses movimentos ocorreu de maneira alternante. Numa determinada reunião aparecia mais um tipo de movimento, numa outra reunião, outro tipo. [...] porque vinham pessoas, por exemplo, que estavam mais numa discussão de reforma agrária do que de funcionamento da escola, e ao mesmo tempo no próprio MST vinha uma outra, vamos dizer assim, uma outra representação que já tinha uma preocupação mais amadurecida e de fundo realmente pedagógico. Então esses movimentos foram encontrando assento, espaço pra sentar à mesa e discutir (Professor Felipe).

Agora, anteriormente, pode ter havido uma participação forte dos movimentos sociais. Mas quando foi esse momento de implementação que tinha pressa, entendeu, então, assim, e a gente precisava responder uma série de questões político-administrativas. E aí o que a gente fez, essa Comissão né, pra não perder o histórico, ela trabalhou com pessoas daquela Comissão, mas nesse momento final não houve participação dos movimentos sociais (Professora Carmem).

Dentre os professores (as) que integraram esta primeira composição do Grupo de Trabalho, sete atuam no CE e três docentes são do CCHN, demonstrando que no processo de criação do curso as discussões e tramitações do seu PPC ocorreram de forma articulada principalmente entre esses dois centros de ensino, juntamente com o CCJE, que compartilhavam até então a oferta da Licenciatura e cuja disponibilidade docente na época ajudou a definir as duas áreas de conhecimento propostas e aprovadas na criação do curso, ou seja, Ciências Humanas e Sociais e Linguagens.

[...] seria um curso ofertado, digamos assim, com uma certa âncora. Haveria uma coordenação, que poderia ser do Centro de Educação, poderia ser até de outro centro, com os professores vindos de diferentes departamentos, diferentes centros. Então seria um custo multicentro e, muito mais ainda, multidepartamentos (Professor Felipe).

Como você tinha três centros, pensou inclusive em criar alguma coisa na Universidade, da Reitoria, como alguns lugares têm, um instituto de Educação do Campo, várias pessoas deram sugestões. Então vamos criar o instituto, teve reunião com isso, com a Reitoria, eu mesmo fui responsável de correr atrás, de ver e tal, mas não deu, também tinha a questão de tempo, tinha que criar [...] (Professor Fabrício).

Antes de sua implantação, o PPC da Licenciatura Plena em Educação do Campo - Procampo, como era até então denominado o projeto deste curso, tramitou em diversas instâncias superiores da Universidade, considerando o disposto nos documentos oficiais da Ufes. Essa caminhada foi marcada por debates, análises técnicas, sugestões e revisões em diversos aspectos do projeto, como em sua estrutura curricular e disponibilidade de espaço físico, número de vagas ofertadas e quantitativo de docentes necessário, na tentativa de garantir uma formação profissional de qualidade, em consonância com a formação em Alternância a ser adotada no projeto e considerando o impacto que a oferta deste novo curso acarretaria às instâncias envolvidas.

Nesse sentido, o projeto do curso foi apreciado por todos os departamentos que seriam responsáveis pela oferta das disciplinas, a saber: do CE os Departamentos de Educação, Política e Sociedade; Teorias do Ensino e Práticas Educacionais; Linguagens, Cultura e Educação; do CCHN os Departamentos de Geografia, Filosofia, História, Ciências Sociais, Psicologia, Línguas e Letras; e do CCJE, o Departamento de Economia.

As discussões passaram, ainda, pelo Departamento de Desenvolvimento Pedagógico da Prograd e por Comissões de Ensino, que emitiram pareceres técnicos sobre o projeto. Dentre as sugestões que constam nos pareceres ressaltamos a sinalização, durante a tramitação da primeira versão do documento, da necessidade de inclusão de disciplina que discutisse com os (as) estudantes o currículo e a formação docente no curso, proposta que foi incorporada às versões do projeto que se seguiram.

Também fizeram parte dos debates estudantes de programas de pós-graduação e colaboradores (as). A fim de garantir o adequado funcionamento da Licenciatura, as condições de oferta do curso foram pautadas em duas edições do Fórum do Centro de Educação, espaço de discussão coletiva aberto ao público docente, discente, técnico-administrativo e membros externos à Ufes. O relato da professora Carmem contextualiza como se deram os debates.

E, nessa discussão no Centro de Educação, inicialmente, havia aqueles que acreditavam e defendiam a existência do curso, havia aqueles que tinham dúvidas a respeito se esse curso seria de fato um curso para o Centro de

Educação e havia aqueles que eram contrários à criação do novo curso (Professora Carmem).

Entre os docentes da Universidade que defenderam a criação do curso, destacou-se a atuação da professora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto²², que foi diretora do Centro de Educação por dois mandatos, integrante do Colegiado do curso de Pedagogia e dos Conselhos Superiores da Ufes. Em 2012, a docente assumiu a vice-reitoria da Universidade, falecendo precocemente no ano seguinte.

[...] depois que a Cida também assume a Reitoria, a coisa acelerou, entendeu, isso em 2011, 2012. Aí você tem esse elemento importante, da importância da professora Cida, que tem que ressaltar bastante, tanto quanto era aqui diretora [inaudível] como ela foi lá vice-reitora, ela ajudou muito nesse processo final e isso coincide com o edital, inclusive ela é responsável inclusive também por São Mateus ter o curso [...] (Professor Fabrício).

A proposta inicial do projeto previa o início do curso no primeiro semestre de 2011. No entanto, a oferta concretizou-se apenas em julho de 2014 devido às diversas alterações e tramitações pelas quais o Projeto Pedagógico passou, incluindo a aprovação de sua criação pelo MEC, em 2012, mediante o Edital de Seleção nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC.

Esse edital de chamada pública para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, por meio do Procampo, trouxe novas condições de oferta, com a garantia de até 15 vagas para concursos de professores (as), até três vagas para servidores (as) técnico-administrativos e o custeio de R\$ 4.000,00 por estudante/ano durante a entrada das três primeiras turmas, como incentivo para a implantação da Licenciatura e a fim de viabilizar o acesso, a permanência e a qualidade na formação desses (as) discentes, por meio do financiamento de alojamento, alimentação, transporte e material didático-pedagógico.

O edital previa, ainda, que a Licenciatura em Educação do Campo teria duração de três anos. Contudo, com anuência do MEC, manteve-se o previsto de quatro anos de duração, conforme PPC em tramitação.

E eu acho que nesse momento nós fomos sensatos, porque é um curso diferenciado, é um curso com muito mais dificuldade de lidar com o tanto de

²² A trajetória acadêmica da professora Cida, como era conhecida, foi marcada pela pesquisa em educação especial e educação para as relações étnico-raciais. Também foram temas estudados pela docente o acesso e a permanência de estudantes negros e negras e de origem popular na Ufes e a democratização do acesso ao Ensino Superior.

carga horária como tem o presencial. [...] Então isso era uma preocupação nossa muito séria. E a quase impossibilidade de realiza-lo em 3 anos (Professor Felipe).

Destaca-se que apesar de inicialmente ter sido pensada a oferta compartilhada entre outros centros de ensino, durante o percurso de tramitações do PPC o CE tornou-se responsável pela oferta da Licenciatura em Educação do Campo no *campus* Goiabeiras, mediante decisão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da Ufes.

Então era preciso pensar um curso de licenciatura que não se acomodasse na estreiteza dos cursos de licenciatura tradicionais da Universidade, e nesse sentido não podia ser um curso que fosse só de um departamento ou de um centro, ele precisava ser um curso que articulasse todos os setores, todos os campos do conhecimento da Universidade em diálogo com a sociedade civil. E infelizmente a Universidade ela não conseguiu avançar nesse debate e acabou, então, criando um embate e infelizmente eu acho que o Centro de Educação ele não foi capaz de construir uma cultura do diálogo bakhtiniano e vygotskyano e freireano que colocasse face a face o setor de Ciências Sociais, a Filosofia, Sociologia, Letras, Artes e todos os cursos interessados nesse debate para pensar um curso de licenciatura que estivesse acima das vaidades dos centros e dos departamentos. Porque o interesse aí não era conquistar vagas para um determinado centro ou um determinado departamento, vagas de professores, era preciso a gente ser capaz de pensar uma política de formação de professores na universidade que a partir dos conhecimentos dos sujeitos invisibilizados como os índios, os quilombolas, os ribeirinhos e os pomeranos e agricultores familiares de um modo geral, e a partir desses conhecimentos problematizar a tradição do curso de Letras, a tradição do curso de Matemática, de Física e da História e outros cursos da Universidade. Eu acredito que essa potência ela está viva com o Colegiado da Licenciatura em Educação do Campo e os sujeitos que adentraram a Universidade graças à existência desse curso [...] (Professor Evandro).

Não obstante ter havido entendimento entre os demais centros envolvidos, esse diálogo foi permeado por tensões principalmente em torno das vagas de professores e professoras que viriam juntamente com a criação do curso e da forma de lotação desses (as) docentes, como podemos verificar nas falas abaixo.

Esse diálogo foi tenso, ele foi tenso porque existe na Universidade, em todas as universidades federais, uma palavra mágica chamada vaga de professor. Os reitores e pró-reitores e diretores de centro quando eles ouvem esta palavra eles não dormem mais, eles ficam sonhando que essas vagas podem ser deles. E curiosamente até o pessoal da Medicina, da Engenharia, fica achando que eles podem influenciar no gabinete e panhar essas vagas para eles. É uma batalha insana. E os reitores populistas, eles sabendo que elas existem e que serão daquela universidade, eles também começam a agir como se eles tivessem uma importantíssima moeda de troca. E aí eles acabam criando brigas homéricas nas reuniões até alcançarem a compreensão de que, gente, pera aí, é um projeto chamado Procampo, é um projeto de formação de professores, então olha, vocês da Medicina, vocês vão tirando o cavalinho da chuva. E aqui essa conversa na Ufes progrediu rapidamente para isso ficar no domínio então do CCHN e

Centro de Educação. Como não havia um setor que puxasse essa discussão visando, vamos dizer assim, puxar a sardinha para um determinado lado, o Centro de Educação encabeçou isso, e encabeçou com a ideia de que o Centro seria capaz de tomar a proposta, vamos dizer assim, e promover os concursos dentro dos critérios democráticos de oferta de curso. E esse curso por que não ele ser sediado no Centro de Educação, que até o momento contava apenas com um curso realmente do Centro de Educação, que era o curso de Pedagogia? [...] Mas parece que no CCHN isso soou como se fosse quase que uma invasão do Centro de Educação criando um curso à imagem e semelhança do Centro de Educação, quando esse curso poderia ser à imagem e semelhança de algo mais universalista. Sim, mas na hora de tomar as rédeas e fazer as coisas, o CCHN hesitou e nós não podíamos hesitar naquele momento porque havia um decreto e havia uma briga dentro das universidades, e se nós não entrássemos com força para realizar nós tenderíamos até a perder o edital. (Professor Felipe)

Aí você pega a diferença de tempo, só foi possível correr tudo tão rápido, porque já tinha corrido tudo, só precisava implementar, o dinheiro já estava aí, aí ficou fácil, com 15 professores, aí todo mundo queria, aí teve briga ao contrário. Se numa primeira etapa teve briga porque, digamos assim, teve que fazer pressão pra coisa andar, no segundo né, aí parecia aquela música lá do camaro amarelo né, agora eu fiquei doce, não é isso? Aí todo mundo queria. Aí o olho cresceu, departamento que não queria emprestar um professor já queria contratar três, aí a briga foi ao contrário [...] A única solução seria criar um departamento, já que 15 professores permite criar um departamento, é no mínimo 12. [...] Então, por lógica, se era pra escolher algum centro, algum departamento, é óbvio que é no Centro de Educação, até porque toda a discussão foi feita aqui, toda a tramitação saiu daqui, aqui tinha a maioria dos professores participando, aqui que assumiu mesmo quando não era voluntário, 70% praticamente do curso, e não havia sentido, se era pra escolher entre CCHN e Centro de Educação, pra mim tinha que ficar no Centro de Educação, levei umas porradas lá do meu Centro, mas convenci a direção do Centro e os professores numa reunião, a propor então que fosse para o Centro de Educação [...] E aí então a decisão no meu entendimento que viesse para o Centro de Educação, para criar o departamento de Educação do Campo, esse foi o meu entendimento e do CCHN. Abrimos mão de sete professores, seis professores, não sei, muita gente criticou isso, não entendeu. Depois disso eu não sei mais nada. Ai o CCHN não participou de mais nada, não foi convidado para mais nada (Professor Fabrício).

Nesse caso, como havia três centros envolvidos, as vagas de docentes previstas no edital, para criação do curso, que eram 15 vagas, seriam distribuídas entre esses três centros. Nessas discussões, o CCHN manifestou que abriria mão de estar no curso e de ter as vagas (Professora Carmem).

Mas quando ela [a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo] efetivamente chegou na forma de 15 vagas, a instituição é a mesma, é aquela oligárquica [...] entram nessa situação, quem fica com a vaga. E quando se abre as vagas, aí a gente joga a pergunta de volta, quem são os professores desse curso? (Professora Judite)

Em 2013, como resultado de um dos fóruns, a direção do CE solicitou ao Grupo de Trabalho de Formulação do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo uma sistematização a respeito da formação em Alternância que seria adotada pelo curso, com o intuito de subsidiar as discussões e auxiliar na

definição das condições de oferta. Em resposta, o Grupo de Trabalho elaborou um documento baseado em instrumentos normativos que versam sobre a Alternância, como o Parecer CNE/CEB/MEC nº 1/2006, para a definição conceitual. Além disso, o documento apresentou proposta de organização das atividades acadêmicas a serem realizadas na Ufes e os impactos da utilização da Alternância para os encargos docentes de cada departamento do Centro de Educação, indicando a quantidade de professores (as) necessária para o atendimento à nova demanda.

Nesse mesmo ano também foi criada a Comissão de Implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Centro de Educação, pela Portaria nº 19, de 26 de julho de 2013, composta por sete membros titulares e igual número de suplentes, representando a direção e os três departamentos deste Centro, o Colegiado do curso de Pedagogia e o Grupo de Trabalho de Formulação do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, que ficou responsável por reformular o PPC do curso.

Havendo a decisão do Fórum, nós constituímos uma Comissão, no âmbito do Centro de Educação, com a participação de membros daquela Comissão primeira que elaborou o projeto e submeteu ao MEC. Para fazer as alterações no projeto consideramos dois aspectos: o primeiro, a própria desistência do CCHN e as indicações do MEC de alterações. Havia indicações pelo MEC de uma série de problemas no PPC e que precisava ser adequado. Então, a gente precisava, com base no que o MEC colocou, alterar o PPC e foi que nós fizemos (Professora Carmem).

Ainda em 2013 foram iniciados os primeiros concursos para docentes. No caso dos técnico-administrativos foi disponibilizada, também em 2013, uma servidora para atuar na secretaria que atende ao curso. Posteriormente, mais duas servidoras foram designadas para o mesmo setor.

Decorridos quase três anos após a abertura do processo de criação do curso no *campus* Goiabeiras da Ufes, em 4 de novembro de 2010, a aprovação das propostas de projetos de criação e pedagógico dessa graduação se deu por unanimidade pelo Cepe, em 20 de junho de 2013. A efetiva criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Procampo ocorreu em 27 de junho de 2013, aprovado também por unanimidade pelo CUn.

Nesse contexto, foram quatro versões do Projeto Pedagógico que tramitaram entre os anos de 2010 e 2013 na Universidade, incluindo reformulações pontuais da última

versão solicitadas pelo Cepe, de forma a atender às indicações observadas ao longo do percurso. Cabe destacar que a versão de 2014 do documento passou por novas e significativas alterações no ano de 2018, com reestruturação de toda a matriz curricular a fim de aproximar ainda mais o PPC desta Licenciatura aos princípios e concepções da Educação do Campo.

A aprovação desse curso, que se distingue em vários aspectos das demais graduações da instituição, e a garantia de sua institucionalidade somam-se a outras políticas de ações afirmativas²³ desenvolvidas pela Ufes, destinadas à promoção do acesso, permanência e conclusão do curso superior para deficientes, estudantes oriundos (as) de escolas públicas e para os (as) discentes autodeclarados pretos (as), pardos (as) e indígenas, o que demonstra o compromisso institucional da Universidade com a inclusão social no espaço universitário das camadas populares excluídas historicamente do Ensino Superior público, seja em função de questões socioeconômicas ou resultantes de seu pertencimento étnico-racial.

Ressalta-se que, considerando a urgência para início do curso, os professores e as professoras ingressantes por meio das 15 vagas de concurso público destinadas pelo MEC a essa Licenciatura foram lotados (as) nos três departamentos já existentes no CE, segundo suas áreas de atuação.

Em 2013, durante as discussões do Projeto Pedagógico do curso, esses mesmos departamentos recomendaram mediante pareceres a criação do Departamento de Educação do Campo, com aprovação da proposta pelo Conselho Departamental do CE. Além disso, como podemos observar nas falas abaixo, ao longo das discussões a respeito do PPC a lotação docente já havia sido pautada no sentido de garantir a identidade com a Educação do Campo.

Você ia jogar os professores espalhados pra um monte de departamento, a lógica era o Departamento absorver o professor nas suas demandas e muitas vezes se o processo não for perfeito ele ia perder a identidade com a Educação do Campo, então a ideia era ter um instituto, um centro, um núcleo de Educação do Campo, e o Departamento foi depois (Professor Fabrício).

²³ A Resolução nº 35/2012 do Cepe estabelece o sistema de reserva de vagas no Processo Seletivo da Ufes para ingresso nos cursos de graduação. Já a Resolução nº 3/2009 do CUn aprova o Plano de Assistência Estudantil, que reúne ações que visam proporcionar ao (à) estudante condições que favoreçam a sua permanência na Universidade e a conclusão do curso.

A Comissão também ficou responsável pela distribuição das 15 vagas de docentes entre os departamentos e disciplinas dos cursos. Primeiro, vieram 8 vagas, depois que vieram as outras 7. Então, nós tivemos que ver, no currículo do curso, quais eram as primeiras disciplinas para poder fazer os primeiros concursos. Depois do projeto pronto, ele teve que tramitar internamente também. Procedemos a toda tramitação interna até que o curso foi efetivamente criado no Conselho Universitário. Depois, fizemos as distribuições de vagas, estabelecemos o perfil dos professores, as denominações das disciplinas. Também foi uma preocupação dessa Comissão, na época, que todo concurso mencionasse Educação do Campo [...] Fez a divisão das vagas que, depois, foi aprovada pelo Conselho Departamental e, também, fez uma orientação muito minuciosa para os departamentos para que eles pudessem realizar os concursos. Nessa época, nós também já entendíamos a necessidade de criação de um Departamento de Educação do Campo e começamos, logo em seguida, o processo de tramitação da criação desse departamento (Professora Carmem).

Em 2016, o CUn da Ufes aprovou, por unanimidade, a criação do Departamento de Educação do Campo, por meio da Resolução nº 15/2016. A criação deste Departamento, vinculado ao CE, é significativa e politicamente importante considerando a necessidade de fortalecimento, integração e convergência entre os (as) docentes do curso e suas práticas, possibilitando, inclusive, o trânsito dos (as) professores (as) entre as subáreas da Licenciatura, sem a necessidade de se aterem às já configuradas nos departamentos existentes. Para o professor Evandro, o Departamento de Educação do Campo seria, ainda, um importante espaço de debate a respeito dos principais desafios para o curso e seus sujeitos.

Como que tem que ser esse curso ou o próprio cursista que tá aqui dentro? Porque que eles estão evadindo? Será que é o currículo? Será que é a localização do curso? Ou é uma falta de discussão de base do projeto propriamente desse curso, né, porque ele na verdade ele foi discutido, articulado com a sociedade civil, mas isso já tem 10 anos. A gente precisa agora dar uma parada e avaliar onde nós estivemos, onde estamos e para onde queremos ir, e eu penso que deveria se avançar para criar um Departamento de Educação do Campo aqui na Universidade (Professor Evandro).

Todavia, essas discussões ainda suscitam preocupações e incertezas, o que pode ser verificado na fala da professora Carmem.

[...] a criação do próprio Departamento, que eu acredito que seria importante para fortalecimento, e aí tem que tomar muito cuidado, porque o que pode vir para fortalecer também pode enfraquecer na medida que é um isolamento. Então, do jeito que está, de qualquer forma, os departamentos do Centro de Educação como um todo, eles têm que discutir as questões relativas ao Campo, e me preocupa a possibilidade que a criação do Departamento leve ao isolamento das discussões. E aí também o não comprometimento dos demais com o próprio curso.

Destaca-se que movimentos sociais, camponeses (as) e a própria Universidade possuem dinâmicas de funcionamento diversas, o que reforça a imprescindibilidade da criação deste espaço específico para o fortalecimento do curso, cujas relações pedagógicas e políticas ousadas e inovadoras para os padrões tradicionais do Ensino Superior implicam na ruptura de práticas consolidadas. Ademais, o Departamento de Educação do Campo favoreceria e agilizaria o encaminhamento de trâmites de interesse do curso, tais como a realização de concursos públicos e definições acerca dos encargos docentes, possibilitando que os (as) principais afetados (as) por essas decisões sejam os (as) agentes desta decisão; auxiliaria o aprofundamento das discussões sobre projetos de pesquisa e extensão da Educação do Campo, que atualmente são diluídas nos demais departamentos; e possibilitaria uma participação de fato, e não apenas de direito, de uma parcela maior de estudantes e representantes de movimentos sociais, uma vez que os departamentos existentes ainda são impermeáveis a esses segmentos.

Contudo, a mesma resolução condiciona a criação deste Departamento à disponibilização de função gratificada adequada para o exercício da chefia. À vista disso, até o ano de 2019 não houve concretização na criação do referido Departamento por não haver gratificação disponível, permanecendo os (as) docentes lotados (as) nos departamentos já existentes no CE.

4.2.2 O ingresso e a organização de tempos e espaços: da turma Derli Casali²⁴ aos dias atuais

Após a aprovação do projeto e criação do curso, a Licenciatura em Educação do Campo deparou-se com novos desafios em busca de transformar os princípios em ações concretas e dar vida a esta concepção inovadora de formação docente, dosando as rupturas necessárias com o *modus operandi* da Universidade. A aprovação do projeto, entretanto, não encerrou o processo de elaboração do currículo que, ao contrário, encontra-se em constante construção e reconstrução,

²⁴ O capixaba Derli Casali é reconhecido por sua militância em movimentos sociais do campo como o MPA e o MST. Fez parte, ainda, da Comissão Pastoral da Terra do Espírito Santo e apostava na educação popular para promoção da liberdade. Faleceu em abril de 2011, vítima de um acidente de trânsito no estado da Bahia.

que ocorre paralelamente ao próprio movimento do fazer, em diálogo permanente com os sujeitos diretamente afetados (as).

A começar pelo modelo curricular proposto, que não se enquadra ao sistema de registros acadêmicos da Ufes, o SIE. Por não haver registro do TC no sistema, o currículo do curso precisou ser adequado ao modelo institucional previsto no SIE e a carga horária desse componente curricular teve de ser lançada como carga horária de laboratório.

Além disso, a organização em Alternância não é compatível com o calendário acadêmico regular da Universidade e, por isso, os (as) estudantes ficam impossibilitados (as) de utilizarem espaços como o Restaurante Universitário, que não atende ao público durante parte do recesso de aulas, época em que se concentra a maior carga horária de atividades do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Ademais, durante o recesso acadêmico, grande parte dos órgãos administrativos da Ufes e setores da Reitoria funcionam em horário especial, habitualmente das 7 às 13 horas, observando os princípios da razoabilidade, economicidade e eficiência. Os centros de ensino ou unidades que oferecerem atendimento específico podem definir outro horário de funcionamento quando existem demandas de suporte aos (às) estudantes. O horário especial²⁵ vem sendo adotado pela Administração Central da instituição desde 2016 e, neste período, os (as) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo tem garantido o funcionamento dos setores em horário habitual apenas na Secretaria Integrada que atende aos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo, Laboratório de Informática, Biblioteca Setorial do CE e prédio IC-IV, local em que são ministradas a maioria das aulas. Os demais setores geralmente aderem ao horário especial.

Apesar dos inúmeros obstáculos, a aula inaugural do curso aconteceu em 11 de julho de 2014, quando o *campus* Goiabeiras da Ufes recebeu 31 estudantes, 13

²⁵ A alteração do horário de funcionamento durante o recesso acadêmico tem o objetivo de diminuir gastos com energia elétrica e é uma das medidas que a Ufes vem adotando para adequar suas despesas aos recursos disponíveis, em decorrência principalmente de cortes orçamentários e do contingenciamento no repasse de verbas por parte do Governo Federal às universidades nos últimos anos. A Ufes adotou, ainda, outras ações nesse sentido, como a revisão nos contratos com empresas terceirizadas, responsáveis por serviços como limpeza e segurança dos *campi*, readequação do cardápio e aumento no valor das refeições dos Restaurantes Universitários e redução no quantitativo de bolsas ofertadas por programas e projetos.

homens e 18 mulheres, matriculados (as) na primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo, a turma Derli Casali. Durante dois dias, estudantes e professores (as) participaram de uma programação que contou com apresentação geral do curso e da Universidade, discussões inerentes à Educação do e no Campo e a respeito da construção do calendário acadêmico, apresentação de mística²⁶ e roda de conversa.

No mês seguinte, nos dias 29 e 30 de agosto de 2014, dando continuidade à programação de abertura das atividades acadêmicas do curso, os (as) estudantes participaram de mesa redonda com a presença do professor Paolo Nosella, que na época era docente da Universidade Nove de Julho de São Paulo, e discutiu os princípios e práticas da Alternância. Em sequência, os (as) docentes do curso apresentaram aos (às) discentes a organização do TC. A programação contou com a participação de representantes dos movimentos sociais, da Secretaria Estadual de Educação, do CE e da Reitoria da Universidade.

Figura 3 – Parte da mística apresentada no dia 29 de agosto de 2014



Fonte: Acervo do curso.

O próprio ingresso nesta Licenciatura também foi tema de inúmeros debates, passou por reformulações e tem se dado de forma diferenciada desde sua primeira turma,

²⁶ Para Bogo, os “[...] movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao *topos*, a parte realizável da utopia” (2012, p. 476, grifo do autor). São momentos, então, em que “a política vira arte e a arte ganha função política nas ações e eventos” (BOGO, 2012, p. 477). Para Caldart, fazer esta ação simbólica “[...] é educar-se para *sentir* o passado como seu e, portanto, como uma referência necessária às escolhas que tiver que fazer em sua vida, em sua luta; é também dar-se conta de que a memória é uma experiência coletiva [...]” (2011, p. 104, grifo da autora).

por meio de edital de seleção específico, realizado em época diversa dos demais processos da Ufes e com a finalidade de garantir a especificidade do público a ser atingido. Molina destaca que esta é uma estratégia fundamental para a garantia de ingresso dos sujeitos camponeses no Ensino Superior.

[...] dada a histórica desigualdade na garantia do direito à educação aos povos do campo, que se traduz na extrema fragilidade das escolas no meio rural, é imprescindível que se garanta a realização de um vestibular específico, mantendo, necessariamente, o caráter de política afirmativa do Procampo (MOLINA, 2015, p. 154).

Para o primeiro edital foram disponibilizadas 120 vagas, sendo 60 para a habilitação de Linguagens e 60 para Ciências Humanas e Sociais. O documento destinava 80% das vagas aos (às) professores (as) com exercício em escolas do campo da rede pública, professores (as) ou outros profissionais da educação com atuação em experiências educacionais alternativas de educação do campo, professores (as) ou outros profissionais de educação com atuação em programas governamentais que visem a ampliação do acesso à educação básica da população do campo. O restante, 20%, destinava-se ao público jovem e adulto residentes em comunidades do campo. A seleção contava com prova de redação e prova objetiva contendo questões de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática, Geografia e História.

Os mesmos critérios de seleção previstos em 2014 foram utilizados para o processo seletivo do ano de 2015. Após amplo debate entre os (as) professores (as) do curso, juntamente com Comissão Coordenadora do Vestibular e a Prograd, foram aprovadas alterações na Resolução nº 14/2013 do Cepe, que estabelece as normas gerais para o processo seletivo dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Dessa forma, a partir do ano de 2016, os processos seletivos passaram por alterações de forma a adequar a seleção aos princípios da Educação do Campo, inclusive referente ao perfil do (a) ingressante, até chegar na configuração atual, que excluiu a prova objetiva, contando com uma prova de redação que contemple o contexto do campo. Importante pontuar que em 2016 a Ufes substituiu a forma de ingresso por vestibular para adesão integral²⁷ ao Sisu. Contudo, apesar de diálogos realizados entre a Prograd da Ufes e a coordenação da Licenciatura em Educação

²⁷ Antes da adesão integral, a Ufes já adotava o Sisu no processo seletivo realizado no meio do ano para 450 vagas ofertadas pelos cursos dos *campi* de Alegre e de São Mateus.

do Campo, em função de suas especificidades, o curso não aderiu ao Sisu, mantendo processo seletivo próprio para o ingresso discente.

A partir do edital de 2017, para ingresso no ano de 2018, o número de vagas foi reduzido a 40 por habilitação, tendo em vista a escassez de recursos financeiros, disponibilização de espaço físico, entre outras dificuldades.

Em relação ao perfil dos (as) candidatos (as), a configuração atual do edital prevê que as vagas se destinem àqueles (as) que mantenham vínculo com o campo, sendo preferencialmente para o público jovem e adulto, residente em comunidades do campo. Havendo vagas remanescentes, estas serão ocupadas por professores (as) em exercício nas escolas do campo da rede pública, que não possuem licenciatura na área de atuação; professores (as) ou outros (as) profissionais da educação com atuação em experiências educacionais alternativas de educação do campo, vinculadas aos movimentos sociais ou sindicais do campo; professores (as) ou outros (as) profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem à ampliação do acesso à educação básica da população do campo.

A organização dos tempos e espaços em Alternância também é diferenciada conforme a natureza do projeto do curso. Nessa perspectiva, a Licenciatura em Educação do Campo da Ufes tem duração de quatro anos (oito semestres letivos) e desenvolve-se em dois tempos que se articulam enquanto processos contínuos de aprendizagem: o TU (tempo formativo que ocorre no *campus* universitário) e o TC (tempo formativo que ocorre nos contextos socioeconômico, político e cultural dos (as) estudantes).

O curso compõe-se de forma que 50% de sua carga horária é destinada ao TU e 50% ao TC, vinculando tempos, espaços, teorias, práticas e saberes nessa formação. Para isso, além das atividades acadêmicas no *campus* Goiabeiras, os (as) docentes se deslocam, na medida do possível, até as comunidades dos (as) estudantes realizando seminários, ida às escolas do campo e outras atividades referentes ao curso. A Tabela 6 apresenta os componentes necessários para conclusão do curso, segundo a matriz curricular de 2014 para ambas as habilitações.

Tabela 6 - Componentes curriculares da Licenciatura em Educação do Campo

Componentes	Carga Horária
Disciplinas Obrigatórias	2.625h
Disciplinas Optativas	120h
Estágio Supervisionado	405h
Atividades Complementares	200h
Total	3.350h

Fonte: Adaptado de Ufes (2014).

Diferentemente do previsto no Projeto Pedagógico do Curso, as atividades do TU são realizadas em jornada integral durante três dias por mês (na quinta-feira, sexta-feira e sábado), sendo que para os meses de janeiro são destinadas duas semanas consecutivas e, em julho, uma semana e meia de aulas – época chamada de “TUzão” por docentes e estudantes -, de forma que coincidam com a época de férias escolares do sistema público de ensino, visando possibilitar a presença dos (as) estudantes que atuam como docentes na rede pública.

Inicialmente, a proposta do curso previa períodos intensivos de formação no *campus*, ocorrendo em duas etapas por ano, cada uma com duração entre 23 e 25 dias letivos nos meses de férias ou de recesso acadêmico da Ufes. Entretanto, em julho de 2014, com a chegada da primeira turma, professores, professoras, coordenação do curso e estudantes debateram e organizaram coletivamente o calendário, definido por meio de votação e cuja configuração geral permanece até então, o que reflete a importância dada à participação e o envolvimento estudantil nas decisões acadêmicas, na organização e gestão deste curso, que está em constante construção e transformação.

Quanto à proposta para o TC, o projeto inicial do curso previa sua realização nos meses intermediários ao TU, ou seja, de março a junho e de agosto a novembro. Atualmente, propõe-se a realização de duas visitas por semestre em cada um dos sete polos²⁸, como estão divididos os municípios de origem dos (as) discentes, em

²⁸ No primeiro semestre de 2018, os sete polos dividiam-se entre os seguintes municípios do estado do Espírito Santo (com exceção do Polo Tumiritinga): Polo Vitória, que compreende os municípios de Vitória, Serra, Cariacica, Viana, Vila Velha, Aracruz e Fundão; Polo Domingos Martins, composto por Domingos Martins, Pedra Azul, Marechal Floriano, Araguaia, Alfredo Chaves, Afonso Claudio Brejetuba e Santa Maria Jetibá; Polo Colatina, que integra Colatina, Baixo Guandu, Pancas, Governador Lindenberg, São Gabriel da Palha, Águia Branca, Alto Rio Novo, Santa Teresa e Barra de São Francisco; Polo Jerônimo Monteiro, que conta com Jerônimo Monteiro, Castelo, Conceição do Castelo, Muniz Freire, Divino São Lourenço, Vargem Alta, Alegre e Venda Nova; Polo Guarapari, com

épocas acordadas entre professor (a) e estudante. Todavia, diante das dificuldades financeiras a que o curso tem sido submetido, as visitas foram prejudicadas em diversos momentos com ausência ou restrição na utilização de transporte institucional, situação que exigiu a criação de estratégias pela coordenação do curso na tentativa de superação das adversidades.

Retomando a história da primeira turma de 31 estudantes que iniciou sua caminhada em 2014, apesar dos inúmeros desafios, 14 concluíram seus estudos e colaram grau em 29 de agosto de 2018, sendo 7 habilitados em Ciências Humanas e Sociais e 7 em Linguagens. Além disso, devido à não integralização da carga horária obrigatória em tempo hábil, em decorrência de motivações diversas às quais estão sujeitos os (as) discentes no Ensino Superior, três estudantes não puderam concluir o curso juntamente com a turma Derli Casali, permanecendo em formação na Licenciatura em Educação do Campo em busca da finalização da graduação. Os (As) demais, porém, mudaram seus percursos ou tiveram que fazer desvios em suas trajetórias.

4.2.3 Os espaços de gestão participativa e compartilhada

A Licenciatura em Educação do Campo fundamenta-se na gestão participativa, compartilhada e no exercício do diálogo entre todos (as) os (as) envolvidos (as), seja nos processos de planejamento, execução ou avaliação. Visa a formação de sujeitos coletivos com função social demarcada, tendo o trabalho criativo como princípio organizativo e educativo, ou seja, atuando como mobilizador da aprendizagem, em consonância com a organicidade das pedagogias Socialista e do Movimento Sem Terra.

Principalmente para os (as) estudantes, o aprendizado proveniente do trabalho coletivo contribui para a construção de saberes, de novas práticas educativas e sociais, de modo que “[...] o sistema de ensino e, especialmente, a escola sejam um laboratório para o exercício e a conquista de direitos” (PIRES, 2012, p. 124).

Em diálogo com a pedagogia do oprimido (Freire, 2017), Caldart evidencia que na Educação do Campo, enquanto projeto educativo,

os municípios de Guarapari, Anchieta, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul; Polo Pinheiros, composto por Pinheiros, Montanha e Pedro Canário; e Polo Tumiritinga, localizado em Minas Gerais.

[...] são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação [...]. Educação do campo como obra dos sujeitos do campo; educação do campo como intencionalidade de resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena (CALDART, 2011c, p. 155).

Para isso, o curso tem em sua concepção a garantia de espaços autônomos de auto-organização, que visam a gestão escolar e a formação de lideranças estudantis por meio de práticas coletivas de discussão, encaminhamento e tomadas de decisão a respeito de questões relativas à melhoria do curso, mantendo o fluxo de comunicação e de possibilidades de participação. A auto-organização caracteriza-se, então, como um mecanismo político e pedagógico, centrado no trabalho coletivo, que busca a participação ativa e orgânica dos (as) estudantes em prol da construção de um projeto formativo voltado para o bem comum dos (as) discentes, indo ao encontro do que propõe a educação libertadora.

Ao meu ver, numa classe libertadora, o professor procura se retirar, gradualmente, como diretor da aprendizagem, como força diretiva. À medida que os estudantes passem a tomar iniciativas mais críticas, o professor encoraja sua auto-organização, sua participação na organização do currículo (SHOR, *apud* FREIRE; SHOR, 2008, p. 114).

Discorrendo a respeito do princípio educativo do trabalho, a partir das formulações de Karl Marx, Caldart (2017, p. 264) aponta que “[...] o trabalho, como atividade criativa deve integrar os processos de educação das diferentes gerações e ser a base também do nosso projeto de escola”, ou seja, do projeto de escola que se pretende criar a partir da especificidade da Educação do Campo. Nesse sentido, a autora explica que o objetivo central do vínculo entre escola e trabalho na Educação Básica não é capacitar os (as) estudantes para a realização de determinado trabalho, “[...] mas a compreensão dos processos de trabalho e da tecnologia que detêm, o desenvolvimento da capacidade de ligar teoria e prática e de compreender a interdependência entre os fenômenos da realidade” (CALDART, 2017, p. 312). Essa articulação contribuiria, então, na formação da autonomia intelectual e na capacidade de auto-organização dos (as) estudantes, preparando-os (as) para o trabalho e a vida coletiva.

Para Zart e Bitencourt (2014, p. 170), nos espaços de auto-organização “[...] ressaltam-se valores como a cooperação, a participação, a dialogicidade, a coletividade em detrimento da competitividade, da concorrência, do assistencialismo, do autoritarismo, do individualismo”.

Na Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes, a auto-organização estudantil prevê quatro instâncias de funcionamento²⁹, sendo a primeira constituída pelas Assembleias de Turma (Núcleo de Base), a segunda formada pelas Comissões, a terceira pelo Conselho de Representantes de Turma e a quarta representada pela Assembleia Geral dos Estudantes. Importante frisar que os espaços de auto-organização estão previstos no calendário acadêmico do curso.

Nessas instâncias, os (as) estudantes podem pedir auxílio a professores (as), coordenação do curso ou representantes dos movimentos sociais e organizações de trabalhadores (as), de forma a contribuir com a organização dos trabalhos, não cabendo a estes sujeitos, contudo, a possibilidade de votação, que é exclusiva dos (as) discentes.

As Assembleias de Turma correspondem à instância mais importante da auto-organização, em virtude de serem espaços de democracia direta em que os (as) discentes deliberam sobre pautas que dizem respeito à vida acadêmica. Cada turma elege dois representantes, sendo um homem e uma mulher, para participar do Conselho de Representantes de Turma e demais atribuições. Além de se concretizarem em instâncias de discussão, a participação nas Assembleias de Turma garante aos (às) estudantes parte da carga horária de atividades complementares necessárias para a integralização do curso.

As Comissões, por sua vez, têm por objetivo contribuir na gestão das atividades necessárias ao funcionamento do curso, auxiliando a coordenação principalmente durante o TU. Cada turma é responsável por eleger seus representantes para as Comissões, que terão gestão de dois anos, e serão responsáveis por encaminhar as propostas para as Assembleias de Turma e dialogar com os (as) demais membros de Comissões. São divididas em cinco³⁰, de acordo com suas finalidades, a saber Comissão de Mística, Comissão de Infraestrutura, Comissão Político-Pedagógica, Comissão de Formação e Comunicação e Comissão de Ciranda. Todavia, outras

²⁹ Para dissertar a respeito do funcionamento da auto-organização no curso, utilizamos como instrumento de coleta de dados a proposta de Auto-organização dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes, elaborada e aprovada pelos (as) discentes do curso e disponibilizada pela coordenação. Importante pontuar que a auto-organização do curso ocorre de forma semelhante à organização interna de um acampamento do MST, que conta com núcleos de base, equipes de trabalho, coordenação geral e assembleia geral das famílias acampadas (CALDART, 2012).

³⁰ Segundo informações referentes ao ano de 2018.

Comissões podem ser criadas mediante necessidades levantadas pelos (as) estudantes.

Já o Conselho de Representantes de Turma é composto por dois estudantes de cada turma, além dos representantes dos (as) discentes no Colegiado do curso. Nessa instância são discutidas as demandas apresentadas nas Assembleias de Turma e definidos os respectivos encaminhamentos.

Também é de responsabilidade do Conselho a participação nas reuniões de Colegiado do curso e convocação de Assembleia Geral de Estudantes, quando houver necessidade de discussão de um tema específico, sendo esta a quarta instância da auto-organização discente. É na Assembleia Geral de Estudantes que ocorre a decisão de envio ou não das demandas para discussão no Colegiado do curso, última instância de decisão sobre questões relacionadas aos (às) estudantes e a essa Licenciatura.

O funcionamento do Colegiado de Curso, importante instância decisória, é garantido nos documentos institucionais³¹ da Universidade, cuja composição habitual conta com a presença da coordenação e subcoordenação, representantes de docentes e discentes. Na Licenciatura em Educação do Campo, incluem-se nessa composição membros dos movimentos sociais, não cursistas, mas que trazem em suas trajetórias de vida experiências política e educacional necessárias para a construção coletiva desta Licenciatura.

É importante destacar, porém, que a composição³² do Colegiado nesta configuração é resultado de muita luta dentro do espaço universitário. Após muito diálogo e resistência, e após ser instaurada uma Comissão Interdepartamental do Centro de Educação para investigar a legalidade do Colegiado, conseguiu-se comprovar a legitimidade e legalidade desta configuração e demarcar a posição da Educação do Campo em promover a democracia participativa, como nos ensina Freire, ao assinalar que “nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo” (2001, p. 136).

³¹ A existência de um Colegiado para cada curso está prevista no Regimento Geral e no Estatuto da Ufes. Já a Resolução nº 11/1987 do Cepe estabelece as normas de funcionamento dos Colegiados dos cursos de graduação na Universidade.

³² Amparado atualmente pelas Portarias nº 10, de 18 de junho de 2018; 14, de 31 de agosto de 2018, e 2, de 27 de fevereiro de 2019.

Molina (2015) destaca a importância da participação dos movimentos sociais enquanto sujeitos coletivos nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, sendo este, para a autora, fator primordial para a manutenção dos princípios da Educação do Campo nessas graduações bem como para o cumprimento dos desafios para as quais foram criadas, considerando sua matriz que visa à formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Por mais que os docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo se comprometam com a promoção de uma educação crítica e emancipatória, é a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas, que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educadores que dela participam. Só o debate teórico sobre as lutas não forma os lutadores do povo. É a inserção concreta nas lutas pela terra; pela manutenção dos territórios; pelo não fechamento e pela construção de novas escolas; pela não invasão do agronegócio nos assentamentos; pelo acesso à água; pela promoção de práticas agroecológicas e pela garantia da soberania alimentar, enfim, por tantos e tão relevantes desafios concretos que enfrentam os camponeses, que, podem, verdadeiramente, dar sentido à concepção e ao perfil de educadores do campo, dignos deste nome, para o qual foi concebida a proposta de formação das Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA, 2015, p. 156-157).

Refletindo sobre a relação entre a Educação Básica e os movimentos sociais do campo, Arroyo (2011, p. 69) enfatiza que “[...] a educação se tornará realidade no campo somente se ela ficar colada ao movimento social”. O autor vai além, ao afirmar que “[...] o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo” (ARROYO, 2011, p. 69).

Em caminho semelhante, Gohn indica como desafiadora a ousada tarefa de ressignificar e democratizar os espaços de gestão escolares.

Precisamos de uma nova educação que forme o cidadão para atuar nos dias de hoje e transforme culturas políticas arcaicas, arraigadas, em culturas políticas transformadoras e emancipatórias. Isso não se faz apenas em aulas e cursos de formação tradicionais, formulados no gabinete de algum burocrata, e sim a partir da prática da gestão compartilhada escola/comunidade educativa, no exercício das tarefas de que a conjuntura de uma dada escola, numa determinada comunidade territorial necessita. Participar dos conselhos e colegiados das escolas é uma urgência e uma necessidade imperiosa, mas exige uma preparação contínua, um aprendizado permanente, uma atividade de ação e reflexão. Não basta um programa, um plano, ou mais um conselho. É preciso reconhecer a existência e a importância da educação não-formal no processo de construção de uma sociedade sem injustiças, democrática (GOHN, 2007, p. 52).

No contexto universitário, a participação de representantes não vinculados oficialmente à Ufes enquanto docentes ou discentes em uma instância decisória de um curso de graduação vislumbra as possibilidades de mudança de cultura e de pensamento, ainda que de forma embrionária, que a Licenciatura em Educação do Campo se propõe a fazer. Todavia, a gestão compartilhada com os movimentos sociais é desafiadora e foi inicialmente recebida com estranhamento, questionamentos e críticas por parte inclusive de docentes do curso.

Esse posicionamento reflete possível dicotomia de saberes e até mesmo desconhecimento a respeito da realidade social dos sujeitos do campo e dos princípios fundantes desta Licenciatura, cuja origem encontra-se nas lutas dos movimentos sociais por uma prática educacional formadora de sujeitos críticos. Revela, ainda, a complexidade do processo de construção de um curso que propõe rupturas de práticas cristalizadas na educação superior, com vistas a uma instituição produtora e socializadora de conhecimentos, permitindo a democratização das relações de saber.

Jezine (2007) argumenta que a universidade não foi pensada para atender aos interesses sociais. Ao contrário, fundou-se sob a lógica da ciência e do poder, gerando polarizações entre o saber científico e o saber popular, hierarquizando teoria e prática. Por ser uma instituição social, a universidade reflete os conflitos existentes na sociedade, com suas contradições e heterogeneidades.

Por mais seletiva e excludente que seja a universidade, ainda assim, em seu interior, reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, ou seja, a universidade é uma instituição social e, nessa qualidade, ela exprime em seu interior a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos (JEZINE, 2007, p. 158).

A autora avalia, ainda, que a extensão, uma das funções da universidade, deve atuar ao lado do ensino e da pesquisa, a fim de promover de fato a participação, a democracia e práticas culturais contextualizadas. Para isso, propõe a inserção dos movimentos organizados da sociedade civil nas universidades, proporcionando a efetiva troca de saberes nesta relação dialógica e democrática.

A presença desses sujeitos na universidade, em contato direto com pesquisadores e situações diversas de ensino, realizando estudos filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos indica a concretização da relação teoria e prática, pois aos sujeitos da ação, participantes e militantes dos movimentos sociais é oportunizada a reflexão

sobre a prática, e, por sua vez, aos professores da universidade é facilitado o conhecimento do cotidiano dos movimentos, suas dificuldades e práticas educativas, podendo, assim, também refletir sobre suas teorias (JEZINE, 2007, p.166).

Para Antunes-Rocha e Martins, pensar a Licenciatura em Educação do Campo significa pensar sobre a lógica dos sujeitos da terra e do campo, o que traz implicações e desafios tanto para as universidades quanto para os movimentos sociais.

Para a Universidade, em primeiro lugar, pode significar o cumprimento de sua função educativa do ponto de vista inclusivo e democrático, ao acolher em seu seio grupos sociais que instauram novas formas de pensar e fazer o mundo, isto é, produzem novos conhecimentos e desejam partilhá-los e legitimá-los em um ambiente historicamente comprometido com a produção e a socialização de saberes (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011b, p. 17).

Freire (*apud* FREIRE; SHOR, 2008, p. 219) pontua que tanto os intelectuais quanto os (as) trabalhadores (as) e os (as) líderes dos movimentos políticos possuem conhecimentos que precisam ser compartilhados, sendo que “um modo como os intelectuais podem contribuir para os movimentos sociais é tornando acessível o conhecimento específico que possuem como especialistas em dado campo”. Ou seja, destaca-se a importância da troca de experiências, vivências e lutas entre estudantes, professores e membros dos movimentos sociais do campo.

Pires (2012) considera significativo nesse contexto de gestão participativa e compartilhada que a população esteja de fato presente, e não apenas nela representada, reafirmando a natureza dialógica da condição humana e do processo democrático e a importância da decisão como um de seus instrumentos.

Outra vivência de gestão participativa compartilhada que aconteceu nessa Licenciatura foi o processo de eleição de coordenação do curso, ocorrido no final do ano de 2016. Os (As) estudantes, ao receberem a notícia da necessidade de eleição de coordenação, em virtude da finalização da vigência da portaria da então coordenadora, demandaram participar diretamente deste processo, pois, até então, o movimento que vinha sendo realizado pelos (as) docentes era de, entre eles (as), ser retirado dois nomes, sendo um para coordenador (a) e outro para subcoordenador (a). Porém, em reunião do Colegiado, os (as) estudantes solicitaram que fosse construído coletivamente um Plano de Gestão para os próximos dois anos, e que a eleição ocorresse somente após este Plano.

Destacamos que este foi um período de muitas tensões no curso, pois, a Universidade não está acostumada com tamanha participação estudantil, o que gerou desconforto em alguns docentes. Tal situação demandou inclusive que a direção do Centro de Educação mediasse os momentos de diálogo para a construção do Plano de Gestão solicitado pelos (as) estudantes. Foi organizado, assim, um momento com estudantes, professores (as) e representantes dos movimentos sociais para a construção do Plano de Gestão que seria acolhido pela próxima coordenação eleita.

Após muito diálogo, o Plano foi construído e aprovado pelos (as) presentes. Este movimento dos (as) estudantes mostra que não basta somente que a Universidade ensine o que é democracia participativa, é preciso que a Universidade dê o exemplo de como fazê-la, tentando seguir o que Paulo Freire nos ensina sobre tentarmos diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos de tal forma que, num dado momento, a nossa fala seja a nossa prática.

Nesse cenário, ao longo dos primeiros quatro anos de atividades na Ufes, o curso passou por diversas mudanças, atravessando inclusive dificuldades de ordem financeira e acadêmica. Alterações no PPC de forma a adequá-lo aos princípios da Educação do Campo, necessidade de novos concursos para preenchimento de vagas em virtude da saída³³ de docentes que optaram por não fazer mais parte deste projeto, redução do número de vagas a serem ofertadas para ingresso e a não garantia de recursos financeiros que assegurem a permanência estudantil são alguns dos desafios enfrentados pelo corpo docente, discente e técnico-administrativo desta Licenciatura.

³³ Até agosto de 2019, o Centro de Educação recebeu dez pedidos de professores (as) que optaram por não fazer parte do corpo docente da Licenciatura em Educação do Campo, apesar dos editais de concurso por meio dos quais ingressaram na Ufes explicitarem que as vagas se destinavam especificamente a este curso. As saídas que se concretizaram ocorreram nas áreas de História (duas professoras), Artes (duas docentes solicitaram, sendo que uma não conseguiu efetuar a mudança de área), Pesquisa (dois docentes), Português (dois docentes), Política Educacional (uma docente solicitou, mas até a finalização desta pesquisa o processo não havia sido concretizado) e Psicologia (uma docente), revelando um panorama preocupante, considerando que 40% dos (as) docentes do curso solicitaram mudança de área de atuação entre os anos de 2017 e 2018.

5 DISCUTINDO A EVASÃO E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR

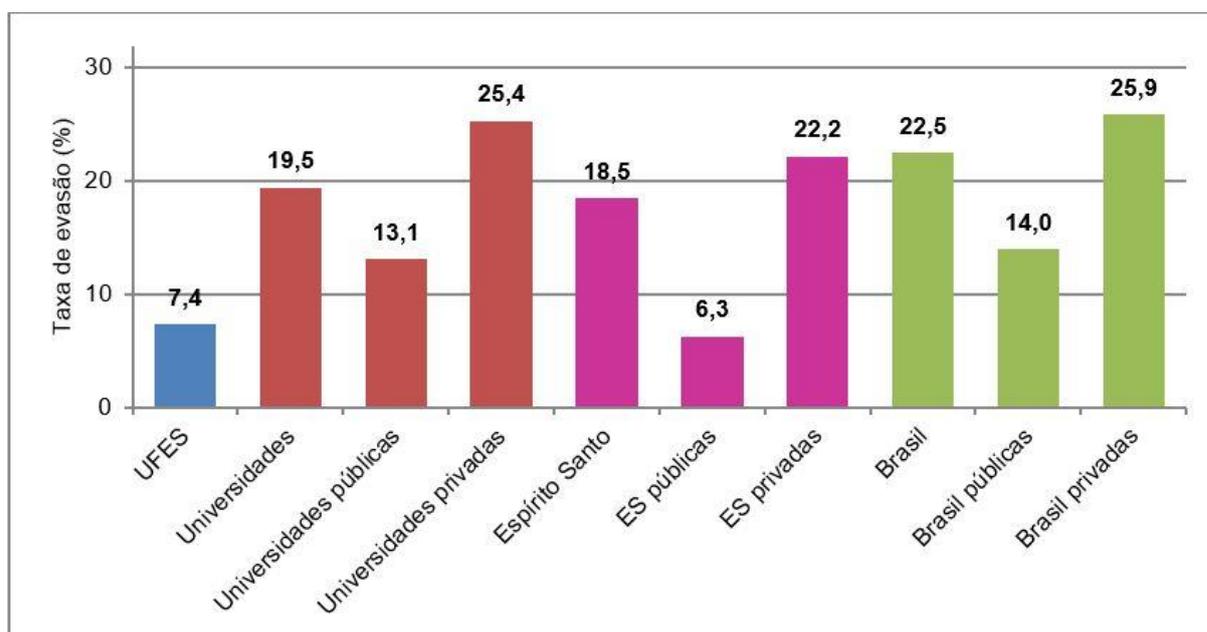
Juntamente com o panorama da ampliação do acesso à educação superior no país e do conseqüente aumento do número de estudantes de diferentes camadas sociais matriculados (as) nessa etapa formativa, especialmente aqueles e aquelas oriundos (as) de classes populares contemplados (as) em políticas de ações afirmativas, outra temática emergiu na agenda educacional brasileira: o desafio de possibilitar aos (às) discentes condições propícias de desenvolvimento no ambiente universitário, garantindo a permanência estudantil e conclusão dos cursos, frente aos casos de evasão nesta etapa educacional.

O ingresso no Ensino Superior representou para muitos (as) mais do que uma conquista acadêmica, mas um grande desafio principalmente para aqueles (as) cuja formação educativa se deu em condições socioeconômicas adversas. Diante desse novo cenário, as instituições de Ensino Superior encontram-se desafiadas a garantir não apenas o acesso, mas a permanência digna, aprendizagem significativa e conclusão do curso também para esse (a) estudante, considerando a ainda numerosa parcela de excluídos (as) desta etapa educacional, principalmente dos *campi* universitários, espaços marcados por uma cultura elitista e seletiva.

O Gráfico 3 ilustra a taxa de evasão³⁴ no Ensino Superior brasileiro, apresentando os indicadores da Ufes e comparando-os com os de outras universidades (colunas vermelhas) e demais IES (colunas verdes), sendo essas últimas formadas por universidades, institutos, centros universitários e faculdades. O Gráfico 3 também faz o comparativo entre as instituições públicas e privadas, destacando ainda as taxas no Espírito Santo. Conforme podemos observar, a taxa de evasão nas instituições públicas brasileiras é de aproximadamente 13%, enquanto que na Ufes esse percentual ficou em 7,36% no ano de 2016. No Anexo C (UFES, 2017) é possível analisar ainda os indicadores de preenchimento de vagas, taxa de evasão e relação diplomado-evadido por curso presencial da Ufes e em âmbito nacional por categoria administrativa.

³⁴ De acordo com o Departamento de Gestão da Informação, vinculado à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Ufes, a taxa de evasão é definida pelo resultado obtido a partir da divisão entre o número de estudantes evadidos (as) pelo número de estudantes matriculados (as).

Gráfico 3 – Taxa de evasão



Fonte: Ufes (2017).

Partindo dos indicadores e entendendo a evasão enquanto um fenômeno social complexo, neste capítulo propomos o aprofundamento do estudo desta pesquisa, confrontando a abordagem dos conceitos de evasão e expulsão escolar, concebidos a partir de diferentes visões teóricas, articulando-os com políticas e ações desenvolvidas na Ufes visando à permanência no Ensino Superior.

5.1 UMA BREVE INCURSÃO HISTÓRICA PELOS ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

De acordo com Cislighi (2008), as investigações sobre a evasão no Ensino Superior iniciaram na década de 1950, nos Estados Unidos, em função da necessidade de recursos humanos com formação superior para atender às demandas da sociedade que estava se industrializando no final da Segunda Guerra Mundial. No Quadro 3 é possível verificar uma síntese dos estudos ao longo das décadas, em busca da compreensão do fenômeno da evasão e do processo de permanência nas IES.

Quadro 3 - Síntese histórica dos estudos sobre evasão

Década	Mote	Educação superior e os avanços na permanência de estudantes
1950	Expansão	<ul style="list-style-type: none"> • Após as Grandes Guerras Mundiais, ocorre uma expansão no número de IES e no contingente de estudantes.
1960	Prevenção de evasão	<ul style="list-style-type: none"> • Surgem situações problemáticas nas IES provocadas pelo grande contingente de estudantes, pela diversidade que os caracteriza e pela inquietação social causada por vários fatores socioculturais. • São realizados os primeiros esforços para controlar a evasão com estudos que não se limitem às abordagens estatísticas descritivas.
1970	Construção de teorias	<ul style="list-style-type: none"> • É criada uma base de conhecimentos e propostas as primeiras estruturas teórico-conceituais que vão impulsionar o avanço sistemático da compreensão dos processos relacionados ao fenômeno da evasão.
1980	Administração de matrículas	<ul style="list-style-type: none"> • Crescem os esforços das IES para atrair e manter estudantes. • O tema permanência se consolida na área do ensino superior.
1990	Abertura de horizontes	<ul style="list-style-type: none"> • Avançam muito os estudos empíricos para validação das teorias e modelos sobre permanência e evasão. • Emerge com força a tendência de considerar o processo de aprendizagem como importante para a permanência de estudantes.
2000	Tendências	<ul style="list-style-type: none"> • Índices de permanência passam a ser considerados como indicadores importantes e a serem utilizados por órgãos oficiais para alocação de recursos entre IES do setor público. • O ensino a distância aparece como elemento novo, dentro e fora das IES. • Cresce a importância da formação superior para os profissionais que disputam uma colocação num mercado de trabalho mais exigente.

Fonte: Cislighi (2008, p. 40).

Percebe-se, conforme síntese do autor, que a discussão a respeito da permanência discente no Ensino Superior ganhou força a partir da década de 1980, avançando na década de 1990. O Quadro 4 demonstra a gama de teorias e modelos desenvolvidos sobre as temáticas da permanência e da evasão nas IES.

Quadro 4 - Síntese de teorias e modelos sobre a permanência e evasão em IES

(continua)

Autor(es)	Denominação	Abordagem	Elementos / variáveis	Preditor / Indicador
Spady (1970, 1971)	Modelo do processo de abandono	Sociológica	Contexto familiar; congruência normativa; suporte de amigos; integração social; desempenho acadêmico.	Desempenho acadêmico
Bean (1980); Bean e Metzner (1985)	Teoria de desgaste do estudante não tradicional	Psicológica	Fatores pré-ingresso; fatores ambientais; resultados acadêmicos; resultados psicológicos;	Desempenho em notas; ajustamento na instituição; aprovação e encorajamento por familiares e amigos.
Tinto (1975, 1993, 1997)	Teoria de integração do estudante	Sociológica	Integração social; Integração acadêmica; compromisso com o objetivo; compromisso com a instituição; qualidade do esforço do estudante; compromissos externos;	Intenções e objetivos iniciais; Integração social e acadêmica (envolvimento com colegas e professores, dentro e fora das salas de aula).
Pascarella (1980)	Modelo de desgaste	Psicológica	Contato informal com professores; outras experiências universitárias; resultados educacionais.	Resultados educacionais.
Astin (1985)	Teoria do envolvimento do estudante	Psicológica	Oportunidades para envolvimento; envolvimento do estudante.	Desempenho em notas
MacKinnon-Slaney (1991)	Modelo de desgaste de estudantes adultos	Psicológica	Questões pessoais; questões de aprendizado; questões ambientais.	Satisfação e gratificação; compromisso com o objetivo.
Cabrera, Nora e Castañeda (1992)	Modelo integrado de permanência	Sociológica	Capacidade de pagamento; desempenho de notas; compromisso com a instituição; compromisso com o objetivo.	Desempenho em notas.

Quadro 4 - Síntese de teorias e modelos sobre a permanência e evasão em IES

(conclusão)

Autor(es)	Denominação	Abordagem	Elementos / variáveis	Preditor / Indicador
Nora, Barlow e Crisp (2005)	Modelo do Comprometimento estudante-instituição após o primeiro ano	Sociológica	Fatores pré-universitários; Experiências acadêmicas e sociais; resultados cognitivos e não cognitivos; compromissos iniciais e finais.	Compromisso com o objetivo; compromisso com a instituição.
Braxton, Hirschy e McClenton (2004)	Modelo conceitual do abandono do estudante em IES de tempo parcial	Sociológica	Características do estudante; ambiente no <i>campus</i> ; integração acadêmica; compromisso com a instituição.	Compromisso com a instituição.

Fonte: Cislighi (2008, p. 67).

Analisando o Quadro 4 e o que nos anuncia Moehlecke (2007), podemos observar que grande parte dos estudos buscou testar duas principais teorias sobre a permanência e a evasão no Ensino Superior: o Modelo de Integração dos Estudantes e o Modelo de Atrito entre Estudantes.

O primeiro modelo realça a importância do compromisso acadêmico e institucional dos estudantes e o segundo procura indicar, além dos aspectos institucionais, a relevância de se considerar os fatores externos. Há ainda uma terceira vertente, que procura observar o que aquelas duas teorias supostamente antagônicas possuem em comum, ou seja, pretende-se realizar uma síntese entre ambas, afirmando que seriam complementares ao invés de antagônicas (MOEHLECKE, 2007, p. 6).

A terceira vertente, denominada Modelo de Ajustamento do Estudante, combina os dois modelos citados anteriormente e mostra que a experiência dos (as) estudantes do Ensino Superior é representada pelos domínios social, que envolve experiências com os (as) demais colegas, e o acadêmico, que representa as experiências com os (as) docentes e demais membros da academia (NORA; CABRERA, 1993 *apud* MOEHLECKE, 2007).

Segundo Moehlecke, o Modelo de Ajustamento do Estudante apresenta, ainda, “uma forte preocupação com o pertencimento étnico-racial da população estudantil e com os estudantes não-tradicionais, especialmente no que diz respeito à adequação dos modelos de permanência no ensino superior para essa população” (2007, p. 12).

Ressaltamos que, como nos aponta Cislaghi, muitas das produções científicas a respeito da evasão na graduação resultam de pesquisas realizadas dentro de um período de 40 anos e, na maioria dos casos, no sistema educacional americano, partindo de um contexto padrão de estudantes dos Estados Unidos da América, ou seja, “[...] jovens calouros, brancos e de classe média e suas experiências em instituições de ensino superior privadas e residenciais (regime de dedicação exclusiva)” (CISLAGHI, 2008, p. 41).

Dessa maneira, conforme nos alertam Yorke e Longden (*apud* Cislaghi, 2008), é necessário ter cautela ao transpor esse conhecimento particular sobre uma determinada parcela populacional com características específicas para um cenário socioeconômico e demográfico diverso, como é o caso do sistema educacional brasileiro, em que divergem ainda os regimes de estudo e os contextos escolares, que incluem instituições públicas.

Com uma tradição universitária relativamente recente³⁵, os estudos sobre a evasão no Ensino Superior chegaram no Brasil em meados da década de 1990. Apesar de serem realizadas há bastante tempo no que se refere ao Ensino Fundamental e Médio, as pesquisas sobre a evasão tornaram-se frequentes e sistemáticas na educação superior a partir da constituição da Comissão Especial de Estudos sobre evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, resultante de uma parceria iniciada em 1995 entre o MEC, por meio da Sesu, a Andifes, os Institutos Federais de Educação e a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais.

Um dos primeiros objetivos desta Comissão foi tornar claro o conceito de evasão e a definição de uma metodologia homogênea de coleta e tratamento de dados (BRASIL, 1996b), realizando o primeiro estudo de âmbito nacional para acompanhamento de estudantes universitários no que diz respeito às taxas de evasão, diplomação e retenção nos cursos superiores públicos. Contudo, segundo Moehleck (2007), as causas e motivações para a evasão bem como os fatores que influenciam as taxas de diplomação e retenção não foram contemplados nessa pesquisa, realizada em um contexto em que o sistema educacional brasileiro

³⁵ De acordo com Gilioli (2016), as universidades brasileiras entendidas como tais passaram a se configurar apenas a partir da década de 1930.

aumentava gradativamente a oferta de vagas no Ensino Superior, notadamente nas instituições privadas.

Importante salientar a complexidade do estudo e do entendimento do fenômeno da evasão, que pode ser visto de formas diferentes segundo o conceito e a abordagem adotados, o que influencia diretamente em seus cálculos e no conhecimento de suas motivações. Além disso, este fenômeno resulta em prejuízos sociais e acadêmicos que são legados à sociedade, às instituições de ensino e, principalmente, aos (às) estudantes quando esses (as) descontinuam seus estudos, sobretudo no que tange o Ensino Superior brasileiro, que tende a refletir a realidade vivenciada nos níveis educacionais anteriores.

Como podemos constatar, a complexidade do processo de evasão e a dificuldade na implementação de políticas que objetivem a permanência estudantil encontram-se presentes nos diversos meandros que envolvem o tema, inclusive na própria definição do conceito de evasão, que não se apresenta de forma consensual entre os (as) autores (as) que discutem o assunto, que divergem segundo suas inclinações teóricas, e as instituições universitárias, que possuem metodologias diversificadas para identificação dos índices, o que torna ainda mais desafiador o estudo e interpretação de dados a respeito do fenômeno e a proposição de ações efetivas de combate ao problema.

5.2 REVISÃO DE LITERATURA EM TORNO DO TEMA DA EVASÃO

Segundo Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, entende-se por evadido (a) o (a) estudante que “deixou o curso sem concluí-lo” (BRASIL, 1996b, *on-line*). O documento explicita ainda a existência de três modalidades principais de evasão no ensino superior, a saber:

evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; *evasão da instituição*: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; *evasão do sistema*: quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1996b, *on-line*, grifo nosso).

Tinto (*apud* MOEHLECKE, 2007, p. 8) particulariza a diferença entre “desligamento voluntário” e “desligamento acadêmico”, sendo que o segundo “[...] estaria relacionado ao desempenho do estudante e as dificuldades enfrentadas enquanto o primeiro estaria influenciado pelos objetivos e compromissos do indivíduo com a instituição”.

Entendemos que essas distinções se fazem necessárias uma vez que cada forma de evasão se dá associada e motivada por fatores diversos e, conseqüentemente, exigem respostas e ações específicas para enfrentá-los. Também é fundamental avaliar a influência do conceito utilizado para o entendimento do problema, pois, dependendo do tipo de definição, a evasão pode se transformar, por exemplo, em permanência prolongada no Ensino Superior, caracterizada por ser aquela que se estende além do tempo que a instituição determina como ideal para conclusão do curso.

Nesse sentido, para alguns autores (as) nem todo tipo de evasão refletiria uma situação de fracasso escolar. Tinto, por exemplo, diferencia a “migração” - de curso, de área ou de instituição - do “abandono” do Ensino Superior de forma geral. Para o autor, o primeiro conceito estaria relacionado, entre outros fatores, “[...] a um processo de busca e readequação das escolhas do indivíduo em termos de sua formação” (TINTO *apud* MOEHLECKE, 2007, p. 8). Já o segundo seria a forma mais extrema de evasão do sistema de Ensino Superior, ou seja, quando o (a) estudante deixa de fato de frequentar esta etapa educacional.

Aproximando-se das ponderações de Tinto, Ristoff (*apud* BRASIL, 1996) distingue evasão de “mobilidade”, ao considerar a heterogeneidade em que os fenômenos se encontram imersos e associá-los ao amadurecimento pessoal do (a) estudante juntamente com o processo de escolha profissional deste. Para o autor, a evasão refere-se ao abandono dos estudos, enquanto a mobilidade é caracterizada como a migração do (a) estudante para outro curso.

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (RISTOFF *apud* BRASIL, 1996b, *on-line*).

Ainda discutindo sobre a ambiguidade do conceito de evasão, temos a abordagem de Bueno (*apud* BRASIL, 1996b, *on-line*), que o diferencia de "exclusão". Segundo o autor, a exclusão "implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante", enquanto a evasão corresponde "a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade" (BUENO *apud* BRASIL, 1996b, *on-line*).

Nessa separação, Bueno ressalta a participação da instituição, bem como de todo o sistema de Ensino Superior e do entorno social no processo de evasão discente, problematizando os limites entre a responsabilidade institucional e individual, ou o que Freire (2001, p. 35) elenca como razões "internas e externas à escola, que explicam a 'expulsão' e a reprovação dos meninos populares", como veremos adiante.

Seguindo esse caminho, Moehleck (2007) indaga sobre o tratamento dado à evasão nos estudos, trazendo à tona o questionamento a respeito da responsabilidade institucional neste processo. De acordo com a autora,

a evasão por motivo de trabalho foi interpretada em muitos estudos como uma decisão e escolha do aluno, nem sempre se questionando o modo como a instituição, pela sua própria forma de organização, privilegia determinado perfil de aluno, dificultando a permanência de outros (MOEHLECKE, 2007, p. 02).

Freire (2001), ao refletir sobre as questões da evasão no âmbito da Educação Básica, trabalha com o termo "expulsão escolar", apontando que a saída da escola não caracteriza um ato voluntário do (a) estudante, mas imposto devido a condições adversas presentes dentro e fora dos muros escolares e que interferem no processo de ensino e aprendizagem, levando os (as) discentes a descontinuarem seus estudos. O autor defende que

as crianças populares brasileiras são *expulsas* da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulse estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesmo da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito (FREIRE, 2001, p. 35, grifo do autor).

Apesar de os apontamentos do educador referirem-se a um contexto educacional diverso da temática desta pesquisa, em se tratando de jovens da Educação Básica, entendemos que esta análise também pode ser aplicada ao Ensino Superior brasileiro, pois, guardadas as diferenças características de cada etapa de ensino e do público-alvo a que este destina-se, a evasão é um problema que atinge a todos os níveis educacionais do mundo contemporâneo e cujas motivações tendem a aproximar-se. No caso dos (as) estudantes universitários (as) a expulsão estaria, então, associada às dificuldades de permanência.

Nesse sentido, considerando as pesquisas já realizadas sobre a temática e as conceituações apresentadas nesse estudo, aliadas à perspectiva teórica adotada, entendemos que esse fenômeno pode resultar de uma decisão do (a) estudante, que neste caso atua de forma ativa no processo de descontinuação do curso, ou de uma combinação de fatores escolares, sociais, econômicos e pessoais, o que tende a caracterizar-se como expulsão, seguindo a proposição de Freire (2001) acerca dessa concepção. Ou seja, o (a) estudante, nessa última hipótese, é expulso (a) em consequência de uma série de motivações alheias à sua vontade ou possibilidade de resolução.

5.3 POSSÍVEIS MOTIVAÇÕES PARA A EVASÃO

O conhecimento a respeito dos fatores que levam os (as) estudantes a evadirem é fundamental para a superação do problema, por meio do desenvolvimento de ações específicas que promovam a permanência estudantil nos espaços universitários.

É preciso, ainda, considerar a questão da evasão como uma problemática a ser analisada para além dos dados quantitativos e percentuais, levando em conta principalmente sua dimensão qualitativa, desde o impacto da não conclusão do curso na autoestima dos (as) estudantes e até a problematização de como tem se desenvolvido a política de democratização do Ensino Superior brasileiro (COSTA; DIAS, 2015). Ou seja, democratizar o acesso à educação superior significa apenas aumentar quantitativamente o número de vagas ofertadas, deixando os (as) estudantes à própria sorte no *campus* universitário, ou inclui provê-los (as) das condições necessárias para que seu percurso acadêmico se desenvolva com vistas a uma formação concreta e satisfatória?

Na tentativa de entendimento deste processo, as pesquisas apontam diversas causas possíveis para explicar a evasão no Ensino Superior. O levantamento de Cislaghi (2008), que analisou 15 estudos sobre evasão no período de 1996 a 2006, fornece um panorama geral a respeito das causas que levam os (as) discentes brasileiros (as) a evadirem. Dentre as mais mencionadas nas pesquisas estão a necessidade de trabalhar ou dificuldades financeiras e a frustração das expectativas com relação ao curso.

Elencando fatores individuais e institucionais, Moehlecke (2007, p. 05) propõe o agrupamento em três grandes grupos: “a) aqueles que se relacionam ao próprio estudante e suas escolhas; b) os relacionados ao curso e/ou à instituição; c) os relacionados a fatores sócio-culturais e econômicos externos”. Considerando os fatores individuais, a autora destaca a incerteza quanto ao curso, motivos familiares como doença e questões financeiras e a necessidade de trabalhar. Já no rol de motivações derivadas do âmbito institucional, Moehlecke (2007, p. 13) enumera “[...] desilusão com o curso; problemas relacionados ao curso como currículo (muito rígido, inadequado para o aluno trabalhador), ao relacionamento com professores, com colegas, funcionários; dificuldade de acesso à instituição”.

Em caminho semelhante, Ribeiro destaca que os estudos realizados a partir de 1985 consideram como possíveis motivações para a evasão questões de ordem “financeira; de ajustamento ao curso e/ou universidade escolhida; educacional (déficits no ensino fundamental e médio que complicam o aproveitamento e o desenvolvimento do aluno) ou de dedicação (aluno-trabalhador)” (2005, p. 57).

Paredes também agrupa as possíveis causas da evasão no Ensino Superior. Contudo, as distingue considerando as causas internas e externas à universidade.

(1) Causas internas à universidade, ou seja, o aluno desistiria do curso em função de discordância ou descontentamento acerca do método didático pedagógico, do corpo docente e/ou da infra-estrutura universitária;

(2) Causas externas à universidade e mais vinculadas ao aluno como dificuldade de adaptação ao ambiente universitário, problemas financeiros, curso escolhido não era o que o aluno esperava e/ou problemas de ordem pessoal das mais variadas espécies (mudança de residência, doenças, problemas familiares, conjugais e/ou psicológicos) (PAREDES *apud* RIBEIRO, 2005, p.57).

Dias destaca dois tipos de dúvidas na continuidade e interrupção do curso, o sentimento de dúvida e a dúvida real.

O sentimento de dúvida caracteriza-se pela insatisfação, questionamentos relativos ao curso, mas que não apresenta uma tomada de decisão imediata. Na dúvida real, o estudante se sente movido a tomar uma decisão sobre a continuação ou não do curso. A dúvida da continuidade desencadeia o prolongamento ou a desistência do curso, pois a entrada na universidade não garante o êxito educacional do estudante (DIAS *apud* SANTOS; SILVA, 2011, p. 255).

O universo diferenciado do Ensino Superior no que tange às formas e processos de ensino e aprendizagem tende a estar distante da realidade com a qual o (a) estudante estava acostumado (a) nas etapas educacionais anteriores. Com isso, surge o sentimento de insegurança frente à vida universitária e ao futuro profissional.

O “baixo grau exploratório” é apontado por Castro e Teixeira (*apud* GILIOLI, 2016) como tendo ligação com a evasão. A escassez de buscas ativas por informações acerca da estrutura do curso e da inserção profissional efetiva por parte dos (as) estudantes, antes e durante o ingresso no Ensino Superior, aliados à ausência ou insuficiente oferta de informações pelas universidades tendem a ser motivadores da descontinuidade dos estudos. Os autores também ressaltam que a incidência de evadidos (as) varia conforme a etapa do curso, sendo mais comum no primeiro ano, mas ocorrendo também com relativa intensidade no segundo ano.

Já Veloso e Almeida (2002) evidenciam a dificuldade dos (as) estudantes da classe trabalhadora em conciliar estudo e trabalho por conta da necessidade de exercerem atividades remuneradas para sustentar os gastos com os cursos e/ou contribuir para a renda familiar. Também apontam a indecisão na escolha do curso por desconhecimento ou em consequência de uma imaturidade psicológica e a formação no Ensino Médio de baixa qualidade como principais motivações para a evasão no Ensino Superior.

Para Gisi, a permanência na educação superior para estudantes de classes populares torna-se ainda mais difícil, não somente em função das necessidades financeiras que podem surgir ao longo da graduação, mas também

[...] pela falta de aquisição de ‘capital cultural’ ao longo da trajetória de sua vida e de seus estudos, o que não se obtém de um momento para o outro. Essa desigualdade cultural é sentida desde a educação básica, quando a maioria dos alunos inicia seus estudos em desvantagem a outros, em virtude da ausência de oportunidades que tiveram em relação ao acesso a conhecimentos diversos, desde a mais tenra idade (GISI *apud* BAGGI; LOPES, 2010, p. 357).

Nessa mesma perspectiva, Zago discorre sobre as dificuldades que esses (as) universitários (as) encontram no *campus*, cujos contextos e realidades socioeconômicas adversas tendem a tornar suas trajetórias acadêmicas vulneráveis e fragilizadas.

Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes 'uma vitória', a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, pouco mais da metade tem suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. Nesses casos, residem na casa do estudante universitário (quando há vaga), ou com parente, ou ainda, dividem casa ou apartamento com colegas (ZAGO, 2006, p. 233).

Pacheco e Ristoff alertam para os dados de um estudo do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes, o qual evidencia que "25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que 'não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito'" (2004, p. 9). O dado revela a necessidade de políticas institucionais que visem à viabilidade da permanência dos (as) estudantes universitários.

Refletindo sobre a responsabilidade da inexistência ou debilidade de programas que visem à permanência estudantil no Ensino Superior destinados principalmente aos (às) estudantes ingressantes por meio de ações afirmativas, notadamente das classes populares, Santos e Silva (2011) ponderam que a sinalização desses fatores como determinantes nos casos de evasão, apesar de não ser absurda, não é reforçada nos dados iniciais sobre resultados e abandono entre cotistas. Para as autoras, "[...] o abandono dos estudos superiores não é fato que atinja exclusivamente uma dada população e, como afirmado anteriormente, tampouco prerrogativa de estudantes de origem popular" (SANTOS; SILVA, 2011, p. 254).

No caso das licenciaturas, estudos apontam que estas consistem em um dos grandes desafios para o combate à evasão no Ensino Superior. Carvalho e Oliveira (*apud* GILIOLI, 2016, p. 15) constata que "[...] por todo o Brasil as universidades apresentam alto índice de evasão nos setores de licenciatura (48% não chegam a se formar, todo ano 19,6% desistem do curso)". Os autores destacam a falta de perspectiva na área devido à desvalorização da profissão de professor (a) como fator de evasão nos cursos de licenciatura.

Em sentido oposto, a taxa geral de evasão nos cursos de licenciatura da Ufes, no semestre 2017/2, foi a menor registrada desde o semestre 2014/2, ficando em 1,88%, como podemos observar na Tabela 7. Esta redução pode ser reflexo da adoção do Regulamento Geral de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico na Ufes, por meio da Resolução nº 38/2016 do Cepe, revogada pela Resolução nº 68/2017, também do Cepe, que será abordada mais adiante neste capítulo. É interessante ressaltar que em alguns semestres a taxa de evasão nos cursos de licenciatura da Ufes sugere crescimento acentuado, como por exemplo no segundo semestre de 2014, quando houve uma taxa de evasão de 1,50% e, no semestre seguinte, vemos um aumento para 14,32%. Contudo, tamanha variação pode ocorrer devido ao fato da evasão ser contabilizada no período em que o desligamento é registrado no sistema acadêmico da Universidade. Assim, pode ocorrer de muitos casos serem registrados no sistema na mesma época, mesmo que tenham ocorrido de fato em semestres diferentes ao lançado, gerando um acúmulo de registros de desligamentos processados.

Tabela 7 - Número de alunos matriculados, alunos evadidos e taxa de evasão das Licenciaturas da Ufes

	Semestre											
	2012/1	2012/2	2013/1	2013/2	2014/1	2014/2	2015/1	2015/2	2016/1	2016/2	2017/1	2017/2
Matriculados	4.660	4.666	4.317	4.554	4.312	4.605	4.398	4.943	4.871	5.394	5.184	5.412
Evadidos	559	525	131	163	731	69	630	724	154	339	355	102
Taxa de Evasão (%)	12,00	11,25	3,03	3,58	16,95	1,50	14,32	14,65	3,16	6,28	6,85	1,88

Fonte: Departamento de Gestão da Informação – Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Ufes³⁶.

Percebemos, então, que de maneira geral não há uma única razão atuando de forma isolada e impossibilitando a permanência discente. Existe uma associação entre as razões, que transitam entre questões pessoais e institucionais, o que torna a evasão escolar um fenômeno multifatorial e a permanência estudantil um desafio para as instituições de Ensino Superior. Dessa forma, motivações individuais podem ser reforçadas por dificuldades institucionais e vice-versa, refletindo um processo que envolve dimensões variadas, cabendo à universidade ofertar aos (às)

³⁶ Tabela enviada por e-mail.

estudantes o suporte necessário para que de fato haja oportunidade de as camadas populares concluírem o Ensino Superior.

5.4 A EVASÃO NA UFES E OS NÚMEROS DE EVASÃO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para colher dados quantitativos a respeito dos (as) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes que descontinuaram seus estudos, utilizamos nesta pesquisa a concepção de evasão em referência ao conceito de “evasão do curso”, considerando como evadido (a) o (a) discente que saiu do curso antes da conclusão da graduação. De acordo com a Pró-Reitoria de Graduação da Ufes (*apud* SALES JUNIOR, 2013), o (a) estudante pode evadir do curso a partir de nove formas, discriminadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Formas de evasão existentes na Ufes

(continua)

Forma de evasão	Descrição		
Desistência	Ato formal, por escrito, de desistência do curso efetuado pelo próprio estudante, independentemente [sic] de prazo. Materializado desinteresse do estudante em dar prosseguimento no curso.		
Desligamento (portarias)	Ato formal de desligamento realizado pela Universidade, independentemente da vontade do aluno. Subdivide-se nos seguintes casos:	Desligamento por abandono	O aluno deixa de efetuar matrícula em disciplina por dois semestres, consecutivos ou não.
		Desligamento por mandado judicial	Decorre de ordem judicial definitiva ou liminar.
		Desligamento por três reprovações em uma mesma disciplina	O aluno, durante o período de integralização, reprova, por três vezes, em disciplina com código idêntico.
		Desligamento por descumprimento de plano de estudos	O aluno, regularmente citado e acordado acerca do plano de estudos, deixa de cumprir qualquer dos requisitos presentes no respectivo plano.
		Desligamento por extinção do curso	Declarado extinto o curso pela UFES, o aluno tem o prazo máximo de integralização curricular para finalizar as disciplinas. Caso isso não ocorra, será desligado por extinção do curso.

Quadro 5 - Formas de evasão existentes na Ufes

(conclusão)

Forma de evasão	Descrição	
Falecimento	Decorre de morte.	São registrados no sistema somente os casos documentados por certidão de óbito.
Jubilamento	O aluno extrapola o prazo máximo para o término do curso.	
Matrícula desativada/ Não informado	Utilizado em situações de falhas de cadastro.	
Reopção de curso	Alteração de curso realizada pelo aluno da UFES, mediante processo seletivo.	
Sansão disciplinar	Decorre de sansão punitiva de última instância administrativa do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.	
Transferência interna	Equivale ao conceito de remoção de curso, em que o aluno, visando alterar o turno de estudos, mas sem alterar o curso, submete-se a processo seletivo para estudar em turno distinto do estabelecido inicialmente.	
Transferência	Constitui uma das formas de evasão adotadas pela UFES, em que o aluno solicita baixa (por transferência) no cadastro, no intuito de ativá-lo em outra IES.	

Fonte: Sales Junior (2013, p. 22).

Para ilustrar nosso campo de pesquisa, as Tabelas 8 e 9 apresentam o número³⁷ e as formas de evasão ocorridas na Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes por habilitação, entre 2014 e 2018. Destacamos que as tabelas não apresentam o quantitativo de cerca de 40 estudantes que não estavam frequentando total ou parcialmente o curso durante a realização da pesquisa, pois no SIE esses (as) discentes não são contabilizados (as) em função da descontinuidade dos estudos não ter se concretizado ainda como evasão. Assim, a Ufes inclui esses (as) estudantes no Plano de Acompanhamento de Estudos.

Tabela 8 - Evasões ocorridas entre os anos de 2014/2 e 2018/2 no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais

Forma de evasão	Ano/Semestre										Total
	2014 /2	2015 /1	2015 /2	2016 /1	2016 /2	2017 /1	2017 /2	2018 /1	2018 /2		
Desistência	1	1	1	3	2	1	0	2	2	13	
Desligamento por abandono	0	0	0	0	3	0	0	1	16	20	
Total por semestre	1	1	1	3	5	1	0	3	18	33	

Fonte: SIE da Ufes – organizado pela pesquisadora.

³⁷ Dados extraídos do SIE em 19 de fevereiro de 2019.

Tabela 9 - Evasões ocorridas entre os anos de 2014/2 e 2018/2 no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens

Forma de evasão	Ano/Semestre									Total
	2014	2015	2015	2016	2016	2017	2017	2018	2018	
	/2	/1	/2	/1	/2	/1	/2	/1	/2	
Desistência	0	3	2	2	4	0	2	1	1	15
Desligamento por abandono	0	0	0	0	2	0	0	1	16	19
Reopção de curso	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Total por semestre	0	3	2	2	6	0	3	2	17	35

Fonte: SIE da Ufes – organizado pela pesquisadora.

Não entraremos, nesse estudo, no mérito da evasão do sistema de Ensino Superior e/ou da instituição por considerarmos que o objetivo desta investigação é estudar o que tem dificultado a permanência estudantil neste curso específico e por entendermos que, mesmo que o (a) estudante esteja em outra IES ou na mesma instituição, mas frequentando outro curso, essa situação por si só já representa um problema que precisa ser estudado mais detalhadamente. Essa acepção se justifica principalmente pelo fato desta Licenciatura ter como público-alvo um recorte populacional específico, o que nos leva a questionar as condições de permanência estudantil no curso e as barreiras que têm se colocado frente à conclusão dos estudos desses (as) discentes.

Além disso, corroboramos com a interpretação de Freire (2001) a respeito da expulsão escolar por acreditarmos que, apesar das diferenças nos contextos da Educação Básica e no Ensino Superior, existe certa homogeneidade nas motivações para a evasão, relacionadas à existência de fatores internos e externos à instituição que podem dificultar e até mesmo impossibilitar a permanência estudantil.

5.5 AS ESTRATÉGIAS DA UFES PARA A PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

As universidades têm papel importante na promoção de condições que garantam a permanência estudantil e conclusão dos cursos superiores. Contudo, Baggi e Lopes (2011, p. 356) atestam que “são poucas as instituições que possuem um programa

institucional regular de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas”.

As estratégias institucionais adotadas frente à realidade socioeconômica do (a) estudante e às exigências do curso são fundamentais, devendo as universidades, no âmbito de sua autonomia, realizar o acompanhamento efetivo a fim de identificar as dificuldades que podem surgir em consequência de diversos fatores, sejam acadêmicos, operacionais ou relacionados às condições socioeconômicas dos (as) discentes. Para Gilioli (2016, p. 11), “[...] parte das medidas antievasão dependem de ações e programas de assistência e de orientação a serem implementados, desenvolvidos ou aperfeiçoados pelas próprias instituições de ensino superior”.

No contexto da Ufes³⁸, os auxílios e programas que buscam a promoção da assistência estudantil básica são planejados e operacionalizados principalmente pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci). Ademais, a Universidade oferta projetos, bolsas e ações de acompanhamento junto aos (às) discentes com dificuldades de aproveitamento nas disciplinas, que objetivam proporcionar condições que favoreçam a permanência e conclusão do curso superior.

No que diz respeito à concessão das bolsas, a Resolução nº 35/2017 do CUn, ao instituir o Programa Integrado de Bolsas para Estudantes de Graduação da Ufes (PIB/Ufes)³⁹, estabelece em seu artigo 53º que “na seleção dos bolsistas será dada prioridade aos estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI) ou que possuam renda familiar mensal de até 1,5 salário mínimo per capita” (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 2017, p. 10). Nesse sentido, a Universidade tem demonstrado preocupação com os (as) discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e com os (as) ingressantes por meio de políticas de ações afirmativas, ao priorizar a oferta das bolsas a essa parcela estudantil, cujas realidades e contextos de origem demandam

³⁸ As informações das seções a seguir foram obtidas a partir de consulta ao site institucional da Ufes. Disponível em: <www.ufes.br>. Acesso em: 03 out. 2018.

³⁹ O PIB/Ufes é constituído pelos seguintes Programas: Projetos Especiais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão; Programa Institucional de Apoio Acadêmico; Programa de Aprimoramento e Desenvolvimento do Ensino; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Ufes; Programa de Estágios para as áreas de conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes; Programa de Extensão; e Programa Institucional de Iniciação Científica.

atenção especial para que a educação, enquanto princípio constitucional, esteja ao alcance de todas e todos.

Adiante, destacamos no Quadro 6 algumas das estratégias que serão abordadas nas próximas seções, com enfoque naquelas que procuram atender aos (às) estudantes dos cursos de graduação, traçando paralelos entre o que é ofertado pela Universidade e o que de fato chega aos (às) discentes da Licenciatura em Educação do Campo.

Quadro 6 - Algumas estratégias da Ufes

Órgão responsável	Programa/projeto/ação
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania	Programa de Assistência Estudantil da Ufes (Proaes-Ufes)
	Programa de Assistência ao Estudante Estrangeiro (PAEE-Ufes)
	Auxílio Material Didático de Alto Custo
Pró-Reitoria de Graduação	Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA)
	Projetos de Ensino
	Acompanhamento do Desempenho Acadêmico (ADA): Plano de Acompanhamento de Estudos (PAE) e Plano de Integralização Curricular (PIC)
Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional	Projetos Especiais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão: I – Monitoria e II – Apoio Administrativo (PaEPE I e PaEPE II)
Pró-Reitoria de Extensão	Programa de Extensão da Ufes (PIBEx)

Fonte: Da pesquisa.

5.5.1 Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania: programas e auxílios financeiros

Criada em 2014, a Proaeci pauta suas ações nos princípios da “gratuidade, subsidiariedade e solidariedade na geração, distribuição e administração dos recursos, potencializando o acesso a oportunidades, direitos e serviços internos e externos da universidade” (UFES, c2013). Para isso, desenvolve atividades de assistência básica como eixo permanente, a partir de projetos de ensino, extensão e

pesquisa realizados em parcerias com outras Pró-Reitorias, governos, agências de fomento e organizações civis.

A Proaeci é responsável, então, pela execução das políticas de reserva de vagas, de assistência estudantil, de inclusão de estudantes portadores (as) de deficiências e promoção de políticas que busquem a garantia dos Direitos Humanos, a fim de proporcionar a ampliação do acesso e a permanência nos cursos de graduação da Ufes. Nesse sentido, destacamos o Programa de Assistência Estudantil da Ufes (Proaes-Ufes), o Programa de Assistência ao Estudante Estrangeiro (PAEE-Ufes) e o Auxílio Material Didático de Alto Custo.

O Proaes-Ufes engloba um conjunto de ações que objetivam proporcionar ao (à) estudante de graduação presencial condições que favoreçam a sua permanência na Universidade, sem retenção ou evasão, quando estas forem motivados por fatores socioeconômicos. Para isso, o Proaes-Ufes recebe recursos do Pnaes e os benefícios são destinados somente aos (às) estudantes cadastrados no programa.

O Proaes-Ufes compreende cinco modalidades de auxílios financeiros⁴⁰: *auxílio moradia* no valor de R\$ 200,00 para atender, entre outras situações, aos (às) estudantes matriculados (as) nos *campi* de Goiabeiras e Maruípe, cuja residência familiar esteja localizada fora dos municípios servidos pelo Sistema de Transporte Coletivo; *auxílio transporte* no valor de R\$ 85,00, para colaborar no deslocamento da residência do (a) estudante até a Universidade; *auxílio alimentação*, que consiste na concessão de descontos de 100% no valor da refeição nos Restaurantes Universitários e cujo benefício se estende aos (às) filhos (as) de estudantes cadastrados (as) no Proaes-Ufes ou crianças sob guarda/tutela, que estejam sob seus cuidados, com idade até 6 anos e 11 meses; *auxílio material de consumo*, caracterizado pelo apoio financeiro de R\$ 50,00 para aquisição de material de uso didático exigido no curso de graduação; e *auxílio educação infantil*, pago em quatro parcelas mensais iguais de R\$ 200,00, destinado a custear parte das despesas com creche, pré-escola ou cuidador, do (a) estudante cadastrado no Proaes que possua filho (a) ou criança sob guarda/tutela, que esteja sob seus cuidados com idade entre 0 a 5 anos e 11 meses e 29 dias.

⁴⁰ Valores referentes aos editais do ano de 2018.

Além dos auxílios financeiros, o Proaes-Ufes oferta *auxílio empréstimo estendido de livros*, que consiste em um prazo de empréstimo de, no máximo, 30 dias para os (as) estudantes cadastrados (as), podendo ser renovado por igual período desde que se cumpram alguns requisitos.

O PAEE, por sua vez, concede ao (à) estudante estrangeiro (a), matriculado (a) em curso de graduação presencial, *auxílio alimentação, empréstimo estendido de livros e acesso a curso de Línguas*, desde que devidamente cadastrado (a) no Programa, de acordo com as normatizações internas, e mediante previsão orçamentária e de recursos financeiros.

Aos (Às) estudantes matriculados (as) no 5º período do curso de Odontologia e cadastrados no Proaes-Ufes está previsto, ainda, *auxílio material didático de alto custo*, destinado à compra de materiais para uso nas disciplinas com atividades práticas obrigatórias.

No que tange aos auxílios financeiros ofertados por meio dos programas da Proaeci, entendemos que estes não dialogam com a realidade dos (as) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, seja em função da impossibilidade de apresentação de toda a documentação exigida para comprovação de renda ou dos valores disponibilizados. Tendo em vista se tratar de um curso em Alternância, que conta com calendário acadêmico específico, composto por discentes que residem em diversas regiões do Espírito Santo, e até mesmo em outros estados, o cálculo das despesas com deslocamento e estadia não condiz com os recursos ofertados pelos auxílios, pensados a partir de realidades diferentes das encontradas fora do contexto dos demais cursos da Universidade.

Essa situação demanda um olhar diferenciado da Proaeci, que precisa trabalhar de forma conjunta com a coordenação do curso, buscando a criação de outras propostas que visem ao real atendimento desses (as) discentes, respeitando suas especificidades e garantindo condições para que também possam permanecer de forma digna no Ensino Superior e concluir a Licenciatura.

5.5.2 Os Programas Especiais e o Acompanhamento de Desempenho Acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação

A Prograd, por meio do Departamento de Apoio Acadêmico, desenvolve dentre seus programas especiais dois que nasceram da necessidade de ações institucionais de acompanhamento acadêmico dos (as) estudantes de graduação, o Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA) e os Projetos de Ensino.

Criado em 2015, o PIAA é uma iniciativa que oferta suporte nas disciplinas em que os (as) discentes têm dificuldade de aprendizado e projetos cuja centralidade está no ensino, por meio de propostas pedagógicas diferentes para as graduações. É composto por ações que buscam envolver professores (as), servidores (as) técnico-administrativos e estudantes, tendo como propostas “a criação de atividades que propiciem uma melhor inserção do estudante no ambiente acadêmico, o acompanhamento de seu desempenho durante o curso, e a preparação de sua passagem para a vida profissional” (UFES, c2013).

Dois anos depois, em 2017, a Prograd incorporou os Projetos de Ensino às ações que visam ao sucesso acadêmico. Por meio desses Projetos pretende-se:

[...] intervir diretamente no problema da retenção, desligamento e evasão nos cursos de graduação da UFES; Desencadear um processo de inovação da prática pedagógica, propiciando uma reflexão crítica das questões de ensino-aprendizagem, indicando meios para sua reformulação e desenvolvimento; Estabelecer projetos específicos de investigação e intervenção nos cursos com alta taxa de retenção e evasão; Estabelecer projetos específicos de inovação pedagógica, que possa ser referência aos diferentes cursos de graduação; Estimular o intercâmbio de estudantes e professores dos diferentes cursos de graduação às práticas multidisciplinares no âmbito institucional; Produzir material didático-pedagógico de apoio às disciplinas dos cursos de graduação com problemas de retenção, evasão e desligamentos; Desenvolver recursos e metodologias para o ensino e para a aprendizagem (UFES, c2013).

As propostas dos projetos trabalham com diferentes formatos e temáticas, como oficinas, monitorias, palestras e encontros. Conforme disposto nos quadros 7 e 8, a Prograd conta com 32 projetos e programas cadastrados, sendo 13 do PIAA e 19 Projetos de Ensino, que possuem no total 110 bolsistas⁴¹.

⁴¹ Dados referentes ao ano de 2018.

Quadro 7 - Projetos de Ensino cadastrados em 2018

Nome do Projeto	Centro
Projeto de Apadrinhamento de calouros de Engenharia Química do CEUNES	Centro Universitário do Norte do Espírito Santo
Uso de metodologias ativas de aprendizagem e TDIC na disciplina de Histologia e Embriologia	
Pensando Biologia Celular coletivamente	
Elaboração de jogos e vídeos digitais educativos de Matemática como ferramentas para ensinar e aprender matemática	
O ensino de álgebra linear e cálculo diferencial através da resolução de problemas e recursos computacionais	
Práticas Multidisciplinares de Avaliação em Fisioterapia	Centro de Ciências da Saúde
Curso introdutório multidisciplinar em Química e Biologia aplicado à disciplina de Bioquímica	
Ensinar para aprender: o aluno no protagonismo de seu processo ensino-aprendizagem em farmacologia	
Projeto Integralizador de Ensino do Centro de Ciências Exatas: Método Keller aplicado à disciplina Cálculo Diferencial e Integral I	Centro de Ciências Exatas
Elaboração de Material Didático para o Ensino da Estatística na UFES	
Demonstrações de Física & Astronomia	
Matemática aplicada e cálculo diferencial e integral aplicado.	Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde
Intervenções nas ações de Ensino em disciplinas básicas do curso de Licenciatura em Química pautadas em metodologias ativas de aprendizado	
Projeto de Universalização da Língua Portuguesa – PULP/UFES	Centro de Ciências Humanas e Naturais
Organização do Trabalho Científico em Geografia	
Atividades pedagógicas voltadas para o Ensino de Genética, Biologia Celular e Molecular	
Comunidade de Aprendizagem: Pesquisa-intervenção para a formação de professores	Centro de Educação Física e Desportos
A Prática Pedagógica como Critério de “Verdade” para o Ensino e a Aprendizagem do Estudante em Formação Docente no Curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES	
Uso de Mapas conceituais como apoio à leitura e compreensão de textos científicos	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação (UFES, c2013) – organizado pela pesquisadora.

Quadro 8 - PIAA cadastrados em 2018

Nome do Projeto	Centro
Reforçando o aprendizado de Química Analítica: teoria e prática	Centro Universitário do Norte do Espírito Santo
Uso de diferentes abordagens visando melhorar a aprendizagem dos alunos matriculados na disciplina de Química Geral	
Projeto de Tutoria entre Pares: Apoio, Acompanhamento e Orientação à vida acadêmica de estudantes do CEUNES/UFES	
As práticas sociais de linguagem no contexto acadêmico	
Grupos de Estudo de Física (GEF) como suporte às disciplinas do ciclo básico: Programa de Monitoria de Física	Centro de Ciências Exatas
Programa de Monitoria das disciplinas Cálculo I, Cálculo II e Cálculo III	
Escrita em artes visuais	Centro de Artes
Oficinas de empatia para o respeito à alteridade e à diversidade: reduzindo fatores psicossociais de risco de evasão no Ensino Superior	Centro de Ciências Humanas e Naturais
Estratégias didáticas-educativas na disciplina de Endodontia II para aprimoramento do ensino-aprendizagem e iniciação à docência dos discentes da Odontologia-UFES – PARTE 2	Centro de Ciências da Saúde
Orientação para leitura e redação de textos acadêmicos em Economia	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
Nivelamento em Matemática Básica	
Programa Institucional de Apoio Acadêmico: Álgebra Linear para Ciências Agrárias	Centro de Ciências Agrárias e Engenharias
Comunidade de Aprendizagem: Formação acadêmico-científica e cultural do aluno universitário	Centro de Educação Física e Desportos

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação (UFES, c2013) – organizado pela pesquisadora.

Como podemos observar nos quadros, apesar deste ser o único curso em Alternância da Ufes, desenvolvido na contramão das políticas, ações e programas realizados institucionalmente e que objetiva a formação de um público-alvo específico, não há projetos destinados exclusivamente para os (as) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras. Nesse contexto de demandas latentes e emergentes, a ausência de propostas principalmente originárias dos (as) professores (as) do curso, que visem ao atendimento das especificidades dos (as) estudantes desta graduação, é um dado preocupante,

considerando que a Licenciatura em Educação do Campo foi criada anteriormente ao início das ofertas do PIAA e dos Projetos de Ensino.

Além dos programas especiais citados, a Prograd também é responsável por promover o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem discente em conjunto com os Colegiados dos cursos, propondo ações que possam evitar a retenção e a evasão principalmente quando motivadas pela reprovação consecutiva em disciplinas, de forma a prevenir o desligamento. O Acompanhamento do Desempenho Acadêmico (ADA) é um processo pedagógico orientador dos estudos necessários à integralização curricular no prazo estipulado para o curso, regulamentado pela Resolução nº 68/2017 do Cepe, que orienta também o desligamento dos (as) estudantes de graduação. Dividido em duas ações, o ADA contempla o Plano de Acompanhamento de Estudos (PAE) e o Plano de Integralização Curricular (PIC).

Para a Licenciatura em Educação do Campo o desenvolvimento do ADA tem sido desafiador em virtude de todas as singularidades que envolvem o curso e os (as) estudantes, pois o fato de não obter aproveitamento ou deixar de cursar pelo menos uma disciplina no período determinado na matriz curricular já deixa o (a) discente em situação complicada para integralização da carga horária total em tempo hábil para colar grau. Nesse sentido, uma das dificuldades principais diz respeito à oferta semestral de disciplinas para além das que compõem a etapa curricular em andamento, visando à matrícula e ao aproveitamento daqueles e daquelas que não obtiveram aprovação ou não cursaram na época devida. Tendo em vista o calendário acadêmico do curso dispor de pouco tempo livre, a oferta dessas disciplinas tem se dado em outros momentos, seja no dia anterior ao início do TU ou em horários combinados entre docentes e discentes, na tentativa de atender inicialmente aqueles e aquelas que irão colar grau primeiro.

Assim, vemos nas ações desenvolvidas pela coordenação e corpo docente do curso que também nesse mecanismo há a necessidade de se pensar coletivamente em estratégias, de modo que possam atender às demandas específicas desta Licenciatura e dos (as) estudantes. Caso contrário, ao desconsiderar essas particularidades, a Universidade estará cumprindo apenas parte do que propõem as

políticas de inclusão ao promover o acesso, mas não a garantia da permanência da classe camponesa no Ensino Superior.

5.5.3 Projetos Especiais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão: ações da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Os Projetos Especiais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão I – Monitoria e II – Apoio Administrativo (PaEPE I e PaEPE II), vinculados à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, são destinados ao apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelas diferentes Unidades Acadêmicas da Ufes e coordenados por docentes do quadro permanente, aposentados (as) ou visitantes comprovadamente vinculados à Instituição, no caso do PaEPE I, e também por servidores (as) técnicos administrativos, para o PaEPE II.

O PaEPE I – Monitoria contempla atividades de monitoria de disciplinas obrigatórias oferecidas pelos Departamentos, podendo ser ministradas em salas de aula e/ou laboratórios de ensino, enquanto que o PaEPE II – Apoio Administrativo tem funções que se restringem a atividades administrativas desenvolvidas pelos (as) bolsistas nos diversos setores da Universidade.

Os projetos concorrem a partir das exigências estabelecidas em edital próprio e os (as) estudantes são selecionados (as) por comissões de cada Unidade Acadêmica, que devem obedecer aos critérios de vulnerabilidade socioeconômica e mérito acadêmico. A vigência do projeto é de até um ano e os (as) estudantes selecionados (as) recebem bolsas. Para os editais do ano de 2018⁴² o PaEPE I contou com 308 bolsas, enquanto o PaEPE II disponibilizou 208 bolsas, conforme discriminado nas tabelas a seguir.

Tabela 10 - Quantitativo de bolsas PaEPE I

(continua)

Unidade Organizacional	Sigla	Quantidade
Centro de Artes	CAr	13
Centro de Ciências Agrárias e Engenharias	CCAЕ	25
Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde	CCENS	34

⁴² Disponível em: <<http://www.proplan.ufes.br/edital-2018>>. Acesso em: 14 out. 2018.

Tabela 10 - Quantitativo de bolsas PaEPE I

(conclusão)

Unidade Organizacional	Sigla	Quantidade
Centro de Ciências Exatas	CCE	31
Centro de Ciências Humanas e Naturais	CCHN	11
Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas	CCJE	16
Centro de Educação Física e Desportos	CEFD	16
Centro de Ciências da Saúde	CCS	70
Centro Tecnológico	CT	50
Centro Universitário Norte do Espírito Santo	CEUNES	42
Total dos Centros de Ensino		308

Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (UFES, c2013).

Tabela 11 - Quantitativo de bolsas PaEPE II

Unidade Organizacional	Sigla	Quantidade
Centro de Artes	CAr	15
Centro de Ciências Exatas	CCE	8
Centro de Ciências Humanas e Naturais	CCHN	19
Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas	CCJE	44
Centro de Educação	CE	17
Centro de Educação Física e Desportos	CEFD	6
Centro de Ciências da Saúde	CCS	10
Centro Universitário Norte do Espírito Santo	CEUNES	3
Total dos Centros de Ensino		122
Gabinete Reitor	GR	8
Pró-Reitoria de Extensão	Proex	20
Pró-Reitoria de Graduação	Prograd	18
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação [sic]	PRPPG	5
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania	Proaeci	12
Biblioteca Central	BC	7
Instituto de Odontologia	IOUFES	1
Teatro Universitário		1
Secretaria de Cultura	Suppec	2
Comissão Permanente de Pessoal Docente	CPPD	1
Núcleo de Estudos Afro Brasileiro	Neab	3
Restaurante Universitário	RU	3
Secretaria de Avaliação Institucional	Seavin	1
Comissão da Verdade		2
Projeto Direitos Humanos	PDH	2
Total das Unidades Administrativas		86
Total Geral		208

Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (UFES, c2013).

Dessa forma, ambos os projetos proporcionam incentivo financeiro aos (às) bolsistas selecionados. O PaEPE I, em especial, também está direcionado à promoção do

sucesso acadêmico dos (as) estudantes no que se refere ao aproveitamento das disciplinas, ao promover atividades de monitoria. O Centro de Educação, todavia, não conta com bolsas de PaEPE I, possuindo apenas bolsas na modalidade PaEPE II.

5.5.4 O Programa de Extensão: articulação entre Universidade e comunidade

De acordo com a Resolução nº 35/2017, do CUn da Ufes, a Extensão Universitária compreende um conjunto de ações desenvolvidas pela Universidade junto à comunidade, de forma a articular o conhecimento científico que advém do ensino e da pesquisa com as demandas da comunidade na qual a Instituição encontra-se inserida. Visa, portanto, interagir e transformar a realidade social de seu entorno, sendo uma das bases da universidade pública.

Partindo dessa concepção, a Pró-Reitoria de Extensão coordena e supervisiona o Programa de Extensão da Ufes (PIBEx), que compreende projetos de extensão coordenados por professores (as) e/ou servidores (as) técnico-administrativos. O PIBEx tem como objetivos:

I - contribuir para a formação profissional e cidadã de estudantes de graduação da UFES, mediante a participação no desenvolvimento de projetos de Extensão; II - fortalecer a institucionalização das atividades de Extensão no âmbito das Unidades, órgãos e Centros da UFES; III - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e das pesquisas científicas e tecnológicas geradas na Instituição (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 2017, p. 9).

A seleção de Programas e/ou Projetos de Extensão para a concessão de bolsas no valor de R\$ 400,00 para estudantes de graduação se dá por meio de edital próprio, mediante registro no Sistema de Informações de Extensão e aprovação pela Câmara de Extensão da Universidade.

Diferentemente da maioria dos mecanismos citados, que até então não contemplaram a contento as necessidades e demandas da Licenciatura em Educação do Campo, no caso do PIBEx temos experiência de participação de estudantes do curso. Entendemos que as características do PIBEx e a dinâmica de realização das atividades de extensão são aspectos que favorecem a participação dos (as) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo nesses programas,

considerando as especificidades desta graduação e as realidades concretas dos (as) discentes, que muitas vezes residem em municípios distantes do *campus* universitário, o que impossibilita o envolvimento em programas e projetos que demandem, por exemplo, a presença diária em Vitória. Todavia, ainda há muito para ser sistematizado, principalmente pelos (as) docentes, de modo a adequar o programa às especificidades dos (as) estudantes e do curso, e não buscar o inverso, ou seja, a inserção apenas de discentes que possuam determinado perfil, como uma saída paliativa, mas sem possibilidade de atendimento a todos (as).

As ações de assistência e acompanhamento estudantil representam, então, mecanismos que têm se mostrado essenciais na democratização do acesso ao Ensino Superior, ao ofertarem apoio socioeconômico e pedagógico aos (às) estudantes. Nesse sentido, observamos que a Ufes desenvolve diversas estratégias na tentativa de proporcionar condições que favoreçam a permanência discente. Todavia, no que diz respeito aos (às) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, dentre as ações, projetos e mecanismos que visam a garantia da permanência estudantil citados anteriormente, o PIBEx e o ADA são, até o momento, as únicas pontes que de alguma forma chegaram até esses (as) discentes, o que chama a atenção sobre como tem se dado a inclusão da classe trabalhadora camponesa no Ensino Superior.

O contexto em que poucas iniciativas contemplam suas especificidades reflete a urgência da Universidade repensar os mecanismos de permanência ofertados, em diálogo com os sujeitos diretamente afetados e com a coordenação do curso. Acreditamos que ainda há muito o que ser pensado, sistematizado, construído e consolidado acerca da temática, em função das necessidades próprias de um curso em Alternância, com discentes oriundos (as) principalmente da classe trabalhadora camponesa e considerando o perfil de egresso (a) que se pretende formar. A não inclusão desses (as) discentes, materializada seja na impossibilidade de participação em determinado programa ou projeto ou na ausência de ações destinadas especificamente para os (as) estudantes do curso, reforça a exclusão pela qual a classe camponesa tem sido vítima ao longo dos anos, inclusive, no que tange à formação educacional nos diferentes níveis de ensino.

6 DESCOBRINDO OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFES

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Paulo Freire (2015, p. 52)

Neste capítulo nos debruçamos na análise do compartilhamento de conhecimentos, questionamentos e vivências entre pesquisadora e estudantes ao longo da pesquisa. Foram meses intensos de estudo, escuta e diálogo, cuja relação iniciou em 2014 e culminou nesta inquietação que buscamos, coletivamente, compreender, para então vislumbrarmos possibilidades de transformação.

Apoiando-se em Chizzotti, entendemos que em uma pesquisa qualitativa é preciso atentar para todas as manifestações, cujos indícios, por menores que aparentemente nos pareçam, podem ocultar importantes significados.

É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência. Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio” (CHIZZOTTI, 2010, p. 84).

A partir desse processo coletivo de construção de conhecimento, articulando os dados produzidos com os referenciais teóricos que nos orientam, partimos, neste capítulo, para o tratamento dos resultados obtidos com os formulários, as entrevistas coletivas, as análises compartilhadas e suas interpretações, tendo como suporte as transcrições do material para que juntos, pesquisadora e estudantes, pudéssemos responder às questões propostas neste levantamento: quais motivos têm impossibilitado a permanência discente no curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes e quais os caminhos devem ser trilhados para enfrentar essa problemática?

A apresentação dos resultados está dissertada em 14 categorias de análise que emergiram da pesquisa, principalmente por meio das entrevistas coletivas, momentos caracterizados por uma riqueza imensurável de trocas e expectativas, permeados pela disponibilidade ao diálogo franco entre os (as) participantes, cujos lugares de fala, embora distintos em função das trajetórias individuais, convergiam em um ponto comum: a Licenciatura em Educação do Campo e seus desafios. São categorias que nos levam a refletir em diversos aspectos acerca do que pode afetar a permanência dos (das) estudantes do curso no Ensino Superior, elencadas em ordem decrescente de recorrência e intensidade em que apareceram nas falas discentes e discutidas em interlocução com possíveis estratégias para sua superação, discriminadas no último capítulo desta pesquisa.

Para melhor entendimento dos diversos fatores que interferem na permanência estudantil, este capítulo subdivide-se em dois momentos. Inicialmente, apresentamos os dados produzidos que se relacionaram diretamente com os *desafios da permanência no curso*. Neste item pudemos constatar que existem duas dimensões atuantes: a dos desafios da permanência ligados a fatores internos à Licenciatura em Educação do Campo e a dimensão dos desafios da permanência relacionados a fatores externos. Os fatores internos são entendidos, nesta pesquisa, como os desafios relacionados ao funcionamento geral e demandas acadêmicas do curso, bem como a relação deste com seus sujeitos, ou seja, o relacionamento entre docentes e discentes, as atividades propostas, os impactos do calendário acadêmico diferenciado e a participação estudantil nos espaços coletivos de discussão. Já por fatores externos entendemos como sendo aqueles de ordem pessoal ou emocional, incluídas questões familiares e laborais, características da vida privada, mas que são vistas pelos sujeitos da Educação do Campo como articuladas.

Em seguida, abordamos os elementos significativos presentes nos diálogos com os (as) estudantes e que nesta pesquisa denominamos como *desafios pedagógicos*. Entendemos que apesar de não estarem diretamente ligados ao tema da permanência, por se tratarem de aspectos de ordem estruturante e de concepção do curso, consideramos que esses itens precisavam compor este capítulo devido à relevância dada por esta Licenciatura à fala discente e à forma como os (as) estudantes se manifestam sobre esses pontos.

6.1 OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA

A partir dos dados produzidos apresentamos no Quadro 9 as categorias que, de acordo com os (as) estudantes, interferem diretamente na permanência estudantil no curso, divididas em duas dimensões: as que se referem a fatores internos e as que estão ligadas a fatores externos à Licenciatura em Educação do Campo, em ordem decrescente de ocorrência nas etapas da pesquisa.

Quadro 9 - Fatores internos e externos ao curso que interferem na permanência estudantil

Fatores internos	Fatores externos
Desconhecimento dos sujeitos sobre o curso	Trabalho
Tensões e conflitos internos entre estudantes e professores (as)	Família
Dificuldades na realização das atividades	Não reconhecimento do poder público
Calendário acadêmico	Recursos financeiros
O silêncio discente	Preconceito em relação ao curso e seus sujeitos

Fonte: Da pesquisa.

Nas seções a seguir, analisamos cada uma dessas categorias, relacionando-as com as suas respectivas dimensões de atuação.

6.1.1 Fatores internos

6.1.1.1 Desconhecimento dos sujeitos sobre o curso

Nesta categoria investigamos aspectos nas falas dos (as) estudantes que demonstram haver desconhecimento dos (as) ingressantes a respeito dos princípios e concepções da Educação do Campo, principalmente os destacados no capítulo 4, quanto ao seu caráter formativo diferenciado em relação ao perfil do (a) egresso (a) que se pretende formar, considerando questões como a formação política e crítica, organização curricular e influência dos movimentos sociais nas bases do curso, relacionando o impacto desse desconhecimento com a questão da permanência discente.

Neste item, nos chamou imediatamente a atenção o fato de que durante a realização das entrevistas coletivas, dos (as) 33 discentes participantes, 14 afirmaram não ter conhecimento sobre o curso e seus princípios, 11 relataram ter pouco conhecimento, 7 mostraram conhecer de forma geral o curso, principalmente a respeito da proposta da Educação do Campo e sua formação de caráter político e popular vinculada aos movimentos sociais, e 1 discente não respondeu. Em se tratando deste curso, os dados demonstram uma aparente contradição, pois para ingressar nesta Licenciatura os (as) discentes passam por processo seletivo específico e diferenciado, o que denotaria que a escolha pela Licenciatura em Educação do Campo teria se dado por opção política e até mesmo pelo viés da militância, não havendo espaço, então, para desconhecimento.

Contudo, alguns estudantes relataram desconhecer até mesmo que essa seria uma graduação com quatro anos de duração e que objetiva formar professores e professoras. Outros (as) relataram que se inscreveram apenas em busca de um diploma da Universidade, como nos disseram as estudantes Camila e Ana. “Interesse era entrar na Ufes (risos)” (Camila). “A minha expectativa era ter um diploma mesmo, eu também fiquei muito impactada com o modo do curso, com os movimentos sociais” (Ana).

Eu cheguei não sabia muito o que era, o que tinha que fazer, se formar para quê. Aí que veio professor. Eu nunca quis ser professora. Meu sonho era ser veterinária, agrônoma, qualquer coisa, menos professora. Aí foi quando passou na minha cabeça em desistir. Mas aí com tanta luta que teve e a gente também não forma só para ter um diploma (Daniela).

Eu sabia muito pouco. Foi através de uma amiga que estava fazendo a Licenciatura que me incentivou a fazer [...] mas também não deu detalhes, né, que era para dar aula, eu não sabia que seria para isso, eu imaginava outra coisa. De início eu queria também sair, fiquei desmotivada, aí eu incentivei o meu filho a fazer, para poder também estar fazendo. Aí passei a ter o conhecimento, gostei, e tô aí, tentando (Gisele).

Eu nem sabia que era uma graduação. Eu entrei pro edital para fazer a prova, mas eu não sabia que era uma graduação, eu achei que era um curso de um ano e meio. Só depois que eu passei que aí eu percebi que era uma graduação [...] (Renata).

Eu também ouvi falar pela professora lá de Domingos Martins [...] Quando eles falaram que tavam fazendo eu achei que era um curso normal, do jeito que eles falavam, porque eles não falam nada [...] só que a gente não tinha noção nenhuma, nenhuma, nenhuma de como era esse curso. A gente caiu de paraquedas mesmo. Quando a gente viu a abertura do curso (risos), nós duas olhamos uma pra outra, o que que é isso gente? O que que tá acontecendo aqui? (Carina)

Em relação aos movimentos sociais, por meio dos relatos identificamos também que parte dos estudantes desconheciam, inclusive, a luta deste segmento na construção e desenvolvimento da Licenciatura em Educação do Campo, bem como na constituição da identidade camponesa, o que causou estranhamento para alguns, levando inclusive a dúvidas a respeito da continuidade ou não nesta graduação.

[...] num primeiro momento eu tinha uma visão totalmente diferente do curso [...] quando eu cheguei aqui eu vi essa questão do movimento. Eu não sabia o que que era o MST, não entendia, não compreendia [...] quando você assiste televisão, você vê, então você acha que tudo aquilo é verdade, porque você não conhece a história, você não se aprofundou. Então quando a gente chegou aqui que eu vi, meu Deus! O que que eu vou fazer aqui? Eu acho que eu tô no lugar errado, senti o impacto de imediato (Marcela).

Essa visão negativa produzida pelos veículos de comunicação e até mesmo pelo Estado sobre o MST que vemos refletida nas falas dos (as) estudantes tem sido combatida a partir de movimentos de resistência, segundo nos explica Caldart.

Do mesmo modo que prima pela sua autonomia política, o MST tem buscado ser sujeito de sua própria representação perante a sociedade, o que, pelo contexto social onde se insere, significa uma prática de resistência cultural e também uma acirrada disputa com a imagem que o Estado e os meios de comunicação têm deliberado fazer dele, mas permanece no mesmo espírito desde que o MST foi criado: os sem-terra devem ser vistos pela opinião pública como bandidos, seja em uma figura mais simples de um grupo de vagabundos que invadem a propriedade alheia, seja na figura mais sofisticada de guerrilheiros que querem semear a violência no país (CALDART, 2012, p. 215-216).

Em passagem de uma de suas obras, Freire relata um episódio em que dialogou com um jovem a respeito dessa visão presente no imaginário comum que categoriza os sem-terra enquanto “baderneiros”.

Recentemente, num encontro público, um jovem recém-entrado na universidade me disse cortesmente: “Não entendo como o senhor defende os sem-terra, no fundo, uns baderneiros, criadores de problemas”. “Pode haver baderneiros entre os sem-terra”, disse, “mas sua luta é legítima e ética”. “Baderneira” é a resistência reacionária de quem se opõe a ferro e a fogo à reforma agrária. A imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma “ordem” injusta (FREIRE, 2015, p. 69).

Outra questão que se destacou nesta categoria foi que alguns discentes relataram ter tomado conhecimento sobre o curso por meio de estudantes e até professores (as) desta Licenciatura. Todavia, não receberam informações completas ou que permitissem traçar um diagnóstico claro sobre a proposta do curso, como podemos observar nas falas de Camila e Janaína.

Eu conheci o curso através das professoras que trabalham lá na escola perto de casa, né, e elas falaram do curso só que era muito pouca coisa, não tem? Falaram o que elas faziam e não explicaram pra gente como que funcionava direito, né. Eu tive interesse de fazer e surgiu a oportunidade. Só que aí a gente não sabia como é que funcionava. Quando a gente chegou aqui foi uma surpresa, tudo diferente do que a gente imagina que é (Camila).

No início eu não tinha conhecimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo, então eu vim parar aqui sem saber exatamente o que eu tava fazendo. Eu conheci o curso através do [nome do professor, retirado para manter o sigilo da identidade] [...] mas ele falou bem do jeito dele, oh, você não precisa tá todo dia na faculdade, vai ter alimentação, vai ter transporte, vai ter hospedagem e não sei o quê. Aí eu tinha conhecimento assim né, mas eu acho que quando a gente entra numa universidade federal a gente adquire um certo tipo de amadurecimento que hoje eu tenho que antes eu não tinha, então eu tava meio, assim, perdida (Janaína).

O desconhecimento dos sujeitos foi relatado, ainda, como motivo de desgaste para o curso, considerando a necessidade de entendimento e apropriação inicial desses princípios e concepções para, posteriormente, haver uma atuação conjunta em direção ao que propõe a Educação do Campo, como destacou o estudante Frederico. “E desgasta também porque, do mesmo jeito que tem professores que também não conhecem a luta, também tem estudantes que também não conhecem e isso é uma coisa que o dia a dia vai forjando, né” (Frederico).

Alguns estudantes demonstraram, ademais, a consciência de que o desconhecimento a respeito do curso tem levado à evasão.

Eu acredito que o curso está no caminho certo, o ruim é que as pessoas que não estão no lugar certo no curso, entendeu? Às vezes pode ter entrado, assim, por uma má informação no edital, entendeu, não ter se informado direito, aí acaba desistindo ao longo do caminho, e deixando vago (João).

Eu acho que o índice de evasão por esclarecimento, pelo elemento surpresa, eu acho que ele reduziria porque, assim, se um motivo é ah, porque eu não sabia que era assim, então acho que seria uma forma de reduzir essa evasão por esse motivo (Lúcio).

Durante os diálogos os (as) estudantes também apresentaram caminhos para possíveis ações a serem desempenhadas pela coordenação do curso visando à redução do “elemento surpresa”, indicado na fala de um discente, que é o desconhecimento a respeito da Educação do Campo, como a indicação, em edital, de informações mais detalhadas sobre a dinâmica desta graduação, produção de informativos e realização de momentos explicativos anteriores à matrícula, como palestras com a presença de estudantes do curso e entrevistas pessoais, conforme

sugeriu Wanessa e os (as) demais estudantes em relatos a seguir. “Eu acho que a questão de uma entrevista. Eu acho que essa Licenciatura deveria ser inserida uma entrevista por parte pessoal de cada aluno [...]” (Wanessa).

Eu acho que poderia contribuir para essa evasão inicial é ser trabalhado no primeiro momento, nesse primeiro contato que esses alunos têm aqui, as palavras, que se ficar, é o que eles se assustam: luta, movimento social. Quando eles ouvem, é um curso de luta de movimento social, isso assusta, causa um pânico, dá medo. Agora se esses conceitos eles são trabalhados individualmente, acredito que muitos deles irão perceber que todos eles são de luta, porque são trabalhadores, tem uma carga de trabalho enorme, então são de lutas, todos eles são de movimentos, porque eles estão sempre engajados em algum canto, em alguma situação em sua própria comunidade [inaudível] e todo mundo é social, mas se juntar esses três parece que é o terror, e que na verdade não é [...] (Natália).

Fazer sim palestra do que que é esse curso nas cidades do interior, principalmente nas cidades do interior, pra eles entenderem o que que é. Por exemplo, eu já tive duas pessoas de duas localidades diferentes que falaram para mim assim, eu saí do curso porque eu não esperava que ele fosse tão político. Bom, se é realmente algo que eles não querem, eles realmente não vão se sentir bem aqui. Então nem tenta, não gera evasão, não tira a vaga de outro [...] E mostrar que sim, tem que fazer sacrifícios sim, vai ter que ter exceções, mas que também se olha para o sujeito, um sujeito trabalhador, um sujeito que tem direitos e que existem coisas que vão tá viabilizando a vinda dele aqui [...] (Pâmela).

Na minha concepção, Roberta, como a gente chega aqui sem saber direito como é que funciona o curso, eu acho que deveria ter uma palestra, sabe, com os alunos acerca de como é que funciona, como que a gente lida com os períodos maiores, tipo assim, para que realmente quem quiser participar do curso, quiser mesmo fazer o curso ficar. [...] Eu acho que ter uma palestra, uma conversa, até colocar os próprios alunos mesmo para falar das suas experiências seria muito válido. [...] Faz essa conversa com os alunos e logo depois a matrícula, porque quem realmente quiser fica, porque senão, se a gente for parar para pensar, olha quanta gente que deixou por causa disso, olha também o tanto de dinheiro que foi gasto (Janaína).

Outra sugestão, além do informativo, eu acho que se fizesse um pequeno questionário, tipo assim, você tem disponibilidade de ficar tantos dias por mês estudando? Você tem disponibilidade de liberação do trabalho caso tenha vínculo empregatício, tantos empregos, coisas dessas [...] seria de suma importância que essa pesquisa que você tá fazendo hoje fizesse no primeiro dia de aula de cada aluno, quando chegasse nessa faculdade, nessa Licenciatura, e cada um fazer a sua declaração do que você pensa do curso, qual a expectativa, o que você entende sobre o curso, entendeu? Daí, partindo daí, o professor ou o coordenador do curso ter uma base de como movimentar aquela turma, como você vai lidar com a pessoa, o curso vai lidar com a turma, com as diferenças, qual a diferença da pessoa, o que ela pensa, o que ela não pensa (Júlio).

O problema é que a gente vai sentindo uma expectativa negativa que o curso vai acabar. Já reduzimos o tamanho das turmas, já reduzimos o processo seletivo. Então tá uma preocupação que as evasões são muito grandes. [...] Nós já discutimos aqui na Licenciatura que antes da turma, antes da turma fazer a matrícula [inaudível], deveria ter uma reunião com os estudantes pra falar do curso, pra falar o que é o curso. E isso não se

conseguiu fazer antes do processo seletivo, antes da matrícula da turma que está no segundo período. A gente tem que insistir nesse processo. Apresentar a Licenciatura, seus problemas, suas dificuldades, suas vantagens, as coisas boas, as coisas, vamos dizer assim, mais difíceis. Entrou, já sabe o que vai encontrar, pelo menos aparentemente tem uma ideia do que vai encontrar (Bruno).

A análise dos dados nos mostrou que essa categoria foi apontada com frequência considerável pelos (as) discentes como um dos motivos para a descontinuidade dos estudos no curso, aparecendo em todas as entrevistas coletivas de forma direta, inclusive vinculadas a sugestões para a transformação desse fenômeno, o que nos leva a problematizar sobre a concepção dos (as) ingressantes acerca do projeto que é a Educação do Campo. As falas de muitos (as) discentes refletem até mesmo uma falsa ideia inicial de que esta seria uma Licenciatura semelhante às demais, o que não converge com o propósito da Educação do Campo, cujo pré-requisito primordial diz respeito especificamente ao público-alvo e ao perfil de egresso (a) que se busca nesta formação.

A esse respeito observamos que as falas dos (as) discentes apresentam uma visão “ingênua”, no sentido freireano da expressão, ao conceber a possibilidade de uma educação neutra. Ou seja, uma ingenuidade, ou uma “[...] curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum [...]” (FREIRE, 2015, p. 33). Esse pensamento que pressupõe uma educação desatrelada de quaisquer interesses ainda é predominante em nossa sociedade, que muitas vezes não consegue identificar as forças que operam por trás dos processos sociais, sendo a educação uma delas. É comum a ideia de que a educação possui sentido puro e inocente, e os (as) estudantes do curso, imersos nesta concepção ingênua da sociedade, tendem a ingressar na Licenciatura em Educação do Campo com a mesma compreensão.

Todavia, corroboramos com Freire quando o educador afirma ser a educação um ato político e que, estando a serviço da libertação, deve possibilitar aos (às) educandos (as) a apropriação de saberes de forma que possam fazer uma leitura crítica da sociedade a qual pertencem para, então, por meio da reflexão, agir buscando a transformação. “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2015, p. 30).

Assim, ao se depararem com uma iniciativa educacional progressista, que concebe a educação como um caminho para a emancipação humana e para a transformação social, os (as) discentes tendem, num primeiro momento, a ficar impactados (as), gerando uma reação contrária que pode levar à desistência.

Além disso, é necessário ressaltar que o Ensino Superior público tem como marca a impessoalidade em seus processos, desde as etapas de seleção até os demais procedimentos internos, cuja lógica inclina-se a atender de forma distanciada, sem um olhar mais aprofundado para o (a) discente e suas demandas. Há, ainda, uma herança do tempo em que as classes populares não estavam na universidade e a presença dessa parcela da população no Ensino Superior não era vista como um direito do (a) estudante e um dever do Estado. É nesse contexto que a Licenciatura em Educação do Campo surge. Os relatos dos (as) discentes apontam, então, denúncias do caráter elitista da universidade e de um claro conflito de classes e interesses, revelando a dificuldade que a instituição possui de se rever e de reinventar seus processos para atender a todos (as).

Entre os (as) docentes entrevistados houve problematização sobre o perfil dos (as) ingressantes na Licenciatura em Educação do Campo, aspecto que dialoga com essa categoria de análise que trata do *Desconhecimento dos sujeitos sobre o curso*.

O próprio vestibular me parece um desafio, porque nós não temos conseguido trazer alunos do campo. Então eu acho que isso é assim, primeiro que desvia a função para o qual ele foi criado. Então, assim, o grande desafio é como é que a gente vai fazer para que o vestibular ele aprove pessoas que realmente tenham a intenção de trabalhar nas escolas do campo e se atendemos aquela demanda que existia de professor não formado, como é que a gente incentiva os jovens que estão no campo a realizarem nesse curso para que no futuro eles venham a ser os professores da escola do campo e não só os professores, mas que façam a luta pela educação do campo lá, por que as escolas estão sendo fechadas. Então, assim, eu acho que essa, esse é um outro desafio né, porque nós estamos vivendo uma situação que nós temos alunos que vem fazer segunda, terceira licenciatura, e isso para mim é um desvio de função, do objetivo do curso [...] (Professora Carmem).

A fala da professora Carmem questiona o fato de uma parcela dos (as) estudantes ser composta por professores (as) que já possuem uma ou mais graduações concluídas. Todavia, ao considerarmos que um dos objetivos do curso, discriminado no Projeto Pedagógico desta graduação, é habilitar professores (as) para a docência multidisciplinar na Educação Básica de escolas do campo, entendemos que esta formação específica não é abordada nos demais cursos de Licenciatura que

porventura esses (as) profissionais tenham cursado. Logo, não vemos o ingresso desses (as) docentes como desvio de função, mas como uma possibilidade de garantir uma formação que considere as especificidades intrínsecas à realidade camponesa e pelas quais a população campesina luta para que sejam mantidas.

Ademais, os dados desta categoria indicam que a desistência de muitos (as) estudantes apresenta-se mais como um conflito de expectativas em relação ao papel do curso do que com um desvio em relação ao público ingressante. A vivência e a pesquisa de campo nos revelam que a maioria dos (as) discentes possuem vínculos com o campo, entretanto, ocorre que no meio rural também predominam mentalidades conservadoras e permeadas por práticas pedagógicas tradicionais, fazendo com que a visão que possuem sobre o papel da educação entre em choque com a lógica emancipatória e progressista do curso. Ou seja, a desistência de parte dos (as) estudantes não está relacionada ao fato de não serem ou não possuírem vínculos com o campo e seus modos de vivência, nem ao fato de já possuírem outra graduação, mas a essa mentalidade que prevalece conservadora.

Dentre os relatos marcou bastante o impacto inicial que a presença dos movimentos sociais causa aos (às) ingressantes. Esse fator, indicado inclusive como deflagrador de casos de evasão, reflete um real desconhecimento das bases do curso, fundadas nas lutas dos movimentos sociais e cuja presença nesta Licenciatura é destacada como essencial para que não se perca o objetivo para o qual foi criada, conforme apontamentos de Arroyo (2011), Molina (2015), Jezine (2007), Antunes-Rocha e Martins (2011b), entre outros (as) teóricos (as).

O desconhecimento do vínculo orgânico do curso com os movimentos e as lutas sociais camponesas, sem as quais esta Licenciatura jamais existiria, reflete novamente a visão ingênua dos (as) discentes que abordamos anteriormente, principalmente em relação à não percepção da politicidade da educação, condição esta própria de sua natureza. Ao mesmo tempo, também mostra uma não percepção de que os demais cursos também possuem vínculos. Entretanto, estes tendem a não causar estranhamento uma vez que são vínculos com valores predominantes e com os grupos sociais hegemônicos e, por isso, há uma falsa sensação de que esses cursos são imparciais por não se vincularem aos movimentos sociais. A esse

respeito Freire nos faz um alerta, escrito há duas décadas, mas que ainda se faz atual e necessário:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 2015, p. 95-96, grifo do autor).

Além dessa percepção acerca da visão ingênua e apolítica do papel da educação, o choque com a atuação dos movimentos sociais no curso nos leva a um questionamento: não haveria certo autoritarismo dos membros dos movimentos sociais que também são estudantes do curso frente aos (às) demais discentes quando, sem muitos esclarecimentos, inscrevem todas e todos em práticas que até então são desconhecidas e sem sentido para uma parcela considerável de pessoas, como por exemplo a realização da mística e da auto-organização? O relato abaixo de André nos aproxima desta reflexão.

Eu acho que quando a gente chegou na faculdade, pelo menos eu, parecia muito que tinha muita imposição com muitas coisas que a gente tinha que fazer e não foi explicado muito pra gente. Às vezes, eu conversando com alguns colegas, às vezes a gente até se sentia meio, ah, se você não faz parte daquele grupo ali você não é pra tá na Educação do Campo. Depois com o tempo foi mudando [inaudível] mas no começo parecia que havia muita imposição de muitas coisas, que eu acho até causou [...] a desistência de alguns alunos da Licenciatura (André).

Seria essa prática, mesmo que inconsciente e involuntária, um erro estratégico dos representantes dos movimentos sociais na acolhida desses (as) estudantes? Neste caminho reflexivo, o choque inicial e o estranhamento tenderiam a confirmar um possível imaginário daqueles (as) que desconhecem a história e as lutas dos movimentos sociais camponeses e sua atuação na Licenciatura em Educação do Campo, sendo necessário, então, trabalhar primeiramente com o diálogo e a desconstrução de ideias pré-concebidas, a fim de oferecer o suporte fundamental para que os (as) discentes percorram suas vidas acadêmicas de modo satisfatório.

6.1.1.2 Tensões e conflitos internos entre estudantes e professores (as)

Nesta categoria, verificamos nas falas dos (as) estudantes a possível influência dos conflitos internos entre discentes e docentes na formação acadêmica. Também

analisamos o quanto o perfil do (a) docente do curso e sua postura em sala de aula tem impactado no percurso estudantil.

Dentre os apontamentos vemos destaques de que alguns professores (as) do curso inferiorizaram a trajetória acadêmica dos (as) ingressantes, o que vai de encontro ao que busca a Educação do Campo, que objetiva promover a articulação de saberes.

Quando a gente chegou na Ufes e a gente falou tamo na Ufes, uma professora ela chegou pra gente e falou assim, ah, meio com desdém, ela falou assim, é, vocês entraram na Ufes, agora quero ver se vocês vão conseguir chegar até o final (Robson).

Eu ouvi de um professor, o que você está fazendo aqui? Você veio do EJA, você mora lá na roça [...] para você não envergonhar a Universidade você teria que tá aqui todos os dias. Que formação que você vai ter aqui? E um professor do curso, um professor do curso (Euarda).

Há ainda análises mais críticas sobre a postura de alguns docentes e sua identificação com o curso, que desde o início é marcado por relações tensas e conflituosas, resultando na saída de oito professores (as), que permanecem na Universidade, mas atuando fora da Licenciatura em Educação do Campo. “Assim como alguns alunos estão atrás somente do diploma, parece também que alguns professores só estão aqui para entrar na Ufes, é muito parecido” (Lucas).

Outro estudante avaliou a formação de alguns professores (as) do curso como distante da realidade dos (as) camponeses (as), dos movimentos sociais e das questões orgânicas da Educação do Campo enquanto projeto social, considerando que a prática docente às vezes não dialoga com a teoria discutida em sala de aula.

A gente sabe que alguns professores têm alguma dificuldade de compreender o campo, a relação com os movimentos sociais, eles foram formados em um outro ambiente, e às vezes conhecem a luta social através de livros, mas não conhecem a realidade dos movimentos sociais, dos camponeses, da luta camponesa, da luta camponesa, não conhecem na prática, não tem uma vivência. Então, ainda que eles têm ensinado dentro da realidade, mas na prática tem pouco conhecimento, alguns professores não tem o conhecimento suficiente dos camponeses (Daniel).

Para outros (as) estudantes, tais conflitos impactam diretamente no andamento acadêmico do curso, indo inclusive de encontro aos princípios e bases da Educação do Campo e podendo gerar evasão.

Na minha opinião, não vou falar por ninguém, na minha opinião para mim é claro que houve um trampolim, foi usado as vagas do curso como trampolim para muitos professores que sonhavam estar na Ufes, estar aqui, entendeu, entrar na Ufes. E infelizmente eles não coadunavam com a Educação do

Campo, eles não estavam juntos com a Educação do Campo, não entendiam o conceito [...] Infelizmente alguns até, na minha opinião, atrapalharam. E eu acho que isso gera evasão, isso gerou exclusão, isso gerou muito aperto, muito atraso para o nosso curso, política e didaticamente. Inclusive ainda existem resquícios disso em relação ao trabalho interpessoal e pedagógico. E a interdisciplinaridade, na minha opinião, não acontece por restos disso, entendeu. Porque a interdisciplinaridade precisa ter no mínimo boa vontade para tentar. Então, quando você não tenta e fala ah, a gente tenta e não consegue, se você nem senta para conversar, é por que não quer (Pâmela).

É uma Licenciatura voltada para a educação crítica. [...] Então o professor ensina você a se rebelar, você desobedecer, ensina Paulo Freire, mas eles não admitem que você faça qualquer crítica em sala de aula ao método, ao conteúdo x ou y, nunca foram capazes, os professores, de dar pra gente uma aula, né, nos moldes que eles nos ensinam, na questão da interdisciplinaridade. Então é uma conversa que tá só no teórico. Na prática, não existe[...] até porque nós temos cinco professores que já saíram da Licenciatura, e uma sexta também pediu para sair, mas a saída dela está inviabilizada, né, então a gente fica entendendo, às vezes, o professor quando ele fez um concurso pra Licenciatura em Educação do Campo ele não deve ter lido o edital e depois pede para sair para sua área específica porque lidar realmente com a Educação do Campo é totalmente diferente [...] (Bruno).

[...] se o professor não reconhece, não acha que esse espaço de auto-organização não é formação, não vai servir em nada para o aluno, este professor que também não é do nosso curso, não é como a gente. Se o professor, poxa, como é que o professor tá aqui no nosso curso, vai marcar toda vez em horário de auto-organização, horário de reunião, vai marcar coisas fora com os alunos que participam da coordenação ou das reuniões? [...] é discussão vazia, isso não vai levar ninguém a nada, tem que seguir as regras que já estão dadas. Não, a regra é isso aqui oh, já tem escrito que é isso e acabou. É isso, isso e isso. Não pode ser mudado. Poxa! Quem disse que não pode ser mudado? O que que não pode ser mudado? O que que não pode ser mudado para melhorar o ensino? (Frederico).

[...] entre professores e alunos eu vejo que ainda parece que tá um pouquinho melhor, tem lá suas exceções, mas entre os professores, isso acaba transmitindo para gente, eu acho que também há uma certa dificuldade de relações, de relacionamento, isso respinga e influencia essa relação, inclusive na nossa empolgação, na nossa animação. Não sei se vai dá lá na frente, mas quando eu respondi o questionário lá atrás, um dos motivos que eu quase desisti do curso foi porque eu vendo as relações entre professores, aquilo que se falava que nós tínhamos que construir com a sociedade e o curso se propunha (Lúcio).

E se o aluno falar alguma coisa torto o professor vai ficar contra o aluno [inaudível] que negócio é esse? Poxa, isso não é papel de estudante, de educador, de nada [...] vai achar que é mais só porque tem uma formação, e isso é desumano, poxa. Não tem cabimento uma universidade pública, né, e nessa condição, isso é no nosso curso. Imagina, gente, o que acontece em outros cursos que são muito mais excludentes que o nosso (Frederico).

O reflexo das tensões que envolvem o relacionamento entre os professores e as professoras da Licenciatura em Educação do Campo no percurso discente pode ser exemplificado no difícil processo de eleição da coordenação para o período de 2017 a 2019, episódio marcado por sérios conflitos e que resultaram na criação de uma

Comissão de Diálogo para discutir o curso. Além disso, o questionamento por parte de alguns docentes diante da participação estudantil nos espaços decisórios também foi destacado nas entrevistas.

E eu acho que o episódio que resultou na eleição da [retirado para manter sigilo da identidade docente] pra coordenadora da nossa Licenciatura afastou ainda mais os professores. Até hoje tem professor que vira a cara pra gente, que cumprimenta mal e porcamente, que não admite que estudante ocupe determinados espaços que na visão deles seria só deles. E pra esses professores, claro, vocês estão dando muito espaço para esses estudantes (Bruno).

[...] ficou evidente também na disputa da coordenação a contradição dos professores muito grande, um pensamento diferente, se percebeu claramente quem é quem, parece que, não tô defendendo nenhum lado, todos os dois lados, porque quando você pensa na Educação do Campo eu acredito em coletividade, que é todo mundo junto, então quando há contradição há na verdade um enfraquecimento dos lados, um contra o outro, parece que um quer impor lá e o outro quer trazer uma coisa nova e só que também que se distancia da Educação do Campo de certa forma. Mas não há uma ligação, não há chegar a um acordo, tanto que houve desistência tanto de alunos quanto desistência também de professores nesse curso. [...] isso chega aos alunos porque eles tomam partido dos professores de certa forma [...] (Lucas).

O que eu analiso também a respeito dos professores, o modo de conduzir o curso, que num certo momento teve, assim, um detalhe [inaudível] entre os próprios professores nessa questão da eleição dos coordenadores do curso, e aí de certa forma atingiu nós alunos diretamente nas aulas, porque alguns desistiram do curso porque se sentiram, assim, meio fora da metodologia, que o curso não tava atendendo às expectativas deles e aí acabaram se afastando e diretamente acabou atingindo a gente no percurso das aulas. As aulas começaram a ficar, até mesmo não ter aula [...] (Júlio).

E discutir o curso, poucos professores querem. Poucos professores admitem a presença de aluno pra discutir o currículo do curso, mesmo tendo sido aprovado num encontro que nós tivemos [inaudível] o plano de gestão do curso, aprovado por professores e estudantes. Então, no papel é uma coisa, na prática é outra (Bruno).

Dialogando com a fala acima de Bruno, Caldart adverte que o verdadeiro processo pedagógico deve ser construído e conduzido coletivamente entre professor (a) e estudante.

Nenhum educador tem o direito de atuar individualmente, por sua conta e sob sua responsabilidade. Esta é uma lição expressa pelo grande educador e lutador do povo russo, Anton Makarenko, e com a qual compartilhamos. Exatamente porque ninguém consegue ser um verdadeiro educador sozinho. O processo pedagógico é um processo coletivo e por isto precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes (CALDART, 2011b, p. 123).

Freire (2017) também vai ao encontro dessa perspectiva, ao defender a educação dialógica e o diálogo entre docentes e discentes, processo que para o educador é

fundamentado no amor, na humildade, na fé nos homens, na esperança, no pensar crítico e na relação horizontal baseada na confiança. “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?” (FREIRE, 2017, p. 112), questiona o educador.

Shor pontua que o exercício do diálogo desmistifica o poder do professor e impõe humildade à ordem existente. “A abertura do educador dialógico à sua própria reaprendizagem recobre o uso do diálogo de um caráter democrático. [...] aprender é uma atividade social que por si só refaz a autoridade” (SHOR *apud* FREIRE; SHOR, 2008, p. 126).

Se entre os (as) professores efetivos do curso há indícios de posturas que não dialogam com as concepções da Educação do Campo, segundo os apontamentos dos (as) estudantes, entre os (as) professores substitutos (as) esse também é um fator que merece atenção, como podemos verificar na fala de Priscila, que destaca a importância da disponibilidade para o diálogo, uma das exigências do exercício da docência em Freire (2015), e a necessidade do conteúdo ser significativo aos (às) estudantes como forma de motivação nas aulas.

[...] quando tem um professor substituto, se ele não conhecer a fundo a Licenciatura, porque ele não é obrigado a conhecer porque a gente também não sabe de tudo, mas chegar na turma e conversar. Ele precisar tirar um tempo pra conversar com a turma, ver o que que já fizeram de atividade, em que pé tá a turma. Porque nossas turmas são muito variadas, níveis, tem pessoas que já são professores, tem pessoas que não são professores, tem pessoas que já estavam há muito tempo terminado o Ensino Médio, então é preciso diálogo do professor com a turma, porque isso também desmotiva. Acaba passando atividade que a gente já fez, que a gente não vê função naquela atividade, uma coisa assim, fazer por fazer [...] aí esse professor já não tá preparado para ouvir, dialogar, não quer ouvir o que que a gente tem pra dizer, passa por cima [...] (Priscila).

A dificuldade de consolidação dessa articulação entre docentes e estudantes pode ser observada, ainda, na fala a seguir.

A base do nosso curso, que é a auto-organização de alunos e professores, mas o ideal se fosse de aluno *com* professores, não esse e professores, o aluno e professores, esse aluno e os professores, todos os professores e os alunos. O que prejudica a gente é essa questão do e os professores, não são *todos* os professores (Frederico, grifos nossos).

A reflexão de Frederico concorda com o que Freire afirma a respeito do que seria uma educação autêntica. “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B

ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2017, p. 116, grifo do autor).

Outro destaque envolvendo a relação entre professores (as) e estudantes refere-se à importância da acolhida docente aos (às) discentes ingressantes e à pouca participação nas apresentações dos Trabalhos de Conclusão de Curso da primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo.

E a acolhida por parte dos professores, não adianta os professores achar, assim, que as turmas têm que acolher os alunos novos. Sim, das turmas também, mas se os professores não dão o exemplo não vai à frente. Todos os professores têm que fazer essa acolhida, cumprimentar nos corredores, sorrir e abraçar mesmo, porque isso vai disseminando depois entre os colegas. Tem que partir dos professores, não tem jeito. Recepcionar bem na sala. E não é só na hora da entrada, na aula inaugural, é por todo o momento (Priscila).

[...] quando a Ufes está de férias a gente vê poucos professores prestigiando a apresentação dos TCC's dos alunos que eles inclusive ajudaram na formação. E dos estudantes a mesma coisa. Boa parte dos estudantes não está prestigiando os colegas que estão se formando agora no oitavo período. Uma coisa gera a outra. A falta solidariedade aqui, lá na frente é você que faz (Bruno).

Também emergiram nos diálogos pontos de tensão entre os (as) próprios (as) estudantes do curso, que poderiam ser reflexo do pouco convívio existente fora da sala de aula.

[...] parece que a gente tinha mais empolgação, ou não sei se era o convívio, não sei explicar, mas parece que um ânimo a mais, um envolvimento a mais com os colegas [...] E atualmente a relação aluno ficou muito dispersa com os colegas. Na turma penso que criou-se panelinha às vezes e que esses momentos de descontração que fazem a gente permanecer no curso, e às vezes isso faz falta [...] Mas eu ainda concordo que deve continuar mantendo coisas à noite. É um momento de descontração que a gente pode dar uma respirada (Priscila).

Apesar dos inúmeros relatos que mencionam conflitos, os (as) estudantes também pontuaram posturas positivas na relação entre professor (a) e estudante.

[...] alguns professores ainda seguem o método muito tradicional, mas a maioria sim tem uma proximidade com a gente diferente dos outros cursos. Eles querem saber como que a gente tá, porque que não tá desenvolvendo, sinto eles mais próximos e mais interessados na nossa vida do que em outros cursos com a experiência que eu já tive aqui (Bianca).

Eu acredito que tem sido satisfatório em relação ao que está sendo proposto, assim, o convívio com os professores, né, apesar de que tem alguns embates né, com alguns dos professores, mas acredito que isso não tenha trazido problemas (Pedro).

Portanto, a partir dos destaques apontados nessa categoria, podemos avaliar que as tensões e conflitos que permeiam a relação entre professor (a) e estudante, entre os (as) docentes e entre os (as) próprios (as) estudantes têm interferido na trajetória acadêmica e consolidação do curso, podendo ser até mesmo motivadores de descontinuação dos estudos.

Para as professoras Marisa e Carmem, a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo perpassa o comprometimento dos (as) docentes do curso com esta graduação e com o compromisso social que ela representa, o que vai de encontro às constantes solicitações de saída dos (as) professores (as).

[...] conseguir reunir um grupo de professores que de fato tome a Licenciatura nas mãos como opção de trabalho né, de um pertencimento às lutas da Educação do Campo, e eu acho que se a gente insiste nessa pauta para mim você tem outro horizonte de possibilidades, de fazer com que a Licenciatura se consolide. Porque no ritmo que a gente tem observado dos concursos e depois dos pedidos de transferência para outros departamentos ou para assumir disciplina, né, da mesma área para o qual foi concursado em outro departamento, ou no mesmo, como é o caso do meu Departamento, eu acho que, né, causa assim, um mal estar muito grande, uma tristeza na gente, de pensar que, assim, é uma área extremamente necessária para Universidade, do ponto de vista da sua função social né, da tarefa política da Universidade na devolutiva dessa produção, entrelaçando aí o que o campo tem a nos ensinar e vice-versa e enquanto a gente tá se debatendo com essa questão eu acho que é a Licenciatura vai se enfraquecendo, entendeu? Então acho que o desafio é fortalecer, vamos dizer assim, o coletivo de educadores e de professores que estão atuando na Licenciatura [...] Então, para mim, esse é um dos grandes desafios que tenho acompanhado a partir do meu Departamento, embora alguns colegas eu acho que aí você também pode simplesmente dizer não, mas é preferível que ele vá do que ficar atuando na Licenciatura sem compromisso, ora, mas foi com esse compromisso que ele entrou na Universidade? Então não dá para dizer que você entrou e daqui a pouco eu já tô saindo porque não é essa o meu, é muito simples né, você mudar o tom da prosa, né, assim, o concurso aberto e edital pautava Educação do Campo. Então que ela deixe de ser uma porta para entrada na Universidade e que o desafio de tornar esse um espaço consolidado de oferta [...] tem 15 vagas para professor, que venham para atuar na Licenciatura e não vem num arremedo de não deu certo cá, então eu vou para lá [...] (Professora Marisa).

[...] a gente já tem um quadro de docentes, eu diria assim, de excelência, mas a gente precisa de um quadro de docentes que tenham envolvimento com as lutas da Educação do Campo. Então, assim, o nosso grande desafio é nos concursos que serão realizados que as pessoas que venham ser aprovadas e aí a gente tem que elaborar os [editais], tenham envolvimento com as lutas, envolvimento político com as lutas da Educação do Campo. Para mim isso é assim, é o grande desafio, na minha perspectiva (Professora Carmem).

Ainda no que tange as relações conflituosas entre docentes e estudantes, consideramos a existência de uma colisão de propósitos como principal cerne das

tensões. Ou seja, de um lado está a perspectiva do que é ser um (a) professor (a) universitário (a) em nossa sociedade, que tende a caracterizar-se como um projeto de crescimento pessoal e busca por prestígio acadêmico nos marcos do sistema e das estruturas de poder vigentes. Já o projeto da Educação do Campo objetiva outro horizonte, que é a transformação da ordem social. Para isso, pressupõe necessariamente outras formas de gestão, práticas pedagógicas e didáticas diferenciadas, novos conceitos de avaliação, entre outras especificidades. Nesse contexto, ocorre o choque de projetos: o projeto do (a) professor (a) universitário (a), que trabalha nos moldes desse sistema vigente, e o projeto de curso, que busca romper com a ideia de verticalidade, projetando a horizontalidade real, e não apenas como retórica, nas relações entre professores (as) e estudantes. Estaria, então, nesse antagonismo de projetos, a raiz dos conflitos internos entre docentes e discentes, não havendo, portanto, a possibilidade de diálogo entre antagônicos.

Este cenário, ao que nos parece, merece atenção aprofundada em se tratando de um curso que tem como público os sujeitos da classe camponesa, visto que alguns relatos refletem posturas que divergem de forma contundente do que se espera de uma educação crítica, emancipatória e que tem como um de seus princípios o diálogo e a articulação entre o conhecimento científico e o popular.

6.1.1.3 Dificuldades na realização das atividades

Esta categoria nos chamou a atenção inicialmente por meio dos questionários respondidos por uma turma ingressante em 2018, que na época da realização da pesquisa cursava o primeiro período do curso. Dos (as) 13 estudantes que informaram ter pensado em sair da Licenciatura, 11 relataram dificuldades na realização das atividades, seja em função do pouco tempo para entrega e excesso de demanda de trabalhos, considerando que parte expressiva dos (as) estudantes têm sua origem na classe trabalhadora, e até mesmo por não conseguirem compreender o que está sendo solicitado em sala de aula. Posteriormente, essa categoria apareceu também nas entrevistas coletivas, conforme relatos abaixo.

Mas uma coisa que eu acho que faltou no primeiro período foi, tipo, os professores explicarem mais as matérias. Não teve muita explicação, tipo, tem gente, eu voltei a fazer, já fiz Pedagogia lá, mas tem quem saiu do ensino médio e foi logo pra Pedagogia, mas eu tinha dez anos que eu não

estudava mais, dez anos. E aí quando eu cheguei aqui eu fiquei perdida, porque eles passaram coisa que eu não sabia fazer. E aí, tipo, teve professor que não explicava as matérias e teve muita gente que desistiu por causa disso, por causa de ter muito trabalho pra fazer e não teve muita explicação (Carina).

A respeito do curso, como que eu posso dizer, eu venho de uma família de movimento, MST, meu tio, então meu tio me influenciou a fazer o curso. Mas quando eu li no edital, assim, Educação Física, eu falei pronto, é esse aqui que eu vou fazer (risos). Eu vim mais pela Educação Física. Ou seja, o que eu tô tendo dificuldade é nas matérias que tá fora desse contexto. Eu não esperava que ia ter tanta abrangência em outras matérias, entendeu? (João)

O curso não foi feito para mim, que não sou professora. Tem professor que chega aqui e acha que todos sabem fazer plano de aula, que todos sabem o que é um currículo, que todos sabem o que é estar na sala de aula. Ontem a gente discutiu isso, que não é. A minha turma ela não é toda feita de professores que estão aqui numa segunda graduação. Tem outras pessoas que não são da sala de aula, apesar de trabalharem na escola, que não estão na sala de aula. A visão que eu tenho da escola é através da cozinha, porque eu sou merendeira. Então eu tenho a visão da escola através da cozinha. Eu não tenho a visão da escola da sala de aula (Eduarda).

O cansaço da rotina laboral é apontado por estudante que trabalha no campo como fator que também implica em seu desempenho acadêmico.

[...] eu tenho dificuldades de fazer trabalho de Tempo-Comunidade às noites. Porque eu vou pra roça de manhã e chego a tarde, e eu realmente chego em casa até de noite. Lá é muito montanhoso, é muito cansativo o trabalho na roça onde eu moro, que é muito morro. E eu chego em casa cansado. Quando eu tomo banho, que vou, não tenho mais coragem de pegar matéria, não tenho (Daniel).

Relatos como os que destacamos nesta categoria refletem um claro confronto entre a cultura acadêmica hegemônica, principalmente a presente no Ensino Superior, que pressupõe que todos (as) os (as) discentes estão aptos (as) a leituras, abstrações, conceitos, procedimentos, prazos e demais exigências da vida acadêmica e, por outro lado, a cultura da classe popular trabalhadora, que opera historicamente com outros signos, com outros procedimentos, outros modos de vivência. Soma-se a esses elementos o fato de que o (a) estudante da Licenciatura em Educação do Campo passa semanas longe do (a) professor (a) e da Universidade, estudando e dialogando sozinho com os materiais acadêmicos das disciplinas.

Para além de uma universidade que conta com práticas excludentes, no sentido de que ainda não se reinventou para entender e acolher a classe trabalhadora recém ingressante nesta etapa educacional, observamos que temos um curso popular sem pedagogia popular. Isto é, apesar de nascer com proposta emancipadora e tendo

como principal público a classe trabalhadora camponesa, a Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes ainda não dialoga satisfatoriamente com os anseios desta parcela da população ao manter, salvo exceções, algumas práticas pedagógicas, didáticas, modos de avaliação e demais características herdadas da estrutura acadêmica hegemônica vigente, notadamente elitista e desvinculada das necessidades daqueles que historicamente foram excluídos do Ensino Superior.

Freire (FREIRE; SHOR, 2008) destaca que a classe trabalhadora possui uma linguagem muito concreta, orgânica a sua existência. O autor analisa, ainda, que as condições de classe se expressam através da linguagem e que a divergência de linguagem entre professores (as) e estudantes representa diferenças de poder.

Para mim, quando penso na linguagem que uso, o problema da linguagem que uso e a que os alunos usam quando chegam à universidade, sobretudo os que estão no primeiro ano da universidade, nos cursos de graduação, tenho que pensar mais uma vez na dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo, entre a dança dos conceitos, o balé conceitual que aprendemos na universidade, e o mundo concreto, ao qual os conceitos deveriam se referir (FREIRE; SHOR, 2008, p. 176).

Para o educador, o (a) professor (a) libertador (a) não deve abolir de sua linguagem os conceitos e expressões acadêmicas, mas sua prática deve partir da compreensão dos (as) estudantes, de forma que a linguagem docente se aproxime da realidade concreta discente, transpondo o espaço entre o aqui e o lá.

Cada chegada provém do ponto de onde começamos (risadas). E o ponto de onde começamos nunca é o mesmo ponto aonde chegamos! O que muitos professores e ativistas políticos não percebem é que o *aqui* do professor libertador, ou do militante, é o *lá* dos alunos. O ativista político e o professor libertador têm que começar do *aqui* dos alunos. Devemos oferecer aos alunos o seu *lá* como o ponto a partir do qual começamos o ensino transformador para chegar *aqui* (FREIRE; SHOR, 2008, p. 185, grifos dos autores).

Considerando que este é um curso que conta com público determinado, as falas dos (as) estudantes nos apontam para inúmeros desafios: dos (as) discentes que estavam há mais tempo sem estudar e que em função disso apresentam dificuldades de aprendizado; dos (as) que buscaram o curso por motivações alheias às questões da Educação do Campo, e conseqüentemente se deparam com situações e conhecimentos divergentes da sua trajetória, o que pode estar gerando complicações no acompanhamento das atividades acadêmicas e possíveis casos de

evasão; além do desafio dos (as) docentes do curso, cuja situação demanda um olhar atento.

Especificamente no que diz respeito à atuação docente, as questões levantadas pelos (as) estudantes reunidas nesta categoria nos levam a refletir sobre as condições em que esse aprendizado ocorre para a classe popular e a responsabilidade dos professores e professoras nesse processo, uma vez que o caminhar acadêmico desses (as) estudantes diverge consideravelmente em função do abismo existente entre os contextos de vida da classe trabalhadora camponesa e dos (as) demais discentes do Ensino Superior. Ressaltamos, porém, que divergir não significa diminuir a capacidade de aprendizagem desses (as) discentes, mas compreender que refletem as consequências de décadas de oferta educacional insatisfatória no meio rural brasileiro, somadas às atribuições laborais de profissionais que lidam muitas vezes com tarefas física e mentalmente exaustivas e que, por isso, demandam abordagens pedagógicas e mecanismos de estudo específicos e diferenciados. Do contrário, esses (as) estudantes tendem a se frustrar com as dificuldades acadêmicas e possíveis fracassos pelos quais poderão enfrentar, o que pode gerar desistência do curso.

6.1.1.4 Calendário acadêmico

A categoria *Calendário acadêmico* buscou compreender a visão dos (as) estudantes a respeito da distribuição das aulas, cujos relatos reproduzem tanto a consciência da necessidade de concentração da carga horária do curso nos períodos de recesso acadêmico das escolas da Educação Básica, para que professores e professoras possam cursar esta Licenciatura, quanto em sentido contrário, mostrando certa divergência a respeito das demandas do público-alvo do curso.

[...] o calendário ele é feito pro pessoal da roça, do campo. Mas o calendário ele contemplou no início e até hoje tentou absorver no máximo o calendário para professores porque a maioria era professores né [...] se fosse uma realidade onde a maioria fosse do campo a realidade do calendário não seria essa, seria outra realidade. Então, digamos assim, esse calendário foi moldado para receber os professores, a necessidade dos professores (Frederico).

[...] era mais econômico eu ficar a cada sessenta dias eu ficar uma semana, o dobro que a gente fica na semana, se a gente fica três dias por mês, ficasse seis dias ou cinco dias a cada dois meses pra mim era muito mais econômico. [...] Aí não teria esse TU grandão em janeiro [...] (Daniel).

[...] conseguir um emprego eles não liberam, não liberam de jeito nenhum porque eu já tentei até com amigos que tem lojas, né, para eu trabalhar na administração, mas eles não liberam, porque os outros funcionários vão querer também a liberação aí não posso dar para todo mundo, então só é ruim através disso. Quando se tá trabalhando dentro de escola, julho e janeiro é férias, agora eu tô de férias, mas segunda-feira as aulas voltam, então eu não vou ter férias. Mas quando não se tá trabalhando dentro da escola, estagiário do professor que é da secretaria e geralmente também fica trabalhando aí fica mais complicado com relação ao calendário (Janaína).

Alguns discentes pontuaram o desejo de ter mais tempo de aula na Universidade, seja para aproveitar melhor o curso ou o espaço universitário, como destacaram Renata e Lucas.

[...] eu gostaria de ter mais tempo na Ufes, eu gostaria de poder estudar até quinze dias no mês, se pudesse, sabe (risos), se o curso pudesse ser uma semana por mês eu acharia melhor. Eu queria não ficar só nas aulas da Educação do Campo [...] (Renata).

[...] esse tempo aqui eu acho muito pouco, muito pouco, embora tem professor eu sei que a maioria tem que dar aula, tem seus compromissos, mas eu acho que é muito pouco tanto por matéria, conteúdo que o curso precisa, para dar aula você precisa ter essa parte, conteúdo pra você dar aula, senão você acaba encontrando muita dificuldade [...] (Lucas).

A organização do calendário acadêmico do curso parece impactar também no sentimento de pertencimento dos (as) estudantes ao espaço universitário. O pouco tempo para a vivência universitária que os (as) discentes relataram possuir os impossibilitaria a trocar experiências com os (as) demais estudantes da Ufes.

Com o tempo que a gente tá aqui, esse pouco tempo na Ufes, eu acho que a maioria dos alunos que tem aqui acho que não acaba nem se sentindo como universitário, acaba não tendo essa identidade com a Ufes (Lucas).

A partir dos relatos observamos que alguns discentes não se sentem estudantes da Ufes porque o calendário não os (as) coloca inseridos (as) na rotina acadêmica da Universidade. Além disso, há um imaginário predominante do que é ser estudante universitário (a), principalmente no que diz respeito à intensidade da vivência dos espaços. Esse imaginário tende a ser contrariado pela dinâmica do curso, uma vez que o calendário foi elaborado com base em um processo sensível de escuta radical democrática em que foi constatado que um grande número de professores e professoras cursariam esta Licenciatura e, para tanto, a organização temporal das aulas precisaria ser disposta de forma a atendê-los (as).

A postura radical democrática vivenciada no curso a partir de práticas progressistas, não neutras e desveladoras de realidades marcadas por complexas teias sociais e históricas implica, para Freire, em aceitar a natureza diretiva da educação.

O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos (FREIRE; SHOR, 2008, p. 203).

Nesse contexto, entendemos que alguns estudantes podem até mesmo desistir do curso em função de terem essa expectativa frustrada a respeito do que idealizavam ser um (a) discente da Ufes. Entretanto, apesar de colidir com as aspirações de alguns estudantes, consideramos que para a Educação do Campo o calendário acadêmico diferenciado, juntamente com a oferta em Alternância, garante que professores, professoras e a classe trabalhadora camponesa estejam no curso e na Universidade sem que tenham que abandonar o trabalho. A Alternância, ao dialogar com a questão temporal, possibilita o acesso da classe trabalhadora às universidades. Assim, apesar de fragilizar o sentimento de pertencimento à Universidade e de não contemplar os desejos de alguns, o calendário acadêmico diferenciado é o que tem garantido a presença dessa parcela da população na Licenciatura em Educação do Campo.

Outros (as) estudantes relataram desgaste em relação à longa jornada diária de estudos durante o Tempo-Universidade, como apresentamos a seguir. “Ah, desse TU tá puxado, hein. No sábado até nove horas acabou com a gente, até no sábado, eu achei muito puxado” (Nicole).

A gente acaba se desgastando muito também, chega no final da noite a gente não tá mais com aquele pique assim, nem presta mais atenção, aprender. Mas referente a conteúdo, você suga bastante, dá pra sugar bastante. [...] Não rende por conta do cansaço físico, esgotamento mental, isso pode acarretar até problemas psicológicos, só pra você ter noção (Wanessa).

[...] essa questão das aulas ainda elas continuam sendo maçantes, quase não tem trabalho em grupo que a gente precise se deslocar. Poucos professores promovendo isso e isso é que faz a aula ser mais dinâmica porque você também tem um nível de atenção ali, não é cinco horas que você vai conseguir [...] (Priscila).

A partir da turma ingressante em 2018, a coordenação do curso alterou a organização do calendário acadêmico. Agora, o período letivo é iniciado nos meses de janeiro e julho, época em que se concentra a maior parte da carga horária do curso e conseqüentemente o período mais cansativo para docentes e discentes, diferentemente do que ocorria nas turmas anteriores, que finalizavam os semestres com o chamado “TUzão” (Tempo-Universidade com maior carga-horária).

Eu acho que o curso já tá, já vem fazendo modificação, porque eu acho que a gente viu uma grande evasão no TUzão, porque lá no primeiro período parece que na nossa turma ficou uns cinquenta alunos no último TU e tem TUzão parece que todo mundo desistiu, umas dez a quinze pessoas, assim, não sei qual foi a média certa, mas uns dez alunos no mínimo foi que parou naquele tempo, naquele TUzão. Então fazendo esse TUzão no começo eu acho que você já mostra pro aluno qual é a realidade que vai ter (André).

Nesse TUzão no final do quinto período [inaudível] as pessoas às vezes já fizeram todos os trabalhos, já não tem mais necessidade de presença, professor às vezes não dá conteúdo novo, é claro que tudo que a gente fala aqui é genérico, tem exceções, não é regra geral. E aí tem uma desmotivação, um desinteresse, esse TU pra nós tá um fracasso, na nossa turma, tá o caos. [...] Então, quando nós mudamos, se tivesse feito um esforço por parte da Universidade, se tivesse feito essa alteração pro quarto período também. Conseguimos, graças a Deus, pra quem tá no segundo período hoje, nós estamos concluindo um, e eles estão começando o TUzão deles, isso acho que ajudou bastante (Bruno).

Como podemos observar, a mudança foi apontada como positiva por alguns estudantes, que avaliaram inclusive como fator de redução dos casos de evasão no curso, compactuando com a importância da relação horizontal, do diálogo e da gestão compartilhada desta Licenciatura para o atendimento dos propósitos para os quais foi criada.

6.1.1.5 O silêncio discente

Esta categoria tende a apresentar-se como contraditória se a confrontarmos com a proposta de emancipação dos sujeitos que se busca por meio da educação crítica e dialógica, bases da Educação do Campo. Entretanto, o silêncio de alguns estudantes, ou seja, a ausência destes e destas nos processos de discussão e luta do curso, emergiu enquanto categoria de análise a partir das experiências narradas nas entrevistas coletivas.

Natália faz uma reflexão acerca dessa categoria, ao identificar a existência de estudantes que não se posicionam enquanto sujeitos ativos do processo de

conhecimento, contrapondo com uma autoanálise da postura de sua turma ao longo do curso.

Ainda tem muito aluno que ainda não se coloca no ambiente, no lugar de sujeito, e é apenas um aluno que a universidade [inaudível] como ainda existem professores que ainda estão na condição de professores. Aí tem que entrar na sala de aula e tem que tá tudo perfeito. E a vida, na realidade, não é uma cena perfeita [...] O balanço que eu faço é o seguinte, nós servimos mesmo de cobaias. Foram muitas horas amargas, de choro, de dor de cabeça, de insistência nossa, e de fazer também valer os sujeitos que somos. Porque se a gente tivesse se calado em alguns momentos, a gente ia ser apenas mais um aluno na sala de aula. E aqui não, nós nos formamos protagonistas do curso, nós fomos os sujeitos, e sujeitados a aprender também (Natália).

O silêncio tem chamado a atenção dos (as) estudantes inclusive nos casos de descontinuidade dos estudos, em que muitas vezes a turma só tem o conhecimento da saída do (a) colega quanto não há muito mais o que ser feito. A preocupação de Daniel reflete a solidariedade discente no curso.

[...] as pessoas quando saem do curso, afastam, é como assim, elas ficam acanhadas ou sem jeito de colocar pro coletivo que tá desistindo, que vai trancar, essa coisa toda. E costuma falar pra uma pessoa, às vezes até por telefone que alguém pergunta e fica sabendo, mas o conjunto do curso não sabe. Como que eu vou saber? É comum as pessoas faltar TU, ou chegar atrasado na aula. [...] O que eu tô pensando, podia ser um acordo entre nós do curso, toda pessoa que chegar ao ponto final de desistir mesmo ela fazer uma comunicação oficial ao curso, à turma ou ao curso, fazer oh eu tô saindo, eu vou desistir, eu vou trancar por esse, esse, esse e esse motivo. Aí o curso, a turma, vai analisar, vai se mobilizar e vai procurar essa pessoa o mais rápido possível pra ver o que nós, o curso, a turma, pode fazer pra ajudar, pra evitar que ela tranque o curso (Daniel).

A partir dos diálogos observamos que o silêncio discente, apesar de ser abordado aqui enquanto categoria específica, também pode ser encontrado de forma transversal quando tratamos da auto-organização e da gestão compartilhada, visto que a ausência de participação nesses espaços, devido a sua importância na construção e consolidação do curso e na formação desse (a) estudante, deve ser analisada como fator preocupante em se tratando do perfil de egresso (a) que a Educação do Campo exige dessa Licenciatura. Em consonância com o que nos aponta Freire (2017, p. 108), acreditamos que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Por isso, a categoria *silêncio discente* foi uma das que se destacaram dentre os relatos, ao contrapormos a formação que se pretende com a postura discente que tem sido encontrada.

Ora, como pode haver silenciamento em um curso em que os (as) estudantes tem voz em instâncias de gestão coletiva que, inclusive, não existem nas demais graduações da Universidade? Ao discutirem a existência de uma “cultura do silêncio” nas salas de aula norte-americanas, Freire e Shor (2008) nos fornecem possíveis caminhos para o entendimento desta questão. Shor analisa que a “cultura do silêncio’ sugere uma tolerância passiva à dominação” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 149). Para o autor, a sala de aula tradicional reservou aos (às) estudantes a internalização dos papéis passivos.

Nesse sentido, sabemos que sociedades pouco democráticas têm pequena cultura no espaço público. No contexto camponês esse fato se acentua, pois, o espaço público historicamente está ligado à vida nas cidades. Já no campo, as relações sociais de mando e obediência são mais profundas, o que pode fundamentar o comportamento silenciado desses (as) discentes.

Esse questionamento inicial, contudo, nos leva a outros: qual seria, então, a qualidade dessas instâncias de discussão visto que estão ratificando esse silenciamento? Os (As) estudantes líderes que têm ingressado no curso possuem consciência do importante papel que devem desempenhar para a formação de novos líderes, papel esse que precede o ato de liderar propriamente dito?

Dissertando a respeito da função das lideranças revolucionárias em problematizar os povos oprimidos, Freire alerta para o perigo daquelas se tornarem tão opressoras destes quanto o opressor do mundo que querem revolucionar.

Não pode admitir, como liderança, que só ela sabe e que só ela pode saber – o que seria descreer das massas populares. Ainda quando seja legítimo reconhecer-se em um nível de saber revolucionário, em função de sua mesma consciência revolucionária, diferente do nível de conhecimento ingênuo das massas, não pode sobrepor-se a este, com o seu saber. Por isto mesmo é que não pode sloganizar as massas, mas dialogar com elas para que o seu conhecimento experiencial em torno da realidade, fecundo pelo conhecimento crítico da liderança, se vá transformando em *razão* da realidade [...] Se assim não se comporta, insistindo em imitar os opressores em seus métodos dominadores, provavelmente duas respostas possam dar as massas populares. Em determinadas circunstâncias históricas, se deixarem “domesticar” por um novo conteúdo nelas depositado. Noutras, se assustarem diante de uma “palavra” que ameaça o opressor “hospedado” nelas (FREIRE, 2017, p. 181, grifo do autor).

Sobre a qualidade das instâncias de discussão do curso, assim como Freire, vemos no diálogo a postura necessária para reflexão sobre a realidade e posterior atuação

para a transformação, “[...] na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 123).

O educador também aponta que, “no diálogo, tem-se o direito de permanecer em silêncio. No entanto, não se tem o direito de usar mal sua participação no desenvolvimento do exercício comum” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 127). Ou seja, no diálogo não há o direito da sabotagem. Assim, cabem às lideranças do curso a importante função de promover essa troca de experiências e de saberes junto aos (às) demais discentes sem, contudo, utilizar da posição que cabe ao (à) líder para silenciar os (as) demais, ainda que esta não seja a real intencionalidade.

6.1.2 Fatores externos

6.1.2.1 Trabalho

Considerando os desafios da permanência no curso e os pedagógicos, a categoria *Trabalho* surgiu nos questionários como a segunda principal motivação entre os (as) 74 estudantes que afirmaram já terem pensado em sair do curso, citada 25 vezes, e estando atrás apenas de fatores relacionados a demandas pessoais, que apareceram em 27 oportunidades. Em relação à terceira pergunta do questionário, que versava sobre o que levaria o (a) estudante a deixar o curso, a opção “não conseguir liberação no trabalho para cursar a Licenciatura” foi a mais apontada. Por esse motivo, essa categoria aparece como a principal motivação dentre as que elencamos como relacionadas a fatores externos ao curso.

Os relatos dos (as) estudantes nas entrevistas coletivas apontam para a dificuldade em conseguir administrar seus vínculos empregatícios com as demandas do curso, bem como os impasses enfrentados para obter liberação do trabalho durante as atividades do TU e do TC, inclusive aqueles e aquelas que atuam na área da Educação, público-alvo dessa Licenciatura.

Eu acho que, claro, existem fatores que são incontroláveis, são muito sérios. Eu acho que a perseguição da Sedu [Secretaria de Estado da Educação] também, a liberação da Sedu também, ela contribuiu fortemente [...] a atual conjuntura político-econômica (Pâmela).

O estudante Pedro, professor em escola municipal, pensou em desistir do curso devido aos entraves trabalhistas.

No semestre passado eu não vim aí eu pensei em desistir, né, realmente não vai dar por questões pessoais de trabalho né, horário de trabalho, as pessoas que estão no serviço elas não têm obrigação de entender e não têm aquela obrigação de liberar, aí foi quando me dificultou, até perdi um período por conta disso [...] (Pedro)

Alguns estudantes compartilharam que para estar na Universidade precisam utilizar de outros meios, tendo em vista que a liberação não ocorre mesmo mediante apresentação de atestado de frequência disponibilizado pela coordenação do curso.

Vou falar uma coisa que você pode colocar aí, tem que pôr mesmo [inaudível] a gente para estar aqui, igual eu sou terapeuta de uma escola, eu não pude vir quinta e sexta desta vez porque o diretor estava fazendo curso, a pedagoga responsável estava em outra escola, então, o coordenador quando os dois não tãõ fica responsável. Então, eu tive que faltar, mas nós já tivemos que fingir, fingir que estávamos passando mal por causa desse curso (Manoela).

A discussão sobre o perfil do (a) ingressante em relação ao público-alvo que se pretende atingir com essa Licenciatura emerge novamente quando essa categoria é analisada ao longo das falas de Natália e Antônia, por exemplo, que nos contam que a organização do curso e o calendário específico dificultam a permanência de outras categorias profissionais, sobretudo daqueles (as) que atuam na iniciativa privada.

[...] eu sempre estou trabalhando em um lugar que me permita esse tempo para estudar, porque se eu tivesse ido para o comércio, trabalhar no comércio, jamais. Se fosse para qualquer empresa privada, não tem. Se você procurar aqui acho que dificilmente terá um estudante desse curso que seja funcionário do comércio [...] nós tivemos alunos que saíram, que desistiram na primeira semana porque exatamente ele era do comércio. Sabe, é um curso que não cabe. Essa questão, da minha questão, eu fui procurar formas de tá trabalhando e de continuar no curso (Natália).

Eu já pensei na possibilidade, Roberta, de de repente eles mudarem o calendário duas vezes por mês [...] mas pra poder as pessoas poderem trabalhar no horário comercial que seria de segunda a sexta [...] Mas a questão mais é de poder tá trabalhando mesmo, se tivesse alternativas que não ocupassem dias na semana pra gente poder tá conciliando com empregos que não tivesse que ser só na área né, federal, ou que tivesse essa coisa, que pudesse as privadas a gente tá conciliando com horário comercial, aí seria mais fácil (Antônia).

[...] ela parou agora, né, ela vai trancar novamente, porque ela trabalha como Psicóloga no [retirado para manter em sigilo a identidade da estudante], e lá mesmo ela conversando com o diretor dela pagar dia de domingo para ela estar aqui na quinta e na sexta, ele não aceitou. (Manoela).

Aí é onde tem a desistência, né. [...] deveria ter uma outra alternativa para essas pessoas que não podem sair por duas vezes seguidas, pedir duas licenças no serviço pra poder estarem exercendo aqui. Porque ela vai pedir licença no serviço dela pra poder estar no Tempo-Comunidade e no TU, no Tempo-Universidade. Então qual empresa que vai querer um funcionário desses dentro dela? Não vai querer (Wanessa).

A respeito desses recortes, apreendemos que alguns discentes destacam a dificuldade de frequentarem o curso em função de não atuarem como professores (as) ou não serem camponeses (as), principalmente aqueles e aquelas que trabalham na iniciativa privada, cuja liberação para o estudo torna-se ainda mais difícil. Esses relatos referem-se principalmente à organização do calendário acadêmico e de sua flexibilidade na disposição das atividades ao longo do semestre letivo, pensadas em função da rotina docente e camponesa. Entretanto, aqui levantamos o seguinte questionamento: é possível, ou ainda, é desejável que esta Licenciatura adeque suas demandas acadêmicas ao horário comercial, ou seja, para além das especificidades exigidas por estudantes docentes e camponeses (as)?

Entendemos que o Ensino Superior deve estar ao alcance de todos e todas, todavia, este curso, em especial, surgiu em decorrência de necessidades de uma parcela específica da população, justamente visando atender a essas diligências, sem as quais também esses (as) estudantes não conseguiriam ingressar na Universidade. E vamos além, ao reiterarmos que a Licenciatura em Educação do Campo busca ser mais do que uma graduação para seus discentes. O (A) egresso (a) deste curso, como já pontuamos nesta pesquisa, tem o importante compromisso de retornar ao campo para dar continuidade às lutas e transformações demandadas pelos povos camponeses. Seu papel, enquanto licenciado e licenciada em Educação do Campo, é o de ajudar na construção de uma escola que respeite, atenda e dialogue com as exigências que a vida no meio rural demanda de seus sujeitos.

Além disso, destacamos novamente a formação em Alternância como fortalecedora da permanência neste curso, principalmente, mas não somente, para a classe trabalhadora camponesa e docente, ao flexibilizar as atividades e possibilitar que conciliem estudo e trabalho, ainda que com dificuldades.

A sobrecarga de trabalho, destacada por aqueles (as) que conseguem liberação mediante a necessidade de compensação da jornada não trabalhada, também é

levantada como motivadora de evasão, em função da intensa rotina a qual são submetidos (as).

No meu trabalho também é muito estressante, eu tenho que pagar também as horas, além de levar o atestado eu tenho que pagar as horas dos dias que eu fico aqui, trabalhando depois do expediente dia de sábado. Então, às vezes, é muito cansativo, às vezes dá vontade de desistir (Gisele).

Tem uma lei que me ampara a sair, a dispensa desses dias para eu poder vir para a faculdade. Mas também na mesma situação ela me obriga a pagar horas [...] Então, como merendeira, eu posso sair, né, posso sair com a apresentação do atestado que eu compareci na faculdade. [...] Então essas horas eu tenho que pagar ela todo mês, todo mês [...] Tem vezes que eu pego cinco e meia da manhã e saio seis horas da tarde para mim pagar as minhas horas, porque agora também tem o estágio, então no estágio eu também tenho que pagar as minhas horas. Eu posso sair, mas eu tenho que pagar as minhas horas. Então isso sobrecarrega a gente. Muito cansada (Alice).

A gente trabalha dez horas diárias, todos os dias, para poder pagar a hora. Aí vem aquela questão também e que às vezes o professor também não entende que você não conseguiu fazer aquela atividade, que você não conseguiu ler aquele texto. Eu saio de casa cinco e meia da manhã, eu chego em casa cinco e meia da tarde, eu tenho estágio para fazer, eu tenho casa para tomar conta, eu tenho filho para cuidar e chega na hora, quando termina tudo, você já tá morto, você não aguenta mais (Eduarda).

Há, ainda, relatos de ameaças sofridas por alguns estudantes em seus ambientes de trabalho.

[...] eu tive uma briga danada com a minha diretora e falei que ia colocar o meu secretário de Educação na justiça, porque ele falou que ia cobrar o sábado e o domingo meu, entendeu? (Alice).

[...] aí ele [secretário] virou pra mim e falou assim você sabe que eu posso te tomar as suas férias para você pagar hora. Eu falei assim eu sei que lá tá escrito que eu posso pagar as minhas horas em férias, eu tenho plena consciência disso. Agora, me tomar, não. Nós brigamos, gritamos. Ele gritou comigo e eu gritei com ele. [...] Porque, tipo assim gente, igual, eu já pensei em desistir. Porque é difícil você trabalhar dez horas diárias, você chegar em casa como dona de casa, graças a Deus não tenho marido não, mas... (Eduarda).

O desconhecimento do curso foi apontado como possível motivador de resistência das secretarias municipais em liberar os (as) profissionais para estarem na Universidade.

Talvez seja também pela falta de conhecimento das secretarias sobre o curso. Talvez se tivesse uma interação entre a secretaria e a Ufes, explicando como se dá o curso e tudo, de repente eu acho que melhoraria isso daí, né, essa fase pra poder sair e poder fazer as coisas (Eduarda).

Em contrapartida, outros (as) estudantes disseram que não encontram muitas dificuldades relacionadas à liberação no trabalho, como os (as) profissionais autônomos (as) e alguns estudantes que são servidores (as) públicos municipais, apesar de haver questionamento dos (as) demais funcionários (as). “[...] eu trabalho de artesã, em casa, eu faço tapete, então eu sou dona do meu trabalho, eu saio a hora que eu quiser” (Geórgia).

No serviço, no começo, eles pediram para fazer hora extra pra repor, porque eu trabalho na prefeitura. Aí chegou num momento que eu tava me achando muito sobrecarregada, tava trabalhando nove horas, nove horas e meia, dez horas por dia pra poder repor os horários que eu vinha pra cá. Aí eu pedi demissão [...] e o prefeito, não, por causa disso? Não, você pode parar de fazer esse horário que você tá fazendo. Aí continuei na prefeitura porque ele liberou, não preciso mais fazer essa hora a mais e ficou bem mais tranquilo, dá para estudar agora e tal (Renata).

Mesmo eu conseguindo liberação da minha diretora eu sei que os outros funcionários da escola ficam questionando, né, por que que fulano sai, e depois, igual, fico essa semana toda, tem que fazer uma reposição depois desses dias que eu tô aqui, tem toda aquela reposição de trabalho que ficou atrasado, né, então essa questão de trabalho me afeta muito (Ana).

As falas dos (as) estudantes revelam as diversas especificidades presentes na realidade da classe trabalhadora na Universidade, em que alguns encontram apoio para permanecerem estudando, outros se desdobram em rotinas exaustivas, e aqueles e aquelas que acabam descontinuando seus estudos, tendo que optar entre o trabalho e o curso superior, em função de uma necessidade material para sua sobrevivência, o que nos leva à discussão da categoria recursos financeiros, que será apresentada mais adiante.

6.1.2.2 Família

O apoio familiar, os obstáculos impostos pelo companheiro ou companheira e a saúde foram elementos evidenciados pelos (as) estudantes como possíveis motivadores da permanência ou evasão no curso, dependendo de como a família atua na trajetória acadêmica de cada educando e educanda. Essa influência foi o eixo de busca nos relatos dos (as) estudantes a respeito da categoria *Família*.

Antes da análise dos destaques desta categoria é importante contextualizar que, de acordo com dados extraídos do SIE, no primeiro semestre de 2018 o curso contava com 182 estudantes do sexo feminino e 59 do sexo masculino, ou seja, as mulheres

representavam cerca de 75% dos (as) discentes matriculados (as) na época da realização das entrevistas coletivas, sendo muitas delas mães e trabalhadoras.

Diante desse universo, iniciamos com as falas de Alice e Antônia, que descrevem situações de resistência dos companheiros em face das necessidades acadêmicas das estudantes.

Na minha vida já implicou bastante. A família, marido, principalmente o abençoado do marido, que é o tempo de passar aqui janeiro mais dias e julho mais dias né. Então, ele quis criar um atritozinho comigo com isso. Só que eu não liguei para ele, não dei bola, e ele releva até hoje a minha vinda para a universidade. Mas ele não aceita, ele releva. [...] (Alice).

Houve momentos em que o fato da gente ser um curso em Alternância, a gente ter que ficar um momento aqui, às vezes não sei se pros homens é a mesma coisa, mas pras mulheres é mais complicado, porque o marido nem sempre aceita ou compreende isso. [...] houve momentos também da gente entrar em conflitos terríveis, dele me impor eu sair do curso, ou ou. Aí eu tive que ser mais forte (risos) nesse processo e mostrar pra ele que a banda não tocava assim. Mas, assim, o mais difícil em relação pra gente é porque, como a questão de emprego, a modalidade do curso, eu trabalhava em empresa privada e a modalidade do curso não permite que a gente trabalhe na área privada, porque a gente tem esse período para ficar aqui e as empresas não, é difícil ter uma empresa que aceita. Então, quem tá me bancando é ele. Então, quando ele impõe, que ele fala ou você estuda ou, no caso, ou o casamento ou o estudo, me coloca numa situação difícil, complicado, porque eu realmente fiquei totalmente dependente dele. Mas aí depois de um processo complicado, faltei um TU por questões assim, financeiro e conjugal, agora a gente conseguiu contornar essa situação e hoje tá mais tranquilo [...] (Antônia).

Ainda que os relatos das estudantes mulheres apareçam em maior número, também há fala de um estudante homem em que emerge situação de conflito com a companheira, de forma a interferir em sua vida acadêmica.

Ela fica o dia todo em casa e fala assim eu acho que eu sou um fantasma aqui né [...] Fala assim de um jeito, às vezes, mas isso acaba pressionando a gente. Eu sinto pressionado [...] Mas quando ela fala duas ou três vezes, eu já pensei em desistir do curso, com esse tipo de fala, de me pressionar, de passar o dia todo e tal, só pensa no curso (Daniel).

Em um curso cujo universo discente é composto majoritariamente por mulheres, identificamos nos relatos forte presença de traços caracterizadores do machismo e do patriarcado enquanto questões subjacentes às falas das estudantes do sexo feminino a respeito da relação de seus companheiros com o estudo, e conseqüentemente com o deslocamento de casa para a Universidade, ainda que também tenhamos encontrado visão do lado oposto, ou seja, estudante homem apresentando resistência de sua companheira.

Para entendimento desta questão é preciso fazer um breve resgate histórico do conceito de patriarcado. Este configura-se como representativo padrão de estruturação da família brasileira já no período colonial. Com a urbanização e a industrialização, houve mudanças consideráveis nos processos de organização da família. Entretanto, a nova estruturação do grupo familiar não ocorreu de forma uniforme na sociedade brasileira. “No meio rural, todavia, nem sempre à dinamização da economia correspondeu uma modernização da família” (SAFFIOTI, 1979, p. 178). A imigração de trabalhadores europeus, seja a que se processou na segunda metade do século XIX ou a ocorrida no século XX, segundo a autora, teria então reforçado o estilo patriarcal da família brasileira principalmente no meio rural.

[...] a situação da mulher nas zonas menos atingidas pela dinamização da economia e pelas mudanças sócio-culturais que, mais cedo ou mais tarde, lhe sucedem é ainda de maior subalternidade. Nessas regiões economicamente estacionárias são mais numerosas as sobrevivências dos padrões patriarcais de organização familiar. Assim, brutalizada pela rudeza e intensidade do trabalho agrícola e doméstico, alquebrada pelas sucessivas maternidades, mantida à margem do processo de intensificação dos contactos sociais, só nas normas tradicionais de submissão ao marido pôde a mulher encontrar um modo de existência apto a garantir-lhe a posição social e a segurança econômica de que não pode prescindir nas condições de isolamento relativo ainda hoje prevalentes no meio rural brasileiro. Como o elemento feminino desempenha função econômica básica na família caipira, não se impõe a necessidade de mistificá-lo, encobrendo sua heteronomia social sob a capa de um tratamento pessoal de igual para igual (SAFFIOTI, 1979, p. 184-185).

Para Saffioti (2004), a ordem patriarcal de gênero⁴³ atribui qualidades positivas aos homens e negativas às mulheres, mesmo que nem sempre isso ocorra. A autora ressalta que diferentemente dos homens, que seriam estimulados para revelar força e coragem, as mulheres são socializadas para serem dóceis, sendo que poucas questionam sua inferioridade social dentro da ordem patriarcal, havendo, inclusive, mulheres machistas.

E o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres. Então, poder-se-ia perguntar: o machismo favorece sempre os homens? Para fazer justiça, o sexismo prejudica homens, mulheres e suas relações. O saldo negativo é maior das mulheres, o que não deve obnubilizar a inteligência daquelas que se interessam pelo assunto da democracia. As

⁴³ O conceito de gênero interpretado por Saffioti (2004, p. 58) se refere a “[...] um conjunto de normas modeladoras dos seres humanos em homens e em mulheres, normas estas expressas nas relações destas duas categorias sociais [...]”, embora a autora ressalte a necessidade de ampliar esta conceituação para as relações homem-homem e mulher-mulher e assumir a postura de considerar como uma unidade o sexo e o gênero, destacando não haver sexualidade biológica descolada do contexto social em que é exercida.

mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder (SAFFIOTI, 2004, p. 35).

Nesse sentido, por patriarcado entende-se como um regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens, explicitando relações hierárquicas de desigualdade que abrangem não somente o âmbito familiar, mas a sociedade civil como um todo e o Estado, representando ainda “[...] uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência” (SAFFIOTI, 2004, p. 58). A mulher é vista como menos capaz que o homem, dependendo da tutela deste para garantia de posição perante a sociedade e estabilidade financeira, cuja realização viria principalmente por meio do casamento. Para Johnson (*apud* SAFFIOTI, 2004, p. 121), o patriarcado se fundamenta ainda em um círculo vicioso formado pela atitude/sentimento de controle e medo.

Pateman aponta que o patriarcado moderno se constitui por meio do contrato original, de caráter masculino e tendo como objeto as mulheres, em que a diferença sexual é convertida em diferença política.

A dominação dos homens sobre as mulheres e o direito masculino de acesso sexual regular a elas estão em questão na formulação do pacto original. O contrato social é uma história de liberdade; o contrato sexual é uma história de sujeição. O contrato original cria ambas, a liberdade e a dominação. A liberdade do homem e a sujeição da mulher derivam do contrato original e o sentido da liberdade civil não pode ser compreendido sem a metade perdida da história, que revela como o direito patriarcal dos homens sobre as mulheres é criado pelo contrato. A liberdade civil não é universal – é um atributo masculino e depende do direito patriarcal. Os filhos subvertem o regime paterno não apenas para conquistar sua liberdade, mas também para assegurar as mulheres para si próprios. Seu sucesso nesse empreendimento é narrado na história do contrato sexual. O pacto original é tanto um contrato sexual quanto social: é social no sentido de patriarcal – isto é, o contrato cria o direito político dos homens sobre as mulheres -, e também sexual no sentido do estabelecimento de um acesso sistemático dos homens ao corpo das mulheres. O contrato original cria o que chamarei, seguindo Adrienne Rich, de ‘lei do direito sexual masculino’. O contrato está longe de se contrapor ao patriarcado: ele é o meio pelo qual se constitui o patriarcado moderno (PATEMAN 1993 *apud* SAFFIOTI, 2004, p. 53-54).

A conversão da diferença sexual em diferença política resultaria, então, na desigualdade política vivenciada pelas mulheres em relação aos homens. Saffioti (2004, p. 58) explicita a existência de “[...] uma certa divisão social do trabalho, conhecida como divisão sexual do trabalho”, que obedece ao critério de sexo e caracterizando uma segregação ocupacional. O destino social das atividades distribuídas conforme o sexo foi conduzido pela ideia de que a mulher nasceu para o casamento, a reprodução e as tarefas domésticas, ou seja, deveria ficar restrita à

esfera privada, desempenhando papéis tradicionais e ocupações reconhecidamente femininas, revelando desigualdades civis e políticas em função de razões morais e sociais, como a preservação da família. Ao homem, caberia o trabalho fora de casa e a tarefa de prover economicamente a família, ou seja, a esfera pública seria destinada ao universo masculino.

O relato da estudante Geórgia ilustra como se dá a divisão social do trabalho e o impacto desta segregação em sua vida acadêmica, em que vemos sua iminente anulação enquanto mulher, quando esta cogita abandonar os estudos em função dos papéis de mãe de família e esposa.

Bom, pra mim também é muito difícil. Eu, assim, não sei nem se eu posso dizer se eu já perdi ou to perdendo o meu casamento, por causa disso também. Lembrando que eu tenho uma criança especial, que é muito difícil conciliar [...] marido não entende, é ciúme, é tudo. Igual a Antônia falou, é muito complicado a gente conciliar. Eu acho que pros homens é mais fácil, porque *a gente que é dona de casa, a gente tem que cozinhar, lavar, fazer tudo, eu dou banho no meu filho, tudo é eu* [...] Eu por várias vezes já quase desisti do curso. Eu tô tentando ficar em pé aí, ficar firme aí, porque tá difícil (Geórgia, grifo nosso).

Recuperando a discussão sobre o contrato sexual enquanto um pacto desigual de troca de obediência por proteção, o que significa uma relação de exploração-dominância, sem, contudo, haver precedência de um processo ou de outro, Saffioti conclui que as mulheres jamais alcançaram a categoria de indivíduos, no que se refere ao poder de contratar de igual para igual. “Na estrutura patriarcal capitalista das ocupações, as mulheres não figuram como trabalhadoras, mas tão-somente como mulheres. Os homens, como trabalhadores, são sujeitos à autoridade de seu chefe” (SAFFIOTI, 2004, p. 129).

Importante ressaltar, contudo, que mesmo diante do processo de expulsão do sistema produtivo e das limitações impostas pela sociedade, as mulheres não estiveram alheias ao trabalho nem à mobilização, apresentando destacado papel produtivo nos campos, nas fábricas, na realização de tarefas domésticas, no comércio, entre outros espaços.

Apesar dos reconhecidos avanços no que diz respeito à posição social da mulher no tocante ao seu poder de decisão nos espaços públicos, sua presença nas escolas, no mercado de trabalho, em postos eletivos políticos ou de representação tradicionalmente reservados aos homens, a base material do patriarcado ainda se

encontra viva na sociedade. Conforme destacado por Saffioti (2004), o histórico de menor acesso das mulheres à educação⁴⁴ adequada para a obtenção de postos de trabalho bem remunerados as deixou a margem de muitas posições no mercado de trabalho e, embora atualmente possuam maior escolarização que os homens, as trabalhadoras são vítimas de discriminação salarial. A autora analisa ainda que para as mulheres a base econômica do patriarcado consiste também na “[...] marginalização de importantes papéis econômicos e político-deliberativos, mas também no controle de sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva” (SAFFIOTI, 2004, p. 106).

Refletindo uma contradição de interesses e servindo a grupos e classes dominantes, o patriarcado apresenta-se, então, como um regime que “exige transformações radicais no sentido de preservação das diferenças e da eliminação das desigualdades, pelas quais é responsável a sociedade” (SAFFIOTI, 2004, p. 107). Para Marx (*apud* SAFFIOTI, 1979), o processo geral de humanização de todo o gênero humano perpassaria, então, pela verdadeira libertação da mulher.

Retomando a análise dos relatos discentes, vemos também que os comportamentos dos (as) companheiros (as) demonstram a ainda existente cultura popular de desconfiança em relação à relevância e retorno aos estudos, principalmente em relação às mulheres e nas regiões em que o trabalho físico é preponderante. No caso específico das mulheres, a divisão entre as funções domésticas e familiares, o trabalho remunerado e o estudo tendem a entrar em conflito com o padrão de atividades femininas socialmente estabelecidas e ainda vigentes, especialmente no meio rural. O estudo, neste caso, é visto como subsidiário e descartável quando interfere nas atividades domésticas e familiares.

Posturas como essas são indícios do quanto as escolas se apartaram da vida prática, dicotomizando a teoria e a prática. Como resultado, temos a preterição da educação frente à necessidade do trabalho doméstico e no campo.

⁴⁴ A representação feminina em cursos superiores foi pouco significativa até 1930, estando presente sobretudo em áreas pouco valorizadas socialmente na época, como nas Faculdades de Farmácia. Já o ensino profissional normal foi o ramo dominado por mulheres, o que, aliado às restrições legais de entrada das normalistas em outros cursos superiores, levaria mais adiante à procura pelos cursos de pedagogia e afins. Dessa forma, a sociedade decidia em que setor as mulheres empregariam sua força de trabalho, independentemente de sua vocação profissional (SAFFIOTI, 1979).

A relação com os (as) filhos (as) é outro fator que atua diretamente na condição de permanência principalmente das estudantes mães e trabalhadoras, sobretudo, quando há a necessidade de atenção especial ao (à) filho (a), reforçando as relações de gênero que determinam os papéis na sociedade e que ainda responsabilizam a mulher pelo cuidado da casa e da família. Diante dessas mulheres está o desafio de conciliar duplas e até mesmo triplas jornadas de trabalho, considerando os afazeres domésticos e familiares, laborais e acadêmicos, não havendo muitas vezes com quem compartilhar o cuidado da casa e da família enquanto estão fora.

A minha irmã tá querendo trancar a matrícula agora, até pediu para eu poder tá entrando em contato com vocês, ver com a Débora. O que que acontece, ela tem um filho de vinte e três anos que tem esquizofrenia. E aí a questão dela é, a política do curso ela aceita que traga o filho. Mas no caso dela, que já é um adulto que no caso tem essa questão da deficiência, ela não pode trazer. Ele é uma criança grande, apesar do problema, ele é uma criança grande. É totalmente dependente dela, então é uma situação muito complicada que ela tá vivendo (Antônia).

A preocupação dos (as) estudantes no sentido de zelar pela permanência daqueles (as) que possuem filhos e filhas é manifestada nas falas de Wanessa e Nicole. “Até mesmo conseguir um monitor pra Ciranda, algo assim, pra ficar com as crianças na hora das aulas” (Nicole).

A melhoria de uma possível creche mais montada, entendeu, e sei lá, infraestrutura melhor, pra poder atender melhor essas crianças. A minha por exemplo tá com seis anos, eu consigo deixar ela com alguém, eu pago alguém. Mas se a gente já paga alguém, a gente poderia pagar (Wanessa).

Importante destacar que a auto-organização dos (as) estudantes conta com a Comissão de Ciranda, responsável por levantar possibilidades e identificar meios para que as crianças que são levadas para o TU sejam recebidas e cuidadas de forma responsável e digna. A Ciranda Infantil nasceu nos assentamentos e acampamentos do MST com a missão de pensar a educação infantil da criança de 0 a 6 anos, de forma que estejam aprendendo ao mesmo tempo em que socializam e brincam, criando assim condições para que suas mães e pais possam estudar. Dessa forma, a Ciranda Infantil é compreendida pelo MST como sendo

um espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia, vinculando as vivências do cotidiano, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, e a autonomia [...]. São espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças

aprendem, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências coletivas (MST, 2004, p. 25).

De acordo com Amaral, “o nome Ciranda Infantil vem para elucidar o direito de ser criança nos assentamentos e acampamentos enquanto sujeitos de direito. O nome Ciranda lembra criança em ação e esta ação se dá nas brincadeiras” (2010, p. 114). Ou seja, assim como preveem as complexas organizações dos movimentos sociais e a cultura camponesa, também na Licenciatura em Educação do Campo não se separa a vida em fragmentos havendo, então, a preocupação de trabalhar suas diversas dimensões de forma articulada.

Algumas iniciativas foram realizadas no curso nesse sentido, ganhando força a partir do mês de janeiro de 2019, com a organização de um espaço equipado com brinquedos doados pelos (as) discentes e demais materiais necessários para práticas pedagógicas e cuidado das crianças, conforme ilustrado nas figuras 4 e 5.

Na época, o Movimento Estudantil Kizomba⁴⁵ e o Levante Popular da Juventude⁴⁶ cederam cirandeiros (as) voluntários (as) para a supervisão e cuidado das crianças no momento em que as mães estão em aula, cujas passagens e alimentação foram custeadas coletivamente por estudantes e professores (as) do curso. Importante destacar que neste momento inicial a presença dos (as) voluntários (as) se deu no sentido de contribuir para a sistematização do processo, visto que a Ciranda Infantil do curso está em fase de amadurecimento e definição de como se dará a presença desses (as) cirandeiros (as), a fim de que sejam pessoas preparadas não somente para o cuidar, mas principalmente para contribuir no que diz respeito à construção de espaços em que as práticas pedagógicas permitam que essas crianças possam brincar, socializar e aprender valores como o de responsabilidade.

Outra ação importante foi a criação, por uma docente da Licenciatura em Educação do Campo, de um projeto de extensão destinado especificamente para a

⁴⁵ O Movimento Estudantil Kizomba organiza-se nacionalmente desde 1999 e busca construir uma cultura política voltada para a luta democrática, socialista, feminista, antirracista e anti-lgbtfóbica. Mais informações no site <http://movkizomba.wordpress.com>.

⁴⁶ O Levante Popular da Juventude é um movimento social cuja luta por direitos parte do viés da educação popular. Enquanto movimento, vem se consolidando nas periferias das principais cidades brasileiras, fomentando processos de formação e organização de jovens lideranças nas comunidades. Atua junto aos movimentos da Via Campesina e movimentos urbanos como o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD). Mais informações no site <https://levante.org.br/>.

organização da Ciranda. Todavia, o diálogo e a sistematização têm avançado lentamente no que diz respeito ao espaço em que essas crianças são acolhidas pois, até então, a permanência no *campus* universitário tem ocorrido de forma improvisada nas salas de aula.

Entendemos ser essencial que a Universidade e o Centro de Educação, enquanto responsáveis pela oferta deste curso e da Licenciatura em Pedagogia, que também traz esta necessidade de mães e pais da classe popular, se responsabilizem por esta demanda e busquem de forma ativa meios para sua resolução. É fundamental que se pense a construção de um espaço apropriado para a Ciranda Infantil, com banheiros adaptados, espaço para trocar e higienizar as crianças, local adequado para armazenar alimentos, entre outras necessidades relacionadas. Ou seja, é preciso que a Universidade disponibilize espaços que ofereçam conforto, zelo, respeito e dignidade às crianças e às pessoas que trazem essas crianças para o *campus*. Sabemos que existem limitações orçamentárias, que atualmente estão ainda mais acentuadas, porém, acreditamos que após cinco anos desde o início das atividades acadêmicas do curso e com o ingresso de cada vez mais estudantes a situação tornou-se urgente, devendo ser vista como prioridade no planejamento de despesas do Centro e da Universidade.

Reforçamos, então, que o pleno funcionamento da Ciranda é primordial para a garantia da permanência estudantil na Licenciatura em Educação do Campo, principalmente por ser um curso com grande parte dos (as) discentes pertencendo à classe trabalhadora popular. São pais e mães, trabalhadores e trabalhadoras, que para manter-se nesta graduação necessitam de ações concretas e recursos que em outras graduações não são sequer discutidos, embora também necessários. Basta um olhar mais atento pelo *campus* para observar que existem estudantes nos mais diversos cursos com demandas que não são exclusivas às dos (as) discentes da Licenciatura em Educação do Campo ou da Pedagogia.

Apesar da classe trabalhadora ter conquistado seu ingresso nas várias áreas no Ensino Superior, percebemos que o diálogo com a universidade ainda precisa progredir no que diz respeito às demandas emergenciais e específicas daqueles (as) que dividem a necessidade do trabalho e o cuidado dos (as) filhos (as) com o estudo.

Figura 4 – Ciranda realizada no mês de janeiro de 2019



Fonte: Acervo do curso.

Figura 5 – Detalhes da Ciranda da Licenciatura em Educação do Campo



Fonte: Acervo do curso.

Apesar de em categoria anterior haver menção à existência de conflitos entre os (as) estudantes, também encontramos histórias que reforçam a importância dos laços que são criados na convivência e troca de experiências dentro da Licenciatura em Educação do Campo, como na descrição de Wilian.

Eu também nunca tive problemas assim, só com essa questão de ficar longe da família, eu não consigo ficar assim um tempo. Mas acho que quando você tá aqui três dias você acaba criando um vínculo com as pessoas, porque mesmo quando você vem numa semana você não tá tão bem, você precisa de um conselho, ou tá passando mal, as pessoas te arrumam um remédio, uma coisa, acho que acaba criando um vínculo de família mesmo (Wilian).

O relato de Wilian dialoga com o que Gimonet (1985, *apud* SILVA, 2012, p. 29) considera acerca das relações estabelecidas entre os meios e sujeitos envolvidos,

uma vez que “[...] é justamente em razão de a alternância criar rupturas entre os lugares, os momentos e os conteúdos da formação, é que ela obriga a existência das relações”.

Frederico e Bianca valorizam em suas falas a rede de pessoas envolvidas indiretamente com o curso, que apesar de não serem estudantes da Licenciatura, têm participação essencial no sucesso acadêmico dos discentes. “[...] eu já pensei em desistir muitas vezes, assim, dificuldade de ficar longe do filho, mas quem me motiva a continuar é o meu esposo” (Bianca).

[...] não é só a pessoa que está vindo para cá que tá se dedicando pelo curso. Por exemplo, envolve os meus pais, meu pai, mãe e tal e tudo mais. [...] a não ser a pessoa que talvez viva sozinha que é mais complicado, mas assim [...] Por exemplo, a mulher, o marido apoia ela em casa quando vem para o curso, a companheira que tem só os filhos, os filhos estão aqui no curso, estão dispendendo o tempo deles de lá, de cuidar das coisas. [...] Todas essas pessoas são pessoas afetadas direto pela política do curso, e querendo ou não tem que ser levado em consideração essa questão das relações de pertença, de integração, de contestação, de construção, de mudança, de unidade, de relação. Então, assim, são relações e relações que são construídas, opiniões que são mudadas ou inventadas ou não, ou é aí que vem a desistência (Frederico).

A implicação da solidariedade, do acolhimento e da disponibilidade para o diálogo em prol da garantia da permanência estudantil, na luta pela transformação da sociedade e na própria transformação discente enquanto sujeitos marca os relatos desta categoria, indo ao encontro da visão de Freire (2017, p. 105) sobre a busca do ser mais, que “[...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão”.

Analisando o espaço de socialização proporcionado pelos acampamentos do MST, Caldart aponta que um dos primeiros valores que se cultiva nesta situação é o da solidariedade, fundamento da ética comunitária.

Um aprendizado importante é o que possibilita a passagem do que poderíamos chamar de uma ética do indivíduo a uma ética comunitária, que depois poderá chegar a se desdobrar em uma ética do coletivo, à medida que consolide esses valores na experiência posterior à de assentamento, ou de participação no conjunto das instâncias do MST (CALDART, 2012, p. 182).

A solidariedade entre estudante e docente no espaço pedagógico é também apontada por Freire (2015) como possibilidade de aprendizagem democrática. Assim, é necessário que as pessoas envolvidas com o curso se posicionem frente

às dificuldades enfrentadas pelos (as) estudantes e a cooperação discente diante dos diversos desafios de ordem acadêmica, pessoal, profissional e emocional tem mostrado a opção por este caminho.

Esse apanhado de histórias, relatos e desabafos nos levam a refletir sobre a importância do papel da família na caminhada acadêmica desses (as) estudantes, cujo trajeto é marcado pela saudade, por manifestações de apoio e carinho, mas também por situações de opressão, principalmente de gênero, que tem levado estudantes a cogitarem a descontinuação dos estudos em prol da manutenção dos vínculos familiares.

No caso específico da estudante mulher, que em 2018 representava 54,6% do total de estudantes das Ifes brasileiras (ANDIFES/FONAPRACE, 2019), observamos que para além das relações de subordinação às quais muitas vezes é submetida, há a resistência e a coragem de reinventar-se enquanto ser humano inconcluso, na luta por direitos e para ser sujeito de suas escolhas, mesmo diante dos limites impostos por uma sociedade patriarcal, desigual e preconceituosa, que tende a determinar o que ela pode ou não fazer pelo fato de ser mulher, mãe, trabalhadora, militante e, ainda, estudante.

6.1.2.3 Não reconhecimento do poder público

A insatisfação com as perspectivas do mercado de trabalho do curso apareceu entre as cinco principais motivações elencadas pelos (as) estudantes no questionário aplicado, sendo citada também em entrevista coletiva, como podemos verificar na fala da estudante Wanessa.

A minha expectativa é que esse curso, essa Licenciatura, realmente venha fazer valer a pena. Porque existe aí um certo receio da gente, como licenciando, de a gente enfrentar problemas. A gente percebe a grande luta que tem sido aí, do pessoal que já estava antes, né, pra conseguir espaço, ganhar espaço em concurso público e até mesmo dentro das escolas (Wanessa).

A preocupação discente com o futuro profissional pode advir de uma série de fatores e conjunturas, desde o contexto atual de fechamento de escolas do campo como também em consequência dos relatos de preconceito em relação à formação em

Licenciatura em Educação do Campo, destacadas em categoria que será pontuada mais adiante.

Ao discutir acerca da rejeição discente à pedagogia libertadora, Freire (FREIRE; SHOR, 2008) aponta aspectos que dialogam com o receio dos (as) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo frente ao não reconhecimento do curso pelo poder público, além do estranhamento causado pela ligação desta graduação com os movimentos sociais. O educador relata que as expectativas dos (as) estudantes são produtos da sociedade em que vivemos, reflexo de condições históricas concretas, e o ensino tradicional, para o autor, estaria em consonância com essas expectativas. Ao educador libertador, assim como ao tradicional, caberia, então, o dever de atender a esses anseios dos (as) estudantes.

Conseguir um emprego é uma expectativa muito concreta e realista, que se encaixa facilmente na escolaridade regular. É normal que classes tradicionais correspondam à preocupação dos estudantes em conseguir emprego. Elas concordam com o *status quo*, inclusive com o mercado de trabalho em que os estudantes deverão ingressar (FREIRE; SHOR, 2008, p. 85).

No sentido de dirimir esse não reconhecimento do poder público em relação à formação ofertada pela Licenciatura em Educação do Campo, a coordenação do curso, juntamente com a direção do Centro de Educação da Ufes, têm estabelecido pontes de diálogo com a Secretaria de Estado da Educação (Sedu) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Uma das conquistas concretas desses encontros com o poder público foi a inédita inclusão da possibilidade de contratação de licenciados (as) em Educação do Campo, prevista em editais de processo seletivo publicados em novembro de 2018, por meio da inserção de escolas localizadas em assentamentos, escolas que adotam a Alternância e Centros Estaduais Integrados de Educação Rural como áreas de atuação dos profissionais admitidos.

Avanços como esse são importantes passos objetivando o reconhecimento não apenas do curso, mas da necessidade do olhar diferenciado para o meio rural brasileiro, e justificam-se em função da demanda latente dos egressos desta Licenciatura por postos de atuação e, principalmente, das escolas localizadas no campo, que necessitam de profissionais com capacitação que atenda aos anseios de seus sujeitos.

6.1.2.4 Recursos financeiros

Uma das necessidades orgânicas do ser humano está relacionada à garantia do seu sustento. A dificuldade financeira relatada pelos (as) estudantes do curso transita tanto na realidade concreta daqueles (as) que dependem financeiramente de atividades diretamente relacionadas ao campo ou à educação, como Pedro e Daniel, quanto dos (as) que estão desempregados (as) ou trabalham em outras áreas, como Carina e Katarina. “Sair do meu serviço tá sendo muito complicado, apesar de ser nosso, mas se eu não trabalhar a gente não fatura, né” (Carina).

Para complementar o que eu disse, a única coisa no início do curso que me afetou foi que eu precisava, tinha duas cadeiras que faltavam, Cariacica e Serra, então eu tinha que pagar, pagava 100 reais na Serra e 100 reais em Cariacica, para botar, para eles botarem alguém no meu lugar. Então isso no decorrer de um ano gerou um custo de mais 2000 reais. Para mim é muito dinheiro, muito dinheiro, então essa era a maior dificuldade que eu tive para estar aqui (Pedro).

Eu não tenho trabalho, é, remunerado, não sou empregado, e trabalho na roça mesmo, por conta própria. Assim, eu não preciso colocar ninguém no meu lugar, quando precisa de vim, para liberar, mas aí a minha liberação é de acordo com as minhas condições. Tem vezes que a coisa é tão apertada de serviço e de dívida que tem momentos que tem que arrumar alguém para trabalhar no meu lugar, tem que pagar alguém para trabalhar no meu lugar, porque tem serviços que não podem deixar para fazer quando eu voltar do curso [inaudível]. Então eu tenho esse problema, essa dificuldade (Daniel).

E eu tô desempregada desde que comecei o curso, então eu não tenho que tá tendo liberação, mas ao mesmo tempo é ruim de você tá desempregada porque no curso né, para vir para cá, você gera custos, então isso é um empecilho [...] por mais que o curso oferece a estadia e alimentação quando você tem outros gastos aqui e até necessidades e se você tá sem dinheiro então isso complica um pouco (Katarina).

Frente a essa realidade, um estudante apresentou sugestão de gerenciamento das bolsas que porventura o curso venha a ofertar, de forma a priorizar os (as) estudantes em vulnerabilidade econômica.

E a outra coisa, sugestão, é o curso poder fazer o levantamento na turma, quem tem mais dificuldades econômicas, financeiras pra vir pro curso, tem despesa maior e tem dificuldade de manter essa despesa, né, tem menos renda, não tem emprego, tem que gastar muito. E aí priorizar as bolsas de iniciação científica para essas pessoas. Porque muita gente sai por esse motivo. Eu, por exemplo, já comuniquei, falei com os professores nesse período, que eu acho que uma coisa que eu tenho receio de ocorrer comigo seria isso, devido aos fatores de seca que nós vivemos, né [...] Mas se saísse uma bolsa pra mim, de iniciação científica, é 400 reais que ajudaria (Daniel).

Por meio dos relatos podemos observar que apesar dos mecanismos de permanência ofertados pelo curso, como custeio de hospedagem, alimentação e transporte, a classe trabalhadora ainda encontra obstáculos de ordem financeira para permanecer na Licenciatura em Educação do Campo.

Nessa categoria, por tratar de uma esfera tão pessoal quanto as necessidades financeiras de cada discente, entendemos como fundamental que sejam pensadas mais ações institucionais estratégicas voltadas para a garantia da permanência e conclusão do Ensino Superior dos (as) estudantes de origem popular. Tais ações precisam estar em diálogo inclusive com as especificidades da classe camponesa, diferentes em inúmeros aspectos da classe trabalhadora urbana, que por vezes encontra-se imersa em outra lógica laboral, financeira, familiar e acadêmica, para citar apenas algumas.

Dessa forma, partindo da premissa da complexidade da vida e da cultura camponesa e entendendo que essas não devem ser concebidas de maneira fragmentada, apreendemos que pensar ações de enfrentamento aos desafios da permanência dos (as) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo pelo viés da categoria *Recursos financeiros* demanda atuações institucionais articuladas de modo a perpassarem por outros fatores externos aqui analisados, como *Trabalho* e *Família*, o que reforça, ainda, a concepção multifatorial da evasão.

6.1.2.5 Preconceito em relação ao curso e seus sujeitos

O desconhecimento em relação à Educação do Campo ultrapassa a sala de aula, atingindo para além do *campus* universitário e resultando em uma visão por vezes preconceituosa a respeito da formação no curso. Essa foi outra categoria que surgiu do diálogo entre os (as) estudantes, ao relatarem a abordagem preconceituosa de profissionais com quem trabalham em relação à formação na Licenciatura em Educação do Campo, bem como de gestores de escolas e, inclusive, docentes do curso, como podemos ver nas falas que seguem. “Eu fiz quatro anos de Artes, eu fiz quatro anos Português, e vocês verem quatro anos vai sair daqui e dar quatro disciplinas?” (Alice).

[...] tem professor que acha que nós estamos nos formando, vocês estão se formando, igual no caso de Linguagens, Português, Artes, Educação Física, que curso é esse? Aí a gente sente que há assim uma diferença entre certos professores com a gente (Manoela).

Até hoje não entendem o que é a Alternância aqui, até hoje, como outras coisas que não são conhecidas, não são aprofundadas, são criminalizadas. Ah é aquele curso que fica uma semana na escola e uma semana em casa vagabundeando. E não é assim, a gente sabe que a gente não fica vagabundeando. E aí quando acham que a gente só vem três dias no mês, passa o mês inteiro em casa, a gente não tá passando o mês inteiro em casa, a gente tá passando o mês inteiro com a nossa família trabalhando, ralando, repondo hora. A gente tem que lembrar os professores, lembrar as pessoas que estão fora, todas as pessoas que nos veem passando, pra gente tá aqui tá pagando hora [...] (Pâmela).

E lá, no meu serviço, eu não tenho apoio pra mim estudar. Tipo, a lei me ampara, mas eu já ouvi da minha diretora, isso tá servindo pra você pra quê? Vale a pena você ter tanto sacrifício para ir lá? (Eduarda)

O preconceito que os (as) estudantes descrevem ocorre também nos municípios considerados rurais no Espírito Santo, como podemos observar na fala da estudante Carina.

Eu acho que tem muita resistência ainda do curso. Porque lá em Domingos Martins, às vezes a gente vai pedir pra fazer uma entrevista, alguma coisa assim, os professores meio assim, não querem dar. Teve até caso da gente ir lá pedir e os professor cobrar pra dar entrevista pra gente, pra dar entrevista, pra poder falar alguma coisa nesse curso [...] Ou senão eles tipo falam assim, ah, já vem esse povo da Ufes aí, do campo, que tá fazendo o campo. Tem muito preconceito lá. Apesar de ser uma cidade do campo, né (Carina).

O relato a seguir destaca além da incompreensão dos (as) gestores (as) dos órgãos aos quais os (as) estudantes estão vinculados (as), mas o igual não entendimento dos (as) docentes do curso a respeito das dificuldades dos (as) discentes em cumprirem as tarefas acadêmicas juntamente com as demandas laborais e pessoais.

Para mim também é complicado, Roberta, vir para cá. Esse ano eu estou no Estado e na prefeitura. Então no Estado não consigo liberação, eu tenho que colocar substituto na prefeitura um dia e trabalhar o dia inteiro no Estado para ter um dia de AV. O outro conseguir um atestado falso. Então é aquela situação, você tá doente sem tá todo mês. Ou não vir, vir só no sábado. Muito complicado. E aí o professor entender isso também, né, difícil. Com dois horários e ainda quando você tem que fazer estágio longe [...] (Helena).

Ou seja, mesmo dentro do *campus* observamos também na fala da professora Carmem que ainda há preconceito com os princípios do curso e o perfil de seus sujeitos, retratando o conservadorismo que habita o espaço universitário.

[...] último desafio que eu vejo assim é ainda o convencimento de todos do Centro e da Universidade acerca da relevância social deste curso. Porque assim, tem muita gente que acha que deve acabar, até porque assim, muitos dentro da Universidade, que é conservadora, quando vê esse monte de bandeira vermelha aqui no Centro de Educação, no atual contexto que nós estamos vivendo, e as bandeiras do MST, dos movimentos camponeses, dos movimentos sociais, gera um certo incômodo nesta Instituição que está acostumada a atender a elite. Que atende a elite e que não entende que esse curso atende uma demanda importantíssima, traz para dentro da Universidade pessoas que nunca aqui estiveram (Professora Carmem).

O preconceito vivido e relatado pelos (as) estudantes reforça o que Fernandes (1999) discute a respeito da percepção das instituições sobre os (as) camponeses (as) e sobre a suposta separação entre campo e cidade, com dependência daquele meio em relação a este.

Pressupõem essa população como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. Criaram, dessa forma, uma visão de dependência unilateral do camponês na relação com o urbano, que, este sim, é o moderno. Fica com o camponês o estigma de atrasado. [...] A combinação do trabalho agrícola e industrial é a expressão mais concreta que nega a concepção de que cidade e o campo são mundos à parte. Na realidade se relacionam, se interagem em dependências recíprocas (FERNANDES *apud* ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 46-47).

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) também apontam denúncias a respeito da ainda dominante visão preconceituosa brasileira de que o meio urbano é superior ao rural. Os autores sinalizam, ainda, como proposição a implementação de um projeto de desenvolvimento para o país que inclua os (as) camponeses (as), utilizando a educação como estratégia para superar essa falsa ideia e demarcar o lugar social do campo.

Sobre a prática preconceituosa, Freire (2015, p. 37) destaca que esta “[...] nega radicalmente a democracia”, contrariando o princípio do reconhecimento de que o outro é igual a mim, levando em consideração suas especificidades.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2015, p. 59-60).

Nesse caminho do não reconhecimento do outro como meu semelhante, por meio de ações e pensamentos preconceituosos, entendemos que os empecilhos com os quais os (as) estudantes tendem a se deparar em decorrência do preconceito sobre

o curso são frutos dentre outras coisas do desconhecimento das concepções, princípios e objetivos desta graduação, para nos determos nas falas dos (as) estudantes, podendo impactar para além da visão deturpada da formação, atingindo ainda as relações discutidas na categoria *Trabalho*. Seguindo essa linha de análise, identificamos também que as implicações apontadas na categoria *Desconhecimento dos sujeitos sobre o curso* tendem a desdobrar-se e a influenciar aspectos elencados em outras categorias, salvo no tocante a temas de ordem pessoal ou que possuem origem em questões que estão arraigadas na sociedade.

Retornando para a temática do preconceito, vemos seu enfrentamento como um desafio para essa Licenciatura e seus sujeitos, bem como para a real garantia da democratização do Ensino Superior. Discutindo o universo da Educação Básica, corroboramos com a reflexão de Freire ao abordar a superação do preconceito contra as classes populares como pressuposto da democratização da escola.

[...] é absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem superar os preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas “pobres”, sem superar os preconceitos contra sua linguagem, sua cultura, os preconceitos contra o saber com que as crianças chegam à escola (FREIRE, 2001, p. 127).

A Licenciatura em Educação do Campo tem realizado iniciativas no sentido de mostrar-se para a sociedade, mesmo para aqueles (as) que têm suas relações de vida e trabalho no campo, pois em função de valores hegemônicos cristalizados na sociedade alguns ainda não se reconhecem organicamente enquanto sujeitos do campesinato. Dentre essas ações estão visitas às escolas para apresentação do curso, reuniões com a Undime e a Sedu e diálogo com secretários (as) municipais de educação. Todavia, há ainda um caminho longo a ser percorrido, posto que dentro da própria Universidade esse preconceito tem se mostrado desde as instâncias de discussão e decisão do curso até as atividades acadêmicas em sala de aula, conforme relatos discentes, indo na contramão dos objetivos de uma Licenciatura que busca a emancipação e o desenvolvimento crítico dos (as) estudantes.

6.2 OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste item apresentamos os desafios pedagógicos que se manifestaram com maior recorrência nas falas dos (as) estudantes nos questionários, nos momentos de entrevistas coletivas e análises compartilhadas. Importante ressaltar que apesar de não estarem ligados diretamente aos problemas da permanência enfrentados pelos (as) discentes do curso, entendemos que tais apontamentos são muito significativos, uma vez que dizem respeito à própria natureza e concepção da Licenciatura em Educação do Campo, tal como foi planejada por seus (suas) idealizadores (as).

Dessa forma, buscamos evidenciar aqui como os (as) estudantes percebem esses quatro aspectos estruturantes do curso.

Quadro 10 - Desafios pedagógicos

Princípios pedagógicos citados pelos (as) discentes
A interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento
A Alternância
Formação para a transformação
Auto-organização e gestão participativa

Fonte: Da pesquisa.

6.2.1 A interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento

A interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento enquanto categoria analisa a compreensão que os (as) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo tem a respeito da interdisciplinaridade e como este entendimento tem impactado na formação discente.

Antes de apresentarmos a visão dos (as) estudantes, se faz necessário um esclarecimento acerca do termo interdisciplinar e de seu significado para a Educação do Campo, juntamente com a distinção entre este princípio e os conceitos de disciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar, o que acreditamos ser fundamental para o entendimento e análise desta categoria.

A respeito dos conceitos mencionados, Fazenda (1996) aponta que existem diferentes nomenclaturas, cuja gradação “[...] se estabelece ao nível de coordenação e cooperação entre as disciplinas” (JAPIASSÚ *apud* FAZENDA, 1996, p. 39), conforme discorreremos brevemente na sequência.

Disciplina - Conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias.

Multidisciplina – Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: música + matemática + história.

Pluridisciplina – Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. E.: domínio científico: matemática + física.

Interdisciplina – Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir de simples comunicação de idéias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

Transdisciplina – Resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas (ex. Antropologia considerada como “a ciência do homem e de suas obras”, segundo a definição de Linton) (APOSTEL, BERGER, MICHAUD et al. *apud* FAZENDA, 1996, p. 27, grifos dos autores).

Especificamente a respeito do conceito de interdisciplinaridade, foco desta categoria, Japiassú (*apud* FAZENDA, 1996, p. 25) destaca que este “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Para Fazenda (1996, p. 41), a interdisciplinaridade pressupõe, então, convergência e colaboração entre disciplinas diversas para objetivos mútuos, de forma que as contribuições sejam acolhidas visando o enriquecimento, a reflexão aprofundada e crítica, surgindo como “[...] meio de romper o encapsulamento da Universidade e incorporá-la à vida uma vez que a torna inovadora ao invés de mantenedora de tradições”.

Jantsch (*apud* FAZENDA, 1996) concebe a interdisciplinaridade sob o ponto de vista dos valores sociais e do papel da Universidade, cujo eixo sustenta-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, sendo este último referente às ações desenvolvidas na comunidade ao seu redor. Fazenda aponta que a interdisciplinaridade, para Jantsch, “[...] supõe a organização da ciência, segundo uma *finalidade* (contrária à colocação anterior que pressupõe uma estrutura desumanizada da realidade) [...]” (FAZENDA, 1996, p. 36, grifo da autora).

Ou seja, ao determinar uma finalidade à ciência, concebendo o ensino como um meio de adesão à problemática político-social, Jantsch “[...] procura eliminar as barreiras existentes entre a teoria e a prática, entre o homem intelectualizado e o mundo; de um ensino alienado, passa a conceber uma educação engajada” (FAZENDA, 1996, p. 38).

Assim, na interdisciplinaridade a *integração* é vista enquanto uma etapa formal e funcional, referindo-se à organização de conteúdos, métodos e outros aspectos do conhecimento. Todavia, é na *interação* indicada por Fazenda que está a condição de efetivação da interdisciplinaridade, uma vez que “pressupõe uma integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade” (FAZENDA, 1996, p. 09).

O entendimento do interdisciplinar indicado por Fazenda (1996) dialoga com os pressupostos da Licenciatura em Educação do Campo, que busca a integração de conhecimentos por meio do exercício da interdisciplinaridade ligada à realidade concreta das comunidades de origem dos (as) discentes ou com as quais estejam trabalhando. A partir da ação e reflexão constantes de docentes e estudantes, interligadas pelas atividades desenvolvidas no Tempo-Universidade e no Tempo-Comunidade, o curso propõe-se a formar sujeitos que possam contribuir para a transformação da realidade social dos povos do campo.

Partimos, nesta etapa, para as falas discentes. Os relatos a seguir ressaltam, na visão dos (as) estudantes, a não ocorrência da interdisciplinaridade de forma satisfatória no curso, tendo como uma das hipóteses elencadas o fato desta Licenciatura ainda estar em construção.

A interdisciplinaridade ainda não acontece, assim como não acontece a Alternância. [...] Eu consigo visualizar a minha área de conhecimento, as três disciplinas, num conteúdo, eu consigo. Agora nossos professores aqui da Universidade ainda não. Nós aqui ainda estamos trabalhando e aprendendo dentro de suas caixinhas. Muito difícil. Um ou dois professores sempre tentam fazer juntos a interdisciplinaridade [...] é necessário urgente a Universidade trabalhar a interdisciplinaridade, o curso trabalhar, entendeu? Porque isso vai facilitar muito a Alternância e os estudos lá no Tempo-Comunidade, porque tá sendo isolado, lá tá servindo para fazer textos. O nosso Tempo-Comunidade está servindo apenas para fazer tarefas, dever de casa, dever de casa (Natália).

Os (As) estudantes apontaram ainda a necessidade de que essa nova proposta de educação interdisciplinar que se exige dos (as) egressos (as) com a finalidade de

transformar as escolas do campo seja praticada desde a formação na Licenciatura, de modo que a interdisciplinaridade saia do campo teórico e seja articulada com a prática da sala de aula dessa graduação.

[...] o nosso curso ele prega muito sobre interdisciplinaridade, sobre o modelo novo de currículo e às vezes isso não é feito na sala de aula. Eu acho que como eles é, assim, falam para gente sobre o curso, não, vocês têm que seguir esse currículo que não existe para transformar, para trabalhar em interdisciplinaridade, eu acho que para a gente poder efetuar isso no campo deveria ser começado desde agora na faculdade e a gente ainda tem muito é, eu vejo, muito o modelo tradicional talvez por estar enraizado [inaudível], talvez o sistema, né, da Universidade em si (Janaína).

A gente tá com três professores pedindo plano de aula, um quer um tipo de plano, outro é outro, outro é outro. Então, assim, a gente discutiu a questão da interdisciplinaridade. A gente trabalha de uma forma, porque não aprender a fazer dessa forma? (Eduarda)

Especialmente acerca da fala acima de Eduarda, é importante relacioná-la com o que Fazenda nos traz sobre a vivência da interdisciplinaridade e o que ela nos exige. “A importância metodológica é indiscutível, porém é necessário não fazer-se dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova Pedagogia, a da comunicação” (FAZENDA, 1996, p. 08). Ou seja, nessa relação de reciprocidade e mutualidade, é preciso que se viva a prática interdisciplinar para que ela se concretize.

Outra discente aposta na intervenção dos (as) estudantes junto aos (às) docentes a fim de impulsionar a interdisciplinaridade no curso, por meio da junção de atividades propostas em disciplinas diferentes.

Primeiro dia de aula é mais importante por conta disso, os professores vão tá apresentando o plano de curso e os trabalhos e o que vai cobrar. E é aí que vocês vão começar a articular isso daí. Professor, oh, o outro professor está pedindo quase a mesma coisa, não dá para juntar não? Professor, tá vendo que você tá pedindo seis trabalhos diferentes, pense se todos pedirem seis trabalhos também, quantos trabalhos vão ser para entregar por TU, entendeu? E começar a negociar, porque vocês vão começando, e tem que negociar, gente. Somos sujeitos em processo, então, não quero, quero isso (Pâmela).

Ao confrontarmos o que nos parece ser interdisciplinaridade para a Educação do Campo com a compreensão que os (as) estudantes possuem desse princípio, vemos que esta percepção não está totalmente evidenciada nos relatos, cujo entendimento mostra-se genérico e frágil, demonstrando que o curso ainda não conseguiu amadurecer esta ideia com os (as) discentes. A fala acima de Pâmela

ilustra a fragilidade desta percepção, sugerindo que dois docentes trabalhando juntos seria atuar interdisciplinarmente.

Apesar de analisarmos como frágil a percepção discente sobre o conceito e a prática da interdisciplinaridade nesta Licenciatura, destacamos que a problematização nesse aspecto tende a também refletir a dificuldade que emerge no próprio curso para a atuação não fragmentada e dialógica a partir do trabalho coletivo, buscando inter-relações com as temáticas norteadoras da Educação do Campo. Nessa perspectiva, Martins, Coelho e Miranda (2011, p. 105) avaliam que

[...] a superação da concepção fragmentada das disciplinas baseia-se, predominantemente, na tentativa de romper com a lógica dicotômica que opõe, entre outras coisas, conhecimento (dos professores) e ignorância (dos alunos) e de assumir, para todos, em todas as disciplinas, o exercício de articular respostas para interrogações comuns.

Em paralelo à ainda genérica concepção discente sobre a interdisciplinaridade, os relatos dos (as) estudantes nos remetem à hipótese de que parte dos (as) professores (as) do curso não tiveram contato suficiente com a proposta interdisciplinar anteriormente à Licenciatura em Educação do Campo, seja em função de seus processos de formação a nível de graduação e pós-graduação terem sido marcadamente disciplinares, aliados à ausência de aproximação com os movimentos sociais e com os princípios da Educação do Campo, sendo necessário explorar a percepção docente desta necessidade de superação da visão fragmentada do conhecimento em busca do diálogo interdisciplinar enquanto eixo dessa graduação. Contudo, ressaltamos que essa é apenas uma hipótese considerada a partir do histórico da formação docente nas licenciaturas de forma geral e do que tem sido observado ao longo da caminhada de pesquisa e de trabalho na Universidade.

Nessa lógica, Fazenda destaca que a interdisciplinaridade é uma questão de atitude, tendo o diálogo como requisito de possibilidade e o desenvolvimento da sensibilidade como a primeira condição para sua efetivação. Além disso, para a autora, anterior à eliminação das barreiras entre as disciplinas está a necessidade de eliminação das barreiras entre as pessoas.

É uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante. Pressupõe o anonimato, pois, o conhecimento pessoal anula-se frente ao saber universal. É uma atitude coerente, que

supõe uma postura única frente aos fatos, é na opinião crítica do outro que fundamenta-se a opinião particular. Somente na intersubjetividade, num regime de co-propriedade, de interação, é possível o diálogo, única condição de possibilidade da interdisciplinaridade. Assim sendo, pressupõe uma atitude engajada, um comprometimento pessoal (FAZENDA, 1996, p. 08).

Para a autora, em geral, existe medo e preconceito em aderir a interdisciplinaridade, seja por desconhecimento, falta de formação específica, acomodação pessoal ou coletiva, pois “[...] toda mudança requer uma nova sobrecarga de trabalho, um certo medo em ‘perder prestígio pessoal’, pois o espírito interdisciplinar, chega até o *anonimato*” (FAZENDA, 1996, p. 54, grifo da autora). Para além dos obstáculos psicossociológicos e culturais que interferem na adoção do trabalho interdisciplinar, Fazenda elenca ainda os impedimentos metodológicos, institucionais, epistemológicos, de formação de pessoal capacitado e materiais como de necessária superação para atuação em interdisciplinaridade.

Em se tratando do diálogo que o (a) educador (a) deve estabelecer com os (as) estudantes com vistas a uma educação engajada e que vise a transformação da realidade a partir da criticidade, percebemos aproximações entre Jantsch, Fazenda e Freire, quando este defende que “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2017, p. 89).

Ademais, esta categoria nos leva a refletir juntamente com o que Freire (2017) propõe sobre a investigação dos temas geradores⁴⁷, que para o educador é condição inicial para formulação dos currículos, por meio do levantamento e pesquisa de temáticas sociais locais. Discorrendo sobre a interdisciplinaridade na obra de Freire, Andreola analisa os temas geradores como paradigma interdisciplinar, destacando a perspectiva político-social de totalidade nos estudos do educador e a interdisciplinaridade enquanto comprometimento ético com a vida e exigência da objetividade científica.

⁴⁷ Os temas geradores expressam a “situação-limite” vivenciada em determinada sociedade, ou seja, as maiores contradições sociais locais, sendo compreendidos somente nas relações homens-mundo. Para tanto, sua investigação implica dialogicidade, exigindo-se escuta atenta e sistematizadora. O que se pretende investigar não são os homens, “[...] mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 2017, p. 121). Segundo Freire (2017), a superação das “situações-limite” é necessária para se alcançar a humanização, e a investigação do tema gerador, por meio de metodologia conscientizadora, possibilitaria homens e mulheres a pensarem criticamente o mundo.

A interdisciplinaridade é estabelecida, por Freire, como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade, da globalidade e da totalidade. Ele fala em diferentes critérios de unidade, totalidade e globalidade, entre os quais cabe salienta a temporalidade e a espacialidade. [...] Tanto na dimensão histórica (tempo) quanto na geográfica (espaço) os temas surgem da concretude de *situações-limite*, ligadas a aspectos específicos da realidade (sociais, econômicos, psicológicos, culturais, políticos etc.), cuja compreensão não pode ser dada apenas através do conhecimento restrito da subárea específica (ANDREOLA, 2014, p. 78-79, grifo do autor).

Vemos em Freire (2017) a pesquisa dos temas geradores como importante caminho para chegar a um currículo interdisciplinar. No que diz respeito à Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras, não há ainda um tema gerador em torno do qual o trabalho acadêmico se desenvolva, embora existam debates pontuais iniciados nesse sentido. A partir desta constatação, em diálogo com os (as) teóricos (as) destacados nesta categoria, interrogamos se é possível haver interdisciplinaridade sem a existência de tema gerador. Não nos deteremos nesta pesquisa no debate da questão em tela, entretanto, julgamos ser esta uma temática pertinente para futuras discussões, pois, considerando os princípios político-pedagógicos definidores desta Licenciatura, é necessário pensar em como organizar interdisciplinarmente o currículo do curso partindo de situações existenciais concretas dos (as) estudantes, de modo que expressem as contradições sociais vivenciadas pelos povos camponeses, em busca da superação fragmentária do real e da transformação social, marcas políticas da Educação do Campo.

6.2.2 A Alternância

A *Alternância* foi outra categoria que emergiu ao longo da pesquisa, cujos relatos abordaram tanto a influência desta oferta diferenciada na escolha do curso quanto sua importância no contexto formativo dos (as) estudantes, principalmente os que residem no meio rural, distante do *campus* de Goiabeiras.

No capítulo 4 desta pesquisa dissertamos sobre o conceito de Alternância à luz das reflexões de teóricos (as) que discutem a temática. Nesta seção, nos deteremos na análise, assim como na categoria *interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento*, do entendimento discente sobre essa forma de organização curricular, uma vez que a Alternância nesta pesquisa foi identificada como desafio

pedagógico, caracterizando-se como fortalecedora da permanência e não como motivadora de evasão.

A partir dos relatos, identificamos a Alternância como um dos fatores de escolha do curso, como foi o caso de Frederico e Natália. “E o que motivou mesmo foi essa questão de ser um curso que foi uma luta dos movimentos sociais e essa questão de continuar no campo e fazendo a graduação ao mesmo tempo, foi o que pesou na questão de fazer” (Frederico).

[...] pelas condições do curso, aonde a gente poderia trabalhar, morar onde a gente mora, porque a gente não tinha condições de vir para cá todos os dias, de estudar todos os dias, então a Alternância foi o fator principal também para a gente estar fazendo esse curso (Natália).

A fala abaixo de Pâmela exemplifica ainda um entendimento da Alternância enquanto aposta que proporciona o ingresso da classe trabalhadora camponesa na Universidade, além de facilitar o acesso e a permanência dos (as) professores (as) em exercício (MOLINA; SÁ, 2012).

[...] ele é de Alternância por uma necessidade [...] Então, saiu da necessidade de se adaptar às necessidades da natureza, da profissão e tudo mais. E quando ela é em Alternância aqui, é porque é uma a classe trabalhadora que também necessita fazer acertos para conseguir estar na universidade e sabemos que a universidade não é popular, ela não é popular. E a Licenciatura em Educação do Campo vem para revolucionar (Pâmela).

Relacionando a discussão sobre a necessidade de soluções específicas que articulem estudo, trabalho, família, entre outras práticas sociais, Gimonet (1984, *apud* SILVA, 2012, p. 22) lembra que o desemprego dos jovens e problemas socioeducativos tornaram a Alternância uma articulação possível na sociedade francesa.

Foi necessário, conforme ressalta Gimonet (1984), que as dificuldades encontradas pelos jovens em face do emprego, assim como aquelas detectadas pelo sistema educacional, emergissem como pressão, para que, ainda que com resistências e limitações, a noção de alternância conquistasse o seu reconhecimento legal. Encontrava-se em jogo, naquele contexto socioeducacional, além das questões políticas e econômicas, a busca de uma articulação mais eficaz entre as práticas sociais de toda natureza, ou seja, profissionais, culturais, familiares, associativas e, nesta direção, a alternância era considerada uma articulação possível.

Contudo, é importante ressaltar que a Alternância não deve se reduzir a um processo formativo que ocorre somente no *campus* universitário, conforme nos

alerta Molina, “[...] não havendo intencionalidade de ação e planejamento para participação e realização de atividades individuais e coletivas, nos territórios rurais de origem dos educandos” (MOLINA, 2015, p. 158). Pâmela, Natália e Bruno refletem sobre essa questão, ao indicarem o que, segundo eles, são falhas no desenvolvimento da Alternância no curso.

A Alternância aqui no curso, na minha opinião, ela não está completa. Porque só o fato da gente estar três dias aqui e três dias em, vinte e sete dias lá, para mim isso só não garante a Alternância. A Alternância é vínculo Tempo-Comunidade Tempo-Escola, utilização de todos os instrumentos, caderno da realidade sumiu, gente. A Alternância do curso de Licenciatura em Educação do Campo não está consolidada (Pâmela).

[...] nós tivemos a Alternância apenas em espaço-tempo de deslocamento. Porque, a Alternância, o estudo mesmo da Alternância alternado, ele não acontece. Porque os nossos TC’s, que são Tempos-Comunidades, eles não estão sendo utilizados para que de fato a gente faça, a gente leve ou a gente pregue o nosso conhecimento a tempo em nossas comunidades (Natália).

Pra mim esse estilo de Alternância vai alternar o quê? É uma suposta Alternância. Num regime de Alternância das escolas do Mepes, da Raceffaes, o professor vai na comunidade, acompanha mais, aqui o professor vai na nossa escola uma vez por mês, uma vez por semestre. Quando consegue carro, combustível, data, às vezes nem vai. Tem turmas aí que o professor não foi na sua escola ainda, nesse curso todo. Então, pra mim, é uma suposta Alternância [inaudível]. O estágio supervisionado, a supervisão é à distância, olha o relatório (Bruno).

O destaque acima de Bruno reflete uma crítica a respeito da Alternância na Licenciatura em Educação do Campo, tendo o modelo desenvolvido pelo Mepes⁴⁸ como referência para o discente. A esse respeito se faz necessário esclarecer que no Espírito Santo as Escolas Famílias Agrícolas tendem a ser sinônimo de Educação do Campo devido a seu histórico pioneiro de formação em Alternância no meio rural capixaba. Dessa forma, percebemos que a cultura de associá-las à experiência em Alternância está subjacente às críticas da Alternância do curso, que distancia-se em alguns pontos do modelo desenvolvido pelas EFAs capixabas, principalmente no que diz respeito à competência “[...] de uma postura na mediação pedagógica e de uma polivalência sobre planos e atividades diversas” (SILVA, 2012, p. 177) e da relação de acompanhamento existente entre os (as) docentes,

⁴⁸ Nascido em 1968, o Mepes é “[...] uma entidade de promoção social voltada para a implementação e coordenação de ações na área da educação, saúde e ação comunitária no meio rural capixaba” (SILVA, 2012, p. 52). Foi por meio do Mepes que foram iniciadas as primeiras experiências em Alternância no Espírito Santo, com a implantação das EFAs de Olivânia e Alfredo Chaves.

chamados neste contexto de monitores (as), e as famílias dos (as) estudantes, o que não ocorre, pelo menos de maneira tão intensa e aproximada, no Ensino Superior.

A partir dos relatos e do incômodo demonstrado pelos (as) estudantes sobre a Alternância realizada no curso levantamos alguns questionamentos: qual seria, então, o conceito de Alternância adotado nesta Licenciatura? Seria algo como uma *pedagogia da Alternância*, ou seja, marcada pela constante presença e acompanhamento dos (as) docentes aos (às) estudantes em seu meio familiar e produtivo, como ocorre, por exemplo, no Mepes, ou aproxima-se mais de uma *organização curricular em Alternância*, que busca confrontar os saberes das comunidades com os saberes sistematizados, articulando a formação acadêmica com atividades práticas vinculadas à realidade concreta discente? Nos parece que a proposta do Movimento por uma Educação do Campo dialoga mais com a formação em Alternância na perspectiva de organização curricular, buscando além da interação entre esses dois momentos formativos, mas a relação entre teoria e prática juntamente com reflexões críticas que possibilitem a transformação da realidade e das situações de conflito.

Isto posto, estariam os (as) estudantes compreendendo a proposta de Alternância do curso? As comparações com o modelo do Mepes nos indicam que, assim como ocorre com a interdisciplinaridade, a formação em Alternância no contexto da Licenciatura em Educação do Campo ainda não foi totalmente compreendida pelos (as) discentes, assim como parece não haver compreensão da possibilidade de existência de outras formas de Alternância para além das desenvolvidas nas EFAs, por exemplo. Ao debater experiências de formação em Alternância, Silva (2012) identificou pluralidade de práticas, concepções e princípios, bem como hesitações e incertezas que permeiam os limites de caracterização da verdadeira Alternância, concluindo pela [...] existência não de uma alternância e sim de alternâncias” (SILVA, 2012, p. 180). Ou seja, segundo essa premissa, não existe apenas um modelo de formação em Alternância, uma vez que esta varia conforme uma série de nuances, como a localidade e as necessidades postas inclusive segundo o nível educacional em que se aplica.

Com base nos dados produzidos, nos vemos novamente diante do questionamento desencadeado na categoria anterior: é possível haver organização curricular em

Alternância sem uma proposta de formação estruturada em temas geradores? Esse questionamento recorrente emerge sobretudo em função deste ser um curso que se propõe a articular os saberes populares ao conhecimento sistematizado, com vistas à emancipação e transformação social. Ora, sabemos que existem tópicos de conhecimentos estruturantes e obrigatórios para o estudo do campo e das diversas relações que nele se desenvolvem. Todavia, como ofertar uma formação crítica, humanizadora e dialógica, que relacione os assuntos a serem estudados à realidade concreta de vida dos (as) estudantes, sem partir da percepção do outro sobre sua própria realidade (FREIRE, 2017), ou seja, sem uma organização pautada em temas geradores? Como buscar a organicidade do conteúdo curricular em Alternância sem esta aproximação com a visão de mundo dos sujeitos envolvidos?

Por fim, corroboramos com a análise de Molina quando a autora avalia que a Alternância no Ensino Superior pode resultar em dois caminhos distintos, ressignificando os processos de produção de conhecimento nos casos em que efetivamente conseguir promover verdadeira troca de tempos e espaços formativos, ou perdendo consideravelmente parte relevante de seu sentido, “[...] se desconsiderados os pressupostos de valorização dos saberes dos sujeitos e integração da produção material nos processos de ensino-aprendizagem, e da não presença da Universidade em diferentes tipos de atividades no Tempo Comunidade” (MOLINA, 2015, p. 158).

Cabe, assim, a docentes, estudantes, gestores (as) da Universidade e demais envolvidos (as) na construção deste curso o desafio de estruturar, sistematizar e consolidar a concepção de formação em Alternância na Licenciatura em Educação do Campo, de forma que este princípio educativo possa cumprir com o propósito de ressignificar os processos de produção do conhecimento.

6.2.3 Formação para a transformação

Dialogando com a educação popular, a *formação para a transformação* dos sujeitos é um princípio da Educação do Campo que emergiu enquanto a categoria de análise, refletindo o entendimento dos (as) estudantes sobre a possibilidade de mudança proporcionada pelo curso, como observamos na fala da estudante Pâmela. “A gente não pode esquecer que o objetivo da Educação do Campo é a

transformação social. É fazer a diferença. É emancipação. É empoderamento. É ser protagonista. É ser sujeito do processo” (Pâmela).

Ao discorrer sobre a transformação social proporcionada por uma aula libertadora, Freire destaca a possibilidade que a perspectiva educacional progressista tem de “iluminar” a realidade discente.

A aula libertadora, pelo contrário, ilumina a realidade. Ela desvenda a *raison d'être* de qualquer objeto de estudo. A aula libertadora não aceita o *status quo* e os mitos de liberdade. Ela estimula o aluno a desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade. Nesse desvendamento, mudamos nossa compreensão da realidade, nossa percepção (FREIRE, 2008, p. 204, grifos do autor).

Assim, buscamos nas falas dos (as) discentes indícios dessas transformações ocorridas tanto em relação aos (às) estudantes quanto à postura docente, conforme destacamos a seguir.

Então, é um aprendizado que a gente tem, a gente pensa de uma forma diferente. Não vou dizer que hoje eu entendo tudo. Não entendo tudo o que acontece, mas eu vejo de outra forma. Tanto que eu participei ali na quinta e na sexta-feira⁴⁹ e eu fiquei assim, é legal fazer, é bom fazer, você tem uma autoafirmação. Você vê as coisas de outra maneira. Hoje no estágio eu vejo a escola lá de uma maneira e entendo porque que os meus filhos não querem tá dentro da escola. É uma formação, não é só aquela formação acadêmica, a gente tem a formação humana, que eu acredito que outros cursos não têm (Eduarda).

A ideia de estudar é pra ter a graduação e mais a ideia de continuar na roça, trabalhando como agricultor, como assentado da reforma agrária e como militante nas lutas sociais. Aí depois que chega no curso, então isso amplia um pouco [...] tô gostando do ofício de professor e eu tenho disposição pra assumir até mesmo o curso, ou seja, a gente acaba tendo um compromisso, né, nós temos o dever de fazer isso, de assumir a função, de assumir como professor pra gente ajudar a transformar a escola que hoje nós temos, a escola bancária, né, que tem hoje aí, a gente tem essa função. Então a gente não assumir a função de professor para a transformação da escola seria até covardia da nossa parte, a gente ter uma formação dessa, rica, e a gente não exercer depois (Daniel).

Eu escolhi esse curso de Licenciatura em Educação do Campo devido a minha vontade de interagir com as questões da escola [...] o que me chamou mais a atenção foi a oportunidade para fazer mudanças, né. Porque o curso é para isso, para fazer a diferença (Gisele).

De quando eu comecei até hoje deu, assim, uma reviravolta. [...] Porque parecia assim que aluno era do outro lado da mesa e professor do lado de cá, né. Agora não, agora já tá dando para se entrosar mais, tem professores que estão mais se identificando mais ao curso igual a mim também, se

⁴⁹ A estudante faz menção à movimentação discente realizada na Reitoria em maio de 2018, relatada no capítulo 2 desta pesquisa.

identificando mais ao curso. Tá dando para poder dar uma caminhada boa na mesma direção (Alice).

E hoje a gente vê que realmente os professores eles estão mais naquela posição de ajudar aos alunos e não de ser apenas um professor. Parece que eles estão, assim, mais preocupados, né, em dar suporte para a gente (Eduarda).

Os fragmentos das falas a seguir de Geórgia e Marcela nos remetem à força da obra de Freire (2015, 2017), quando o educador problematiza o conceito de “pensar certo” e dialoga a respeito da necessidade de consciência da situação de opressão para, posteriormente, possibilitar a emancipação dos sujeitos por meio da educação crítica.

Eu comecei a me sentir importante, porque os costumes, a cultura da gente, igual a gente de uma cultura pomerana, achava que isso não tinha nada a ver de falar aqui no curso e tudo assim. Mas depois, vivenciando nos trabalhos, a gente acabou até apresentando algumas vezes sobre a nossa cultura pomerana, aquilo, sabe, aquilo começou parece que a me valorizar [...] Eu me sentia assim, uma pessoa assim, parece oprimida pela sociedade, pelas pessoas. Hoje eu não vejo isso mais, eu tô tipo me libertando disso (Geórgia).

[...] eu precisei vim pra cá, conhecer o que realmente é, entender História, entendeu? Porque nunca foi passado pra gente. Você só tem esse poder, esse conhecimento, a partir do momento que você vem pra cá. Porque você não faz nem ideia, cara, não consegue, só com o que a mídia transmite, só com o que você vê em jornal na televisão, rádio, meio de comunicação, é aquilo ali. Então você acha que aquilo ali é a realidade [...] E aí quando eu me deparei, que eu caí em mim que eu era uma pessoa completamente, assim, eu pensava totalmente errado, eu hoje tenho outro pensamento, tenho um pensamento um pouco mais crítico com relação à política, a governo, a tudo, entendeu? (Marcela).

A mudança de pensamento indicada por Marcela, quando esta diz que “pensava totalmente errado”, aponta indícios de conscientização crítica sobre o mundo que a cerca. Relatando sua imersão em discussões proporcionadas pelo curso que atingem para além do que é divulgado pelos veículos de comunicação, articulando situações a contextos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos, a discente relata percepção diferenciada sobre sua realidade. Se antes Marcela se via “pensando errado”, hoje, adquirindo criticidade em suas reflexões, a discente aproxima-se do que Freire conceituou como “pensar certo”. De acordo com o educador, “o clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação [...]. Faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando a quem o tem o direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada” (FREIRE, 2015, p. 36).

A importância da formação política, crítica e com vistas à transformação e à manutenção das escolas do campo também esteve presente na fala da professora Carmem.

Por isso que a Educação do Campo é fundamental, mas fundamental formando gente que está lá, não é pra formar gente que esteja nas cidades, porque essas pessoas que estão lá elas vão fazer a luta inclusive pela manutenção das escolas. E a luta dos movimentos sociais tá correta, porque nós que estamos na cidade não estamos conseguindo fazer a luta para eles, então as pessoas que estão lá que tem que ser formadas, tanto ter a formação técnica, pedagógica para atuar nas escolas, como ter a formação política para continuar fazendo a luta de lá e fazer, ir forçando né, para que as escolas permaneçam, por que as escolas às vezes são fechadas, não tem ninguém, a escola é fechada, ninguém nem fica sabendo (Professora Carmem).

A partir dos relatos dos (as) estudantes podemos identificar que, apesar de em diversos quesitos o curso ainda apresentar necessidade de consolidação, revisão ou implantação de aspectos pedagógicos ou diretrizes que dialoguem com os princípios exigidos pelo projeto da Educação do Campo, no que diz respeito à possibilidade de transformação dos sujeitos pode-se dizer que esta Licenciatura tem contribuído para a ruptura de paradigmas, preconceitos e mudança de práticas pessoais com vistas à emancipação social.

É preciso evidenciar, entretanto, que a formação para a transformação exige mais do que teoria transformadora, mas, principalmente, prática transformadora. A Licenciatura em Educação do Campo não se caracteriza por ser um curso que pretende transmitir conceitos transformadores do ponto de vista teórico, mas propiciar vivências transformadoras para além do desenvolvimento cognitivo dos (as) estudantes. São vivências que devem materializar-se no corpo dos (as) discentes, ou seja, no corpo presente no Colegiado de curso, nas reuniões pedagógicas, nas assembleias, no planejamento, enfim, o corpo presente e atuante para além do discurso teórico sobre a importância de uma democracia que não se concretize na prática.

A esse respeito, Freire (2015) nos chama a atenção para a exigência da corporeificação das palavras pelo exemplo no exercício da docência, sendo este um dos elementos constitutivos da prática de professores e professoras. Isto é, a vigilância pela manutenção da ética e da coerência entre teoria e prática deve ser uma constante busca docente e, nesse sentido, não basta teorizar a respeito de

práticas transformadoras e democráticas, mas, ao contrário, deve-se viver e efetivar a transformação e a democracia em sala de aula, visto que as ações enquanto exemplos concretos do discurso podem ensinar mais do que falas desnudadas desta corporeificação. Entendendo que nossa ação no mundo não é predeterminada, mas construída historicamente a partir de ações concretas (FREIRE, 2015) e considerando que o mundo está em constante transformação, exige-se uma educação igualmente dinâmica, que prepare o (a) estudante para aprender criticamente de forma que possa intervir nesta realidade. Eis aqui o desafio e a boniteza de vivermos um mundo de possibilidades, e não de determinismos.

6.2.4 Auto-organização e gestão participativa

A categoria *Auto-organização e gestão participativa* reúne relatos discentes que abordam a opinião destes (as) sobre os espaços de gestão participativa estudantil. Considerando que a interpretamos pelo princípio da democracia radical, com base nos apontamentos de Freire (FREIRE; SHOR, 2008) levantados nas análises da categoria *Calendário acadêmico*, sendo este um eixo orientador do nosso horizonte de organização, observamos a fragilidade deste princípio no curso, como podemos analisar nas falas que seguem.

Porque hoje nós temos um tempo de auto-organização que está sendo muito pouco aproveitado. Poderia ser muito mais valorizado. E não é pela falta do tempo, em si, no calendário, e sim pela conscientização que os alunos não estão tendo por esse tempo, que a gente lutou tanto por ele (Natália).

Em análise semelhante à de Natália, o estudante Bruno ressaltou a baixa participação nos espaços de auto-organização, associados à pouca consciência e postura política, características que se esperam dos (as) estudantes em formação neste curso.

Como foi uma conquista dos movimentos sociais essa Licenciatura, né, eu achei que fosse encontrar aqui uma maioria de militantes, de pessoas que quisessem, tivessem a consciência de que somente com militância política, não necessariamente partidária, a gente vai resolver as questões principalmente da educação. Então até hoje eu estou frustrado com a quantidade de pessoas que participam das assembleias, participam de alguma atividade mais coletiva [...] mas tanto do ponto de vista do aluno quanto do ponto de vista do professor parece que vai havendo uma desmotivação, um esvaziamento dos conteúdos (Bruno).

Para Priscila, a ausência de alojamento na Universidade seria um fator impulsionador tanto das carências e dificuldades percebidas na auto-organização estudantil como nas relações de convivência, em função da aproximação promovida nesse espaço de vivência compartilhado.

E eu ainda acho sempre que, na minha opinião, vem a melhorar essa questão da auto-organização, da convivência entre os colegas, no dia que tiver um alojamento dentro da Ufes [...] é ali que as diferenças vão, né, não é que vai amenizar a evasão não, não é isso, mas eu acho que é ali que você aprende a conviver e formar a auto-organização. Talvez essa questão de valores, de desperdício das marmitas e aprende a ser gente ali. A respeitar o espaço, a respeitar o outro. E quem sabe essa questão da convivência dos colegas mesmo talvez pra fortalecer a amizade e ficar no curso (Priscila).

A fala da estudante nos leva ao encontro do que Caldart (2017) sustenta sobre o princípio educativo do trabalho e sua contribuição na formação da autonomia intelectual dos sujeitos, considerando, ainda, que tanto a auto-organização quanto a formação em Alternância possibilitam condições de desenvolvimento da responsabilidade e sociabilidade discente.

Assim, a partir dos relatos evidenciados nesta categoria, identificamos que a auto-organização dos (as) estudantes encontra-se ainda em processo de sistematização, demandando amadurecimento discente principalmente em relação ao aproveitamento deste importante espaço de gestão compartilhada do curso, bem como de melhor apropriação de sua função.

No que diz respeito ao exercício da democracia radical nesta Licenciatura, algumas reflexões se fazem necessárias. A julgar pelo notável esvaziamento dos espaços de auto-organização e gestão compartilhada, apontado tanto na fala dos (as) discentes como passível de comprovação *in loco* nos momentos previstos em calendário acadêmico destinados para essa finalidade, quais os possíveis equívocos que podem ter sido cometidos resultando nesta ausência estudantil? Lançamos aqui algumas hipóteses que poderão fomentar futuras investigações, uma vez que nesta seção, conforme já ressaltado, elencamos categorias que não foram identificadas como motivadoras de evasão, não sendo, portanto, foco deste estudo.

Com a criação do curso presumiu-se um público estudantil que não se concretizou, ou seja, acreditava-se no ingresso de estudantes majoritariamente oriundos (as) de movimentos sociais, entidades reconhecidas por seu histórico de atuação em

espaços de auto-organização e cujas lideranças tendem a garantir coesão nas discussões, planejamentos e atuações, como exemplificado na fala do estudante Bruno. Entretanto, conforme diagnosticamos no capítulo metodológico desta pesquisa, os (as) estudantes desta Licenciatura têm origens diversas, não sendo em sua maioria ligados aos movimentos sociais. Nesse cenário, quem seriam, então, as figuras responsáveis por assumir os papéis de liderança, essenciais na condução das discussões nos espaços de gestão e auto-organização?

Como uma possível diretriz para essa problemática consideramos a necessidade de um olhar pedagógico intencional mais frequente e atento por parte dos (as) docentes do curso sobre a auto-organização estudantil. Nesta proposição, os (as) discentes continuariam sendo sujeitos ativos e independentes, mas os professores e as professoras atuariam como apoio pedagógico, estando presentes nas assembleias e demais espaços de auto-organização que se fizerem necessários, auxiliando nas ações estudantis no sentido de aprimorá-las e na tentativa de garantir que as discussões e encaminhamentos sejam conduzidos às instâncias cabíveis, o que não tem ocorrido satisfatoriamente até então. Cabe ressaltar que nesta proposta a presença docente configuraria momentos transitórios, ocorrendo apenas enquanto for necessária. À medida que os (as) estudantes passarem a assumir sua auto-organização o acompanhamento docente deixará, paulatinamente, de ser requerido.

Para o Freire, “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco” (2015, p. 91). Nessa perspectiva, estimular o risco do exercício da liberdade significa instigar a autonomia discente a assumir responsabilidades não somente individuais, mas perante o coletivo. Responsabilidades essas que desencadearão ações que precisam necessariamente visar à transformação das relações contraditórias e opositoras à emancipação humana.

7 VISLUMBRANDO CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO

*Existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo **pronunciar**. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

Paulo Freire (2017, p. 108, grifos do autor)

Partindo do princípio de que em pesquisas qualitativas todos (as) os (as) participantes são reconhecidos (as) como “[...] sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”, pressupõe-se, pois, que esses sujeitos “[...] têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais” (CHIZZOTTI, 2010, p. 83).

Ainda de acordo com Chizzotti, os sujeitos são “[...] autores de um conhecimento que deve ser levado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico” (2010, p. 83), identificando e analisando seus problemas e propondo as ações mais eficazes e adequadas às possibilidades concretas para a resolução dos mesmos. Dessa forma, pesquisador (a) e sujeitos da pesquisa assumem posição crítica frente a uma situação insatisfatória.

Nesse sentido, após a produção de dados, mediante análise compartilhada dos materiais obtidos, alguns caminhos mostraram-se fecundos. Assim, buscamos compreender coletivamente as principais motivações que impactam na permanência dos (as) estudantes na Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras, a fim de fornecer subsídios para uma atuação da coordenação curso, juntamente com as demais unidades estratégicas da Ufes, no que couber, para o enfrentamento do fenômeno da evasão. O Quadro 11 reúne de forma sistematizada o resultado que chegamos durante esse percurso.

Quadro 11 - Síntese de ações para enfrentar a evasão

(continua)

Causas	Subcausas	Ações de enfrentamento
Desconhecimento dos sujeitos sobre o curso	Desconhecimento dos (as) estudantes	Detalhar edital de seleção com informações sobre a dinâmica do curso; produzir um informativo sobre os princípios e concepções desta Licenciatura; manter o site do curso atualizado; realizar palestras sobre o curso nas cidades do interior do estado; promover momentos explicativos antes da matrícula entre a coordenação e os (as) ingressantes, com a presença de estudantes matriculados (as) no curso para relatarem suas experiências; realizar entrevistas individuais com os (as) ingressantes e aplicar questionário de disponibilidade; dialogar com líderes dos movimentos sociais matriculados (as) no curso para que trabalhem na acolhida discente a desconstrução de ideias preconceituosas e o esclarecimento das práticas do curso.
	Desconhecimento dos (as) docentes	Detalhar edital de concurso para docentes; promover o fortalecimento do coletivo docente por meio da ampliação na participação em grupos de estudos sobre a Educação do Campo, em reuniões pedagógicas e demais atividades referentes ao curso.
Tensões e conflitos internos entre estudantes e professores (as)	Conflitos entre estudantes e docentes	Promover reuniões pedagógicas ampliadas para que os (as) estudantes sejam sujeitos pedagógicos do curso, sendo este um espaço para que se dê vazão aos conflitos e possibilidade de resoluções; disponibilidade para o diálogo e um olhar pedagógico atento às especificidades do curso e seus sujeitos; ampliar a participação docente nas atividades de acolhida discente, como aulas inaugurais, e nas apresentações de Trabalho de Conclusão de Curso; sistematização de formação continuada para os (as) docentes do curso.
	Conflitos entre os (as) estudantes	Promover atividades culturais e de integração discente (serões); fomentar a sistematização da auto-organização estudantil.

Quadro 11 - Síntese de ações para enfrentar a evasão

(continuação)

Causas	Subcausas	Ações de enfrentamento
Dificuldades na realização das atividades	Rotina laboral exaustiva	Aplicar questionário socioeconômico e ocupacional aos (às) estudantes, a fim de mapear a ocupação laboral e sua influência no desempenho acadêmico, buscando conhecer quantas horas por semana efetivamente possuem disponíveis para os estudos, onde trabalham, quantos (as) são pais e mães e etc.; buscar entendimento tanto da Universidade quanto dos (as) docentes do curso para as especificidades educacionais da classe trabalhadora, a fim de que sejam traçadas estratégias e propostas pedagógicas populares direcionadas a seus tempos e necessidades; garantir momentos específicos de orientação de estudos.
	Não compreensão das atividades solicitadas	
Calendário acadêmico	Contrariedade no sentimento discente de pertencimento à Universidade	Realizar momentos explicativos antes da matrícula a respeito desta peculiaridade do curso, reforçando que o calendário diferenciado sem aulas diárias visa possibilitar que a classe popular camponesa possa trabalhar e estudar; avaliar constantemente junto ao coletivo desta Licenciatura a eficácia do calendário diferenciado na manutenção da permanência estudantil, a exemplo da alteração ocorrida para turmas ingressantes a partir de 2018, com início do semestre letivo nos meses de janeiro.
	Desgaste em relação à jornada acadêmica durante o Tempo-Universidade	
O silêncio discente	Nos espaços de gestão compartilhada	Fomentar junto aos (às) discentes propostas de auto-organização mais acolhedoras, apostando no diálogo.
	Na comunicação interpessoal no momento de decisão pela saída do curso	Criar redes de apoio no curso, formadas por pessoas eleitas para atuarem nesse tipo de situação, buscando possibilidades de resolução junto à coordenação.

Quadro 11 - Síntese de ações para enfrentar a evasão

(continuação)

Causas	Subcausas	Ações de enfrentamento
Trabalho	Resistência das secretarias de Educação em liberar os (as) profissionais de suas atividades laborais para cursarem esta Licenciatura	Promover interação entre as secretarias municipais e Estadual de Educação e a Ufes, inicialmente por meio de reuniões explicativas sobre o curso, suas demandas e especificidades, visando combater a resistência por desconhecimento.
	Dificuldade em administrar vínculos empregatícios com as demandas do curso	Realizar momentos explicativos antes da matrícula, destacando o que é a formação em Alternância, como se desenvolve e sua implicação na organização do calendário acadêmico diferenciado.
Família	Estudantes pais e mães que precisam levar os (as) filhos (as) para o Tempo-Universidade	Sistematizar a Ciranda Infantil junto aos (às) estudantes, buscando auxílio das demais instâncias da Ufes na oferta de espaços adequados, materiais de higiene e apoio e disponibilização de pessoal capacitado para estar com as crianças de forma pedagógica e responsável.
	Machismo e patriarcado	Criar redes de apoio e reflexão como possibilidade de mediação.
Não reconhecimento do poder público	Preocupação discente com o futuro profissional	Manter e ampliar as ações já aventadas pela coordenação do curso em relação ao diálogo com a Sedu e a Undime para buscar reconhecimento.
Recursos financeiros	-	Aplicar questionário socioeconômico e ocupacional buscando compreender e dimensionar como os recursos financeiros interferem na vida acadêmica e, posteriormente, propor ações direcionadas; gerenciar bolsas estudantis priorizando discentes em vulnerabilidade socioeconômica.

Quadro 11 - Síntese de ações para enfrentar a evasão

(conclusão)

Causas	Subcausas	Ações de enfrentamento
Preconceito em relação ao curso e seus sujeitos	Preconceito dos (as) profissionais com quem os (as) estudantes trabalham em relação à formação na Licenciatura em Educação do Campo	Promover conhecimento crítico sobre o curso, por meio de ações dialógicas de interação entre a Sedu, Undime e secretarias municipais de Educação, conforme destacado nas categorias “Trabalho” e “Não reconhecimento do poder público”.
	Preconceito dos (as) docentes do curso sobre a formação ofertada	Por articular-se com a categoria “Desconhecimento dos sujeitos sobre o curso”, propomos aqui as mesmas ações de enfrentamento.
	Preconceito de outros sujeitos da Universidade em relação à formação no curso	Estreitar relações entre as demais instâncias da Ufes e o curso, por meio da participação em atividades acadêmicas, eventos e demais ações que possibilitem maior conhecimento e contato com os princípios desta Licenciatura.

Fonte: Da pesquisa.

Como podemos observar, o Quadro 11 traz os *desafios da permanência* ligados a fatores internos e externos à Licenciatura em Educação do Campo, elencados enquanto causas motivadoras de evasão e suas respectivas subcausas, ou seja, desdobramentos que se manifestaram nas categorias juntamente com possíveis ações de enfrentamento que emergiram tanto dos (as) próprios (as) estudantes ao longo da pesquisa quanto como produto de atuações já desenvolvidas pela coordenação do curso e indicações de caminhos pensadas em decorrência da análise dos dados produzidos.

A opção pela apresentação das ações em forma de um quadro síntese tem o propósito de oferecer uma visão geral das causas e subcausas do fenômeno da evasão no curso e, ao mesmo tempo, elencar diretrizes pontuais para cada uma das motivações levantadas pelos (as) discentes, expressando a preocupação desta pesquisa em abranger o maior número possível de desafios, respeitando as possibilidades e limites de atuação da coordenação do curso e demais instâncias da Universidade.

Os *desafios pedagógicos*, por sua vez, analisados enquanto questões próprias do curso, não foram incluídos no Quadro 11 pois não atuam diretamente na questão da permanência discente. Apesar de terem emergido nos relatos dos (as) estudantes e, em função disso, recebido espaço para análise com interpretações e hipóteses, entendemos que em função da proposta deste capítulo visar a apresentação de ações para o enfrentamento da evasão no curso, não caberia aqui indicar diretrizes para categorias que não são motivadoras diretas da descontinuidade dos estudos na Licenciatura em Educação do Campo, não descartando, porém, a importância das reflexões desencadeadas e que porventura surgirão.

Diante do exposto, ressaltaremos algumas ações do Quadro 11 em desenvolvimento ou já realizadas pela coordenação do curso, refletindo o caráter dinâmico desta graduação e o olhar atento dos (as) envolvidos (as) frente às necessidades da classe camponesa. Tendo em vista que o *Desconhecimento dos sujeitos sobre o curso* foi o principal desafio levantado pelos (as) discentes no que diz respeito aos fatores internos à Licenciatura em Educação do Campo, a coordenação iniciou, em 2018, discussão para a realização de um momento de diálogo aprofundado entre os (as) aprovados (as) no processo seletivo daquele ano, juntamente com a pesquisadora e servidores (as) da Secretaria Integrada que atendem ao curso.

Pretendia-se que esta etapa fosse realizada no segundo semestre daquele ano, antes da efetivação da matrícula para o ingresso em janeiro de 2019, a fim de que fossem apresentadas as concepções da Licenciatura em Educação do Campo, o perfil de egresso (a) que se busca formar, a organização dos tempos e espaços formativos em Alternância, o calendário acadêmico diferenciado, a vinculação com os movimentos sociais, a perspectiva crítica e política desta graduação, questões de ordem prática relacionadas à Secretaria Integrada, entre outras temáticas que surgiram nas falas dos (as) estudantes ao longo da pesquisa (APÊNDICE H). Esta fase que antecederia a etapa de matrícula viria, então, ao encontro das necessidades pontuadas nos relatos discentes.

Com este diálogo esperava-se que fossem esclarecidas as principais dúvidas dos (as) aprovados (as) acerca do curso, de forma que fossem matriculados (as) aqueles e aquelas que de fato desejassem assumir um compromisso com o curso, considerando o papel que deverão desempenhar não somente enquanto estudantes

da Licenciatura em Educação do Campo, mas, principalmente, como educadores e educadoras deste projeto de transformação social, na tentativa de reduzir a descontinuidade dos estudos motivada pelo desconhecimento. Todavia, mesmo após vários contatos com a Prograd e sinalizada a necessidade deste encontro prévio com os (as) aprovados (as), o planejamento da coordenação não foi colocado em prática e o Edital Interno nº 33/2018 – Prograd/Ufes de convocação para matrícula não previu em seu cronograma organização necessária para atender à solicitação. Ainda assim, em reunião do Colegiado do curso foram traçados novos encaminhamentos para garantir este espaço com os (as) aprovados (as), com o envio, por e-mail, de um texto produzido pela coordenação explicando o funcionamento desta graduação e convidando-os (as) para um momento dialógico e explicativo no dia da matrícula, em que seriam colhidas, ainda, informações necessárias para organização interna da Secretaria no que diz respeito à hospedagem, alimentação e transporte dos (as) futuros (as) discentes. Somente após este momento, e sanados os principais questionamentos, os (as) aprovados (as) seriam encaminhados (as) para a matrícula.

Apesar das solicitações, essas informações não chegaram a todos (as) os (as) aprovados (as) e este momento explicativo não ocorreu com o coletivo, fragilizando, assim, as ações previamente sistematizadas. O ocorrido reforça a necessidade de entendimento da Universidade sobre a complexa dinâmica acadêmica e administrativa deste curso, bem como a importância do alinhamento entre coordenação e Prograd no que diz respeito à elaboração dos editais de seleção e matrícula e estabelecimento de cronogramas que dialoguem com a realidade desta Licenciatura e suas especificidades, uma vez que o desconhecimento no momento do ingresso mostrou-se determinante na descontinuidade dos estudos no curso.

Em relação ao desconhecimento docente e à necessidade de fortalecimento do coletivo de professores (as) do curso, em 2015 foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo do Espírito Santo (Gepeces), com a finalidade de discutir a Educação do Campo e suas especificidades. Porém, a participação docente neste grupo não ocorre a contento, sendo os (as) participantes em sua maioria estudantes de pós-graduação que pesquisam a temática.

Além disso, quinzenalmente são realizadas reuniões pedagógicas entre coordenação e docentes do curso, momento em que são debatidas questões pertinentes à Licenciatura em Educação do Campo e propostos os devidos encaminhamentos. Por um período ocorreram reuniões que contavam também com a presença de estudantes do curso, professores (as) e representantes dos movimentos sociais, para que fossem pensadas coletivamente as questões pedagógicas desta graduação. Entretanto, parte do corpo docente não concordava com a participação estudantil em reuniões pedagógicas e poucos aderiram a esta proposta. Por isso, atualmente essas reuniões ocorrem apenas com a presença dos (as) professores (as). Importante salientar que, assim como no Gepeces, a participação docente nesses espaços não se dava de forma satisfatória. A partir do ano de 2018, contudo, a presença dos (as) professores (as) foi fortalecida, principalmente com o ingresso de novos (as) docentes, possibilitando um diálogo mais aprofundado.

Da mesma forma, os eventos fomentados pelo curso não contam com a presença de parte considerável dos (as) docentes, ausência essa notada pelos (as) discentes e que reflete a urgência do fortalecimento deste coletivo para que o curso possa se consolidar, o que acreditamos que reduziria parte das *Tensões e conflitos internos entre estudantes e professores (as)* e, inclusive, as *Dificuldades na realização das atividades* apresentadas por uma classe popular cujas especificidades ainda não são totalmente conhecidas e reconhecidas no Ensino Superior.

Buscar o reconhecimento da Licenciatura em Educação do Campo junto à Universidade, o poder público e a sociedade em geral tende a minimizar, ainda, as dificuldades enfrentadas pelos (as) discentes no *Trabalho*, principalmente no que tange ao *Preconceito em relação ao curso e seus sujeitos*. Nesse sentido, a coordenação do curso e a direção do Centro de Educação estão em constante diálogo com as secretarias municipais de Educação, a Sedu e a Undime, além da realização de visitas às escolas para apresentação desta Licenciatura.

Passo a passo algumas mudanças são alcançadas, como a inclusão da possibilidade de contratação de licenciados (as) em Educação do Campo prevista em editais de processo seletivo. Todavia, ainda há muita luta a ser feita no *campus*

universitário, nos espaços públicos, nas escolas e, principalmente, com os próprios sujeitos que participam do processo de construção da Educação do Campo.

A Ciranda Infantil, um dos principais entraves à permanência estudantil, segundo a categoria *Família*, vem sendo sistematizada pelo curso com o importante auxílio dos (as) discentes, que abraçaram esta demanda a princípio emergente na vida pessoal de cada estudante, mas que é abordada na Licenciatura em Educação do Campo como responsabilidade de todo o coletivo. Assim, a classe trabalhadora camponesa não separa a vida em âmbito pessoal, familiar ou laboral, sendo as diversas dimensões da vida trabalhadas de forma articulada. Por isso a importância dada à Ciranda Infantil neste curso, em que os (as) estudantes são vistos também como mães, pais, trabalhadores e trabalhadoras.

A partir dos apontamentos do Quadro 11 percebemos o complexo universo em que estão compreendidos os desafios da permanência estudantil na Licenciatura em Educação do Campo, cuja teia de fatores articula motivações internas e externas ao curso. Ademais, destacamos o desconhecimento das concepções desta graduação como um dos principais desafios, visto sua influência em quase todas as demais categorias que emergiram na pesquisa.

Considerando que este é um dos cursos mais novos da Ufes, único desta Universidade que associa organização curricular em Alternância e formação multidisciplinar por área de conhecimento, duas peculiaridades para o Ensino Superior, é compreensível o impacto que a Licenciatura em Educação do Campo provoca neste espaço. No entanto, as universidades tornaram-se acessíveis à classe popular há aproximadamente duas décadas e o Ensino Superior precisa rever suas práticas e reinventar-se para atender às necessidades desta parcela da população, que hoje soma mais da metade⁵⁰ dos estudantes das Ifes (ANDIFES/FONAPRACE, 2019).

Para além das ações sinalizadas no Quadro 11 propomos, ainda, três diretrizes que acreditamos que possam contribuir para a temática aqui discutida. Embora não

⁵⁰ Segundo pesquisa realizada em 2018 pela Andifes e pelo Fonaprace, 70,2% dos (as) estudantes vivem em famílias com renda *per capita* mensal de até 1,5 salário mínimo, grupo prioritário das políticas de assistência estudantil de acordo com o Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010.

tenham sido relatadas diretamente pelos (as) estudantes, entendemos que estas se referem à questão da permanência estudantil.

A primeira dispõe sobre possível alteração no artigo 53º Resolução n.º 35/2017 do CUn da Ufes, em que se propõe a inclusão da palavra “camponeses” junto ao grupo prioritário de estudantes atendidos pelo Programa Integrado de Bolsas para Estudantes de Graduação da Ufes, ficando assim redigido: na seleção dos bolsistas será dada prioridade aos estudantes pretos, pardos, indígenas e *camponeses* (PPIC) ou que possuam renda familiar mensal de até 1,5 salário mínimo per capita.

A segunda proposta surgiu da constatação da ausência de projetos destinados exclusivamente para os (as) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras no âmbito dos Projetos de Ensino e PIAA desenvolvidos pela Prograd e à necessidade de estimular os (as) docentes do curso a ofertarem propostas específicas para os sujeitos do campo, cuja formação se dá em Alternância. Nesse sentido, sugerimos a inclusão de tais projetos na pontuação da progressão docente, com pesos diferenciados em função do trabalho extra que demandam, visto a necessidade de serem realizados nas próprias comunidades camponesas. A sugestão é uma tentativa de contemplar de maneira articulada as necessidades discentes e as condições reais de trabalho e tempo dos (as) docentes.

Já a terceira sugestão refere-se especificamente às exigências previstas para concurso docente, em que propomos a inclusão em edital de pontuação diferenciada para a apresentação de plano de trabalho contendo vínculo não somente com ensino, pesquisa e extensão, mas também com Alternância. Dessa forma, busca-se a contratação de docentes que tenham mais proximidade com as especificidades deste curso, visando reduzir inclusive as solicitações de mudança de área de atuação por parte dos (as) professores (as).

Espera-se, então, que as diretrizes expostas nesse capítulo possam fomentar possibilidades de intervenção e ações transformadoras da realidade aqui problematizada, de forma conjunta com os sujeitos desse processo, ou seja, estudantes, docentes, movimentos sociais do campo e todos (as) aqueles (as) dispostos (as) a lutar por uma educação pública e de qualidade para os povos camponeses.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando.

Paulo Freire (2017, p. 142)

A trajetória de luta por uma Educação do Campo protagonizada pelos movimentos sociais é marcada pela pressão por políticas públicas em busca da reconfiguração do meio rural e da escola como forma de resistência e questionamento da realidade social. Pensar uma concepção de Educação do Campo significa refletir a respeito do caráter formativo da escola. É considerar toda a complexa teia social em que o campo está inserido enquanto múltiplos espaços produtores de conhecimento, cujas lutas políticas e pedagógicas se entrelaçam e se complementam, abrangendo desde a formação específica dos (as) professores (as), o conteúdo a ser ensinado, até questões da realidade rural e de seus sujeitos, atreladas às vivências e necessidades do campo, respeitando suas capacidades de mobilização e organização social.

Apesar da importante conquista dos (as) camponeses (as) com a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, as universidades ainda têm muito o que avançar no sentido de compreender e apropriar os conceitos originários desses cursos, tendo em vista os inúmeros obstáculos ainda enfrentados por estudantes, corpo docente e técnico-administrativo. Tais obstáculos surgiram ainda durante a implantação dos cursos e permaneceram nas etapas acadêmicas e administrativas que se seguiram, constituídos por desacordos e conflitos, mas também por insistentes movimentos de diálogo, na tentativa de construir nas universidades uma graduação que seja pensada com e para as populações camponesas.

A própria aceitação da participação dos movimentos sociais enquanto sujeitos ativos na cooperação da gestão dos cursos por vezes têm encontrado resistência no *campus* universitário, o que pode apontar o desconhecimento ou o não reconhecimento institucional a respeito dos pressupostos que configuram a

Educação do Campo, que vão além da oferta de vagas no Ensino Superior para a classe camponesa.

O conceito de uma formação docente emancipatória e humanizadora, pautada nas necessidades concretas de uma parte específica da população tende, então, a confrontar com a lógica educacional vigente, que busca cada vez mais ampliar seu controle ideológico sobre os conteúdos ensinados.

Reforma agrária, trabalho, moradia, terra, soberania alimentar, território, cultura. São várias as bandeiras levantadas em torno da necessidade de reconhecimento do campo enquanto espaço de produção de existências, de relações sociais e de saberes próprios, e não apenas como área de produção agrícola. Essas especificidades incidem diretamente sobre a forma de se pensar uma Educação do Campo com e a partir de seus sujeitos concretos, seus modos de vida e de trabalho. Por dialogar com a realidade de seus sujeitos, a Educação do Campo constitui-se como instrumento de um projeto mais amplo que objetiva ser capaz de intervir na dinâmica social dominadora, na tentativa de superar as diversas formas de desigualdade às quais estão submetidos aqueles e aquelas de origem camponesa.

Nesse cenário, se cruzam as histórias profissionais e acadêmicas da pesquisadora e da Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes. As reflexões coletivas proporcionadas pelas disciplinas do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, a vivência das discussões nos grupos de estudos e pesquisa, a participação em congressos e seminários, o diálogo enriquecedor estabelecido nas orientações e os momentos de escuta e de compartilhamento de saberes das etapas de produção de dados possibilitaram crescimento pessoal imensurável, principalmente no tocante à escolha da pesquisa participante como opção metodológica.

Trazendo seus olhares sobre o curso, seus desafios e potencialidades enquanto sujeitos de suas próprias realidades, os (as) estudantes dessa Licenciatura proporcionaram aprendizados para além das exigências acadêmicas. A julgar pelos encaminhamentos das entrevistas coletivas, permeadas por discussões tão ricas quanto complexas, o grupo de estudantes mostrou maturidade e aprendizado nas reflexões a respeito do curso e de suas próprias práticas, revelando a importância da

busca pela emancipação, da criticidade e da diretividade da educação na formação desses (as) discentes.

Considerando esse universo de descobertas, sistematizações, construções e reconstruções, nos concentramos nesta pesquisa em compreender os motivos que têm dificultado a permanência dos (as) estudantes no curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes e propor instrumentos, ações e/ou políticas que visem garantir a conclusão do curso, de forma a contribuir para a superação dos problemas observados.

Para isso, traçamos algumas estratégias específicas que foram percorridas ao longo da pesquisa, que foram identificar quantos (as) estudantes deixaram de frequentar o curso no período de 2014 a 2018 e levantar dados a respeito do perfil desses (as) discentes; compreender as motivações que levariam os (as) discentes ainda matriculados (as) no curso a descontinuar os estudos, bem como os fatores que possam dificultar a permanência acadêmica nessa Licenciatura; investigar se existem e quais são as políticas adotadas pela Universidade que visam à permanência discente e a redução dos casos de evasão; e propor diretrizes que atuem na garantia da permanência estudantil no curso.

Cada pesquisa se constitui em um processo único, em constante movimento e com inúmeras possibilidades, mas nunca concluída, assim como não o são os homens e as mulheres. Assim como ocorre na vida, algumas dificuldades podem atravessar o percurso da pesquisa, marcado por erros e acertos, tentativas e escolhas. Nossa caminhada não foi diferente, e por vezes encontramos desafios tão complexos quanto o próprio fenômeno da evasão. O contato com os (as) estudantes evadidos (as) foi um dos principais obstáculos enfrentados desde o início. Apesar dos esforços, em alguns casos o contato não pôde ser estabelecido e, em outros, não obtivemos retorno por parte do (a) estudante, o que justifica a impossibilidade do levantamento de dados adequado a respeito do perfil dos (as) discentes que deixaram de frequentar o curso e, conseqüentemente, o atendimento parcial do primeiro objetivo específico da pesquisa.

Já os relatos dos (as) estudantes que ainda permanecem no curso mostraram-se enriquecedores e impulsionadores de novos questionamentos sobre os desafios da

classe trabalhadora camponesa em se manter na Licenciatura em Educação do Campo. As dez categorias de análise que emergiram das reflexões relacionadas aos desafios da permanência estudantil nos reafirmaram o que outras pesquisas sobre a temática da evasão já sinalizaram, ou seja, que não há uma razão única e determinante que impossibilite a continuidade dos estudos no Ensino Superior, sendo este um fenômeno multifatorial.

Contudo, em se tratando dos (as) discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, apesar de haver fatores que se aproximam das demandas gerais pelas quais estão sujeitos (as) os (as) estudantes de origem popular não camponeses que ingressam no Ensino Superior, existem motivações que são específicas às necessidades da classe trabalhadora camponesa.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o entrelaçamento entre alguns fatores motivadores de evasão, indo desde situações pessoais que permeiam a vida dos (as) discentes, questões referentes ao relacionamento com os (as) docentes, entraves institucionais, dificuldades de aprendizado, desconhecimento sobre o curso e preconceito, cujos impactos na trajetória acadêmica têm se materializado na descontinuidade dos estudos ainda nos primeiros semestres letivos.

A pesquisa nos revelou, também, que muitas das ações desenvolvidas pela coordenação e corpo docente do curso, com apoio dos (as) próprios (as) discentes, têm gerado bons frutos, fortalecendo a permanência estudantil na Licenciatura em Educação do Campo e permitindo que camponeses e camponesas concluam o Ensino Superior. Todavia, as ausências ainda são sentidas e refletidas nos casos de desistência, desligamento por abandono e reopção de curso levantados neste estudo.

Divididos entre fatores internos e externos ao curso, os desafios da permanência surgiram muitas vezes já associados a possibilidades de transformação, anunciando a riqueza das etapas coletivas de produção de conhecimento, em que o diálogo, interpretação e validação dos dados pelos próprios sujeitos implicados na pesquisa garantiram a ética e a fidedignidade dos resultados.

Passados cinco anos desde a criação da Licenciatura em Educação do Campo na Ufes, percebemos que o conhecimento a respeito de suas especificidades ainda não

está consolidado tanto para as diversas instâncias da Universidade, discentes e docentes dessa graduação, quanto para o público externo ao curso, sendo esse *desconhecimento dos sujeitos* o principal desafio à permanência campesina relatado nas entrevistas coletivas.

Em um curso cuja maioria das (os) discentes é composta por mulheres, as implicações da categoria *Família* destacam-se pela dupla possibilidade de atuação, seja como motivadora da evasão ou fortalecedora de laços sociais, possibilitando a permanência. Consideramos esse um importante debate a ser feito em uma sociedade notadamente preconceituosa, machista e patriarcal, em que a mulher continua sendo vista como responsável pelo cuidado da família, dos (as) filhos e da casa, em detrimento do estudo, do trabalho e demais ambições pessoais.

A partir deste estudo compreendemos, ainda, um pouco a respeito das estratégias que a Ufes desenvolve frente à realidade socioeconômica do (a) estudante e às necessidades dos cursos de graduação no tocante à assistência e permanência estudantil, seja por meio do acompanhamento acadêmico junto às coordenações, concessão de auxílios financeiros e bolsas e criação de programas ou projetos destinados ao enfrentamento da evasão.

Entretanto, percebemos que as políticas de assistência estudantil para a classe trabalhadora popular e, em especial, aos (às) campesinos (as), ainda necessitam avançar na mesma velocidade em que são criados novos cursos e ofertadas novas vagas nas instituições públicas de ensino, de forma que cumpram sua função educativa do ponto de vista inclusivo e democrático.

Para isso, é urgente que a Universidade modifique sua cultura, sua rotina, seu modo de planejar e sistematizar as políticas educacionais, colocando sob a ótica também as demandas dos (as) estudantes de origem popular. Entendemos que a oferta de um suporte institucional destinado a esses (as) estudantes deve dialogar com as realidades e rotinas de uma classe trabalhadora que divergem dos mecanismos e práticas cristalizados em um Ensino Superior marcadamente elitista, o que pode auxiliar também na superação de dificuldades individuais e/ou coletivas dos (as) discentes de outros cursos.

Ao criar graduações com características tão peculiares é imprescindível que toda a comunidade acadêmica se preocupe também em como se darão as relações e o percurso discente. A ausência de ações que atuem especificamente em cada um dos vários desafios que atingem a permanência estudantil, considerando a multiplicidade de sujeitos que ingressam no *campus* universitário, implica em uma importante parcela de responsabilidade da instituição a respeito da evasão desses (as) estudantes, principalmente aqueles (as) contemplados por políticas públicas que visam minimizar os processos de exclusão.

Entendemos, ainda, que as limitações institucionais que cruzam o caminho dos (as) discentes da Licenciatura em Educação do Campo, um curso que vai de encontro aos projetos pedagógicos das demais graduações da Universidade e com o próprio funcionamento desta, também tendem a atuar na descontinuidade do Ensino Superior.

Buscando romper com o processo de discriminação e silenciamento pelo qual os povos camponeses ainda são sujeitados, é preciso garantir que esse curso corresponda aos anseios a partir dos quais foi criado. Corroborando com as palavras de Freire (2017) que abrem esse capítulo, a respeito do processo constante, contínuo e coletivo da educação e da investigação, esperamos gerar com essa pesquisa novas inquietações e reflexões que resultem em atuações sistematizadas a partir dessa ação social comunitária entre pesquisadora, estudantes, docentes e a Universidade, vislumbrando possibilidades para que esses (as) discentes não apenas ingressem no *campus* universitário, mas lá permaneçam, e tenham garantida uma formação de qualidade, vinculada às condições de vida, interesses e necessidades da população camponesa.

REFERÊNCIAS

ADREOLA, Balduino Antonio. Interdisciplinaridade na obra de Paulo Freire: uma Pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; MÄDCHE, Flávia C.; KEIL, Ivete Manetzeder; GAIGER, Luiz Inácio (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 74-105.

AMARAL, Débora Monteiro do. **Pedagogia da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo**. 2010. 238 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

AMARAL, Débora Monteiro do. MONTRONE, Aida Victoria Garcia. **Diálogo entre universidade e movimentos sociais: busca de compromisso e transformação social**. Revista Ibero-americana de Educação, n. 64/2, 2014.

ANDIFES/FONAPRACE. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras - 2014**. Uberlândia, MG: ANDIFES/FONAPRACE, 2016. Disponível em: <https://www.cefetmg.br/galeria/download/2018/01/IV_Pesquisa_Perfil.pdf>. Acesso em 30 jul. 2019.

ANDIFES/FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**. Uberlândia, MG: ANDIFES/FONAPRACE, 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecono%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2019.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e a alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011a. p. 213-228. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 5).

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a Universidade. In: _____ (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011b. p. 17-22. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 1).

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011c. p. 39-55. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 1).

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 65-86.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior**: uma discussão bibliográfica. Avaliação, Campinas; Sorocaba-SP, v. 16, nº. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo (Re) constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007. p. 169-189.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 475-479.

BONETI, Lindomar Wessler. Educação e Movimentos Sociais Hoje. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007. p. 55-73.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 42-62.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-Participar. IN: _____ (Org.). **Pesquisa Participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 09-16.

_____; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante**: um momento da educação popular. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>>. Acesso em: 07 out. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a Educação Nacional. 23 de dezembro de 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996b. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/diplomacao-retencao-e-evasio-nos-cursos-de-graduacao-em-instituicoes-de-ensino-superior-publicas/>>. Acesso em: 04 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 26 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 03 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de operações. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf>. Acesso em: 04 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.752/2016, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016c.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014.** [s.d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 07 dez. 2017.

BRITO, Márcia M. Bittencourt; MOLINA, Mônica Castagna. Estudo com egressos da Licenciatura em Educação do Campo na UnB no contexto da expansão da Educação Superior. In: **Anais do XXIV Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br**, Paraná, p. 1723-1745, maio. 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_777-012.pdf>. Acesso em: 04 out. 2017.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Incra; MDA, 2004. p. 10-31. – (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011a. p. 95-101. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 5).

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p. 87-131.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011c. p. 147-158.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: PIRES, João Henrique et al. (Org.). **Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia**. 1.ed. eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. p. 263-328.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Gestão do Conhecimento) –

Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO). **Resolução nº 35, de 14 de agosto de 2017.** Institui o Programa Integrado de Bolsas para Estudantes de Graduação da UFES. Disponível em: <http://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_35.2017_-_pib_final_0.pdf#overlay-context=resolu%25C3%25A7%25C3%25B5es-de-2017-cun>. Acesso em: 13 out. 2018.

COSTA, Silvio Luiz da; DIAS, Sonia Maria Barbosa. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba-PR, v.9, n. 17 e 18, p. 51-60, jan-jun e ago-dez, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/38650/28125>>. Acesso em: 05 set. 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por Uma Educação do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 43-55. - (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Incra; MDA, 2004. p. 32-53.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 19-62.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 133-145.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 34-41.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 64.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil**: expansão da rede, Sisu e desafios. Estudo Técnico. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli. Acesso em: 06 set. 2018.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007, p. 32-54.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 67-80.

JEZINE, Edineide. Movimentos Sociais na Universidade: troca de saberes mediados pela educação popular In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007. p. 155-167.

KAUCHAKJE, Samira. Movimentos Sociais no Século XXI: matriz pedagógica da participação sociopolítica. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007. p. 75-92

LEHER, Roberto. Educação Popular como Estratégia Política. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007, p. 19-32.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida; COELHO, Ana Maria Simões; MIRANDA, Shirley Aparecida. Desafios e possibilidades da área de Ciências Sociais e Humanidades na formação para a docência no campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011. p. 95-106. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 1).

MOEHLECKE, Sabrina. **Avaliação Institucional no ensino superior**: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação?. In: V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre – RS, Cadernos ANPAE. Porto Alegre: Ed. Anpae, 2007. v. 4. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/401.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo - UFMG In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011. p. 185-197. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 1).

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011. p. 357-364. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 5).

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba-PR, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300>>. Acesso em: 30 maio. 2018.

_____. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 805–828, set./dez. 2016. Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68577>. Acesso em: 30 maio. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Comissão avalia que MEC está matando as licenciaturas de educação do campo**. 2017. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/06/22/comissao-avalia-que-mec-esta-matando-as-licenciaturas-de-educacao-do-campo.html>>. Acesso em: 30 maio. 2018.

_____. **Educação Infantil**: Movimento da vida, dança do aprender. São Paulo: MST, 2004. – (Caderno de Educação, n. 12).

NETO, Antônio Júlio de Menezes. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011. p. 25-38. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 1).

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 17-33.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação superior**: democratizando o acesso. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004 (Série Documental. Textos para discussão n. 12).

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção educação em direitos humanos, v. 4).

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária: Um Estudo Preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2005, p.55-70.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, nº. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Lara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAFFIOTI, Heleieth Lara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. – (Coleção Brasil Urgente).

SALES JUNIOR, Jaime Souza. **Uma análise estatística dos fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação presencial da UFES**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 631-639.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SILVA, Lélia Custódio da. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, SMR. (Org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 249-262. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-14.pdf>. Acesso em: 06 set. 2018.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. unidade 2, p. 31-42.

SOUZA, João Francisco de. Educação Popular Enquanto uma Pedagogia, Movimentos Sociais Populares *Lócus* Educativo. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007. p. 123-153.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Seminário sistematiza reflexões sobre a educação do campo no Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/seminario-sistematiza-reflexoes-sobre-a-educacao-no-campo-no-brasil>>. Acesso em: 30 maio. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo**. Vitória, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). c2013. Disponível em: <www.ufes.br>. Acesso em: 03 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Comparação entre indicadores de desempenho da UFES e outras Instituições de Ensino Superior**. Vitória, 2017.

VELOSO, Tereza Christina M.A.; ALMEIDA, Edson Pacheco de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: Um processo de exclusão. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande-MS, nº. 13, p.133-148, jan.-jun., 2002. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/564/453>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio-ago., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

ZART, Laudemir Luiz; BITENCOURT, Lóriége Pessoa. Metodologias pedagógicas compartilhadas: dinâmicas de produção de conhecimentos no Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna et al. (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: MDA, 2014. p. 164-186.

APÊNDICES

APÊNDICE A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Portal SCiELO

(continua)

Bibliografias selecionadas conforme as palavras-chaves de pesquisa			
Palavras-chaves: “Democratização do Ensino Superior”, “Permanência no Ensino Superior”, “Evasão no Ensino Superior”, “Licenciatura em Educação do Campo”	Publicações encontradas	Publicações selecionadas	Textos que foram lidos na íntegra
Referências encontradas	79	22	12
Publicações relacionadas ao tema lidas na íntegra			
Autores	Títulos	Tipo/Ano	
BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves	Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica.	Artigo-Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.	
BARROS, Aparecida da Silva Xavier	Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades.	Artigo - Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr./jun., 2015.	
CALDART, Roseli Salete	Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.	Ensaio - Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.	
HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt	Educação Superior do Campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo.	Artigo- Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 147-174, out./dez. 2016.	
JUNIOR, José da Silva Santos; REAL, Giselle Cristina Martins	A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990.	Artigo-Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p.385-402, jul. 2017.	
MOLINA, Mônica Castagna	Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores.	Artigo - Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul./set. 2017.	

Portal SCiELO

(conclusão)

Bibliografias selecionadas conforme as palavras-chaves de pesquisa		
MOLINA, Mônica Castagna	Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades.	Artigo - Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.
MOHR, Naira Estela Roesler; MONTEIRO, Felipe Mattos; COSTA, Joaquim Gonçalves; OLIVEIRA, João Costa de	A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul.	Artigo- R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012.
OLIVEIRA, Anandra Santos Ribeiro de; SILVA, Ivair Ramos	Políticas de inclusão social no Ensino Superior brasileiro: um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes nos anos 2010 a 2012.	Artigo- Educação em Revista, Belo Horizonte, n.33, 2017.
PEREIRA, Alexandre Severino; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes; BRASIL, Gutemberg Hespanha; CORASSA, Maria Auxiliadora de Carvalho	Fatores relevantes no processo de permanência prolongada de discentes nos cursos de graduação presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo.	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 1015-1039, out./dez. 2015.
SOBRINHO, José Dias	Democratização, qualidade e crise na Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão.	Artigo - Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.
TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita	Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior.	Artigo-Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014.

Fonte: Portal SCiELO - organizado pela autora.

Portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Bibliografias selecionadas conforme as palavras-chaves de pesquisa			
Palavras-chaves: “Democratização do Ensino Superior”, “Permanência no Ensino Superior”, “Evasão no Ensino Superior”, “Licenciatura em Educação do Campo”	Publicações encontradas	Publicações selecionadas	Textos que serão lidos na íntegra
Referências encontradas	193	14	5
Publicações relacionadas ao tema lidas na íntegra			
Autores	Títulos	Tipo/Ano	
FIALHO, Marillia Gabriella Duarte	A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba.	Dissertação. UFPB, 2014.	
LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da	Políticas de ingresso na Educação Superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva.	Tese. UFG, 2017.	
PIOTTO, Débora Cristina	As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública.	Tese. USP, 2007.	
SANTOS, Clarice Aparecida dos	Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação.	Dissertação. UnB, 2009.	
SANTOS, Silvanete Pereira dos	A concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília.	Dissertação. UnB, 2012.	

Fonte: Portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - organizado pela autora.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES (AS) QUE PARTICIPARAM DA CRIAÇÃO DO CURSO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

QUESTÕES DESENCADEADORAS

- 1 – Conte-me como e quando iniciou, na Ufes, a discussão para criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo.
- 2 – Como se deu a participação dos movimentos sociais na construção da proposta? Quais movimentos participaram?
- 3 – Como foi o diálogo para que as 15 vagas de professores e as 3 vagas de servidores técnico-administrativos viessem para o CE?
- 4 – Como foi pensado o Projeto Pedagógico do Curso? Quais foram os documentos norteadores?
- 5 – Qual a sua opinião a respeito do Projeto Pedagógico do Curso em vigor?
- 6 – Em sua opinião, quais são os principais desafios deste curso?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AOS (ÀS) ESTUDANTES QUE
DESCONTINUARAM OS ESTUDOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

Dados pessoais:

Idade: _____

Sexo: () feminino () masculino

Município de origem: _____

Quanto tempo permaneceu no curso? _____

1 - Considerando a diversidade de categorias em que estão divididos os povos do campo, você se enquadraria em qual das descritas?

- () agricultor (a) familiar
- () extrativista
- () pescador (a) artesanal
- () ribeirinho (a)
- () assentado (a) da reforma agrária
- () acampado (a) da reforma agrária
- () trabalhador (a) assalariado (a) rural
- () quilombola
- () caiçara
- () da floresta
- () caboclo (a)
- () Outra. Qual? _____

2 - Conte brevemente como foi a sua formação escolar até chegar à UFES.

3 – Por que você escolheu o curso de Licenciatura em Educação do Campo?

4 – Conte como foi para você o curso, as aulas, a relação com os demais estudantes e com os (as) professores (as).

5 – Você já fez, ou pretende fazer, outro curso universitário?

Sim, concluí outro curso e isso influenciou na minha decisão de abandonar a Licenciatura em Educação do Campo

Não

6 – O que o (a) motivou a sair do curso?

Insatisfação com o curso

Problemas familiares

Paternidade ou maternidade

Dificuldades financeiras

Distância entre minha casa e a Universidade

Doença

Insatisfação com as perspectivas do mercado de trabalho do curso

Não consegui liberação no trabalho para cursar a Licenciatura

Outros.

Especifique: _____

7 - Ao ingressar na UFES, você recebeu instruções e normas sobre o curso e sobre a Universidade?

Sim

Não

Parcialmente

8 - Você estava satisfeito (a) com o curso quando abandonou?

Sim

Não, e isso influenciou na minha decisão de abandonar o curso

Caso tenha marcado NÃO, qual aspecto gerava insatisfação:

Estrutura do curso

Infraestrutura de ensino deficiente

Falta de suporte acadêmico e pedagógico

Os conteúdos ministrados não atenderam às minhas expectativas

Dificuldade de adaptação ao ritmo da Universidade

Não estava satisfeito (a) com o meu rendimento acadêmico

() Outros.

Especifique:

() Não, mas, isso não influenciou na minha decisão de abandonar o curso

9 – Quais foram as suas principais dificuldades neste curso?

10 – Você voltaria para a Licenciatura em Educação do Campo caso não houvesse mais a motivação que o (a) levou a sair?

() Sim () Não

Porque?

11 – Você gostaria de fazer alguma crítica ou contribuição a fim de nos ajudar na tentativa de redução do número de estudantes que abandonam o curso?

12 – Você gostaria de comentar algum aspecto não abordado neste questionário a respeito do curso?

Obrigada!

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA COM OS (AS)
ESTUDANTES MATRICULADOS (AS) NO CURSO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

QUESTÕES DESENCADEADORAS

- 1 – Contem-me por que vocês escolheram o curso de Licenciatura em Educação do Campo.
- 2 - Quais eram as suas expectativas ao ingressar neste curso?
- 3 - Ao ingressar na Ufes, vocês tinham conhecimento sobre o funcionamento do curso?
- 4 - Contem como está sendo para vocês o curso, as aulas, a relação com os (as) demais estudantes e com os (as) professores (as).
- 5 – Como está a relação entre a vida pessoal de vocês (exemplo família, distância entre o município de origem e a Universidade, etc) e o curso?
- 6 – Como tem se dado a relação entre a liberação de vocês do trabalho para frequentar o curso?
- 7 – O que vocês pensam em relação ao calendário acadêmico do curso?
- 8 – Gostariam de fazer alguma contribuição a fim de nos ajudar na tentativa de redução do número de estudantes que abandonam o curso?
- 9 – Vocês gostariam de comentar algum aspecto que não abordamos a respeito do curso? Vocês querem me fazer alguma pergunta?

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “*A evasão no curso de Licenciatura em Educação do Campo – campus Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo: abandono ou expulsão?*”, sob a responsabilidade de Roberta Gonçalves Duarte.

Esta pesquisa tem objetivo de identificar os fatores que levam os (as) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes a abandonarem o curso e propor ações que visem reduzir os índices de evasão. Dessa forma, este estudo justifica-se na tentativa de compreensão dessa realidade e posterior indicação de políticas ou instrumentos que contribuam para a superação dos problemas observados e na prevenção de futuros casos de evasão.

Sua atuação nesta pesquisa consistirá na participação de: entrevistas individuais e/ou coletivas, preenchimento de questionários e/ou realização de grupos focais. Por meio desses instrumentos, esta pesquisa pretende levantar dados a respeito do perfil dos (as) estudantes que evadiram do curso; compreender as motivações que levaram os (as) estudantes a descontinuarem nesta graduação, bem como os possíveis fatores que possam levar os (as) estudantes ainda matriculados a evadirem; investigar se existem políticas adotadas pela Universidade que visam a redução dos casos de evasão; e elaborar um planejamento coletivo de ação destinado a enfrentar o atual problema de evasão no curso.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Caso haja despesa com sua participação na pesquisa, você será totalmente ressarcido (a). Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Sua recusa não trará nenhuma penalidade ou prejuízo em sua relação com a

pesquisadora ou com a instituição. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Os riscos desta pesquisa envolvem situações de desconforto, em que as pessoas possam se sentir constrangidas, emocionadas, ou não a vontade para responder a alguma questão.

O benefício relacionado com a sua participação será no auxílio da compreensão dos casos de evasão no curso e na elaboração da ação coletiva acima citada.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua identidade, quando assim solicitado, durante todas as fases deste estudo, inclusive após a publicação. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Você também está sendo informado (a) que as entrevistas não serão filmadas, apenas gravadas em áudio.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde constam o telefone e endereço da pesquisadora, por meio dos quais você poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento. Uma via será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você. É resguardado a você o direito a buscar indenização caso haja danos decorrentes dos riscos previstos. Nesse caso, a pesquisadora assumirá a responsabilidade por eles e haverá garantia de indenização.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (a) pode contatar a pesquisadora Roberta Gonçalves Duarte no telefone (27) 99802-7636, pelo e-mail betagd87@gmail.com ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910, endereçando ao Centro de Educação. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – *campus* de Goiabeiras deverá ser acionado, por meio do telefone (27) 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910.

Eu, _____, declaro que fui informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento e dos objetivos, riscos e benefícios do estudo, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente concordo em participar desta pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2018

PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Nome: _____

Assinatura: _____

PESQUISADORA:

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APÓS
EMENDA SUBMETIDA AO COMITÉ DE ÉTICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “*A Licenciatura em Educação do Campo da Ufes e os desafios da permanência campesina no Ensino Superior*”, sob a responsabilidade de Roberta Gonçalves Duarte.

Esta pesquisa tem objetivo de identificar os fatores que levam os (as) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes a abandonarem o curso e propor ações que visem reduzir os índices de evasão. Dessa forma, este estudo justifica-se na tentativa de compreensão dessa realidade e posterior indicação de políticas ou instrumentos que contribuam para a superação dos problemas observados e na prevenção de futuros casos de evasão.

Sua atuação nesta pesquisa consistirá na participação de: entrevistas individuais e/ou coletivas, preenchimento de questionários e/ou realização de grupos focais. Por meio desses instrumentos, esta pesquisa pretende levantar dados a respeito do perfil dos (as) estudantes que evadiram do curso; compreender as motivações que levaram os (as) estudantes a descontinuarem nesta graduação, bem como os possíveis fatores que possam levar os (as) estudantes ainda matriculados a evadirem; investigar se existem políticas adotadas pela Universidade que visam a redução dos casos de evasão; e elaborar um planejamento coletivo de ação destinado a enfrentar o atual problema de evasão no curso.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Caso haja despesa com sua participação na pesquisa, você será totalmente ressarcido (a). Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Sua recusa não trará nenhuma penalidade ou prejuízo em sua relação com a

pesquisadora ou com a instituição. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Os riscos desta pesquisa envolvem situações de desconforto, em que as pessoas possam se sentir constrangidas, emocionadas, ou não a vontade para responder a alguma questão.

O benefício relacionado com a sua participação será no auxílio da compreensão dos casos de evasão no curso e na elaboração da ação coletiva acima citada.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua identidade, quando assim solicitado, durante todas as fases deste estudo, inclusive após a publicação. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Você também está sendo informado (a) que as entrevistas não serão filmadas, apenas gravadas em áudio.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde constam o telefone e endereço da pesquisadora, por meio dos quais você poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento. Uma via será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você. É resguardado a você o direito a buscar indenização caso haja danos decorrentes dos riscos previstos. Nesse caso, a pesquisadora assumirá a responsabilidade por eles e haverá garantia de indenização.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (a) pode contatar a pesquisadora Roberta Gonçalves Duarte no telefone (27) 99802-7636, pelo e-mail betagd87@gmail.com ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910, endereçando ao Centro de Educação. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – *campus* de Goiabeiras deverá ser acionado, por meio do telefone (27) 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910.

Eu, _____, declaro que fui informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento e dos objetivos, riscos e benefícios do estudo, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente concordo em participar desta pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2018

PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Nome: _____

Assinatura: _____

PESQUISADORA:

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE H – ROTEIRO DE BOAS-VINDAS AOS (ÀS) INGRESSANTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quem somos: a Coordenação do curso e a Secretaria Integrada

- ✓ **Coordenadora do curso:** Prof.^a Dr.^a Débora Monteiro do Amaral
- ✓ **Subcoordenador do curso:** Prof. Dr. Valter Martins Giovedi
- ✓ **Servidores técnico-administrativos:** Ana Maria Salles de Sá, Fernando de Freitas Nascimento, Marina Prata Meirelles, Marulza Spadetto e Renato Abreu Ferraz
- ✓ **Horário de atendimento:** Segunda a sexta-feira, de 7h às 21h; Sábado de TU, de 8h às 14h
- ✓ **Contatos:** (27) 4009-2532; lecufes@gmail.com

A Educação do Campo: o que propõe este projeto social de emancipação

As escolas do campo: por que precisamos de professores e professoras com formação específica?

A Licenciatura em Educação do Campo

- ✓ Objetivos e possibilidades de atuação: o público-alvo e o perfil do egresso que se pretende formar;
- ✓ A formação multidisciplinar por área de conhecimento;
- ✓ Duração do curso, calendário acadêmico e formação em Alternância: o Tempo-Universidade (TU) e o Tempo-Comunidade (TC);
- ✓ O perfil político e popular: o porquê da luta no curso;
- ✓ A presença, a atuação e a importância dos movimentos sociais na constituição da Licenciatura em Educação do Campo;
- ✓ A auto-organização e as instâncias de gestão participativa: a importância do trabalho coletivo;
- ✓ Mística, bandeiras e elementos significativos;
- ✓ Serviços custeados pelo curso: hospedagem, alimentação e transporte;
- ✓ Formulários.

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA – PARECER CONSUBSTANCIADO Nº 2.650.976



Continuação do Parecer: 2.650.976

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância científica e social e estão fundamentadas no aspecto metodológico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão coerentes com os requisitos solicitados na legislação vigente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1069791.pdf	02/04/2018 21:11:01		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	02/04/2018 21:07:29	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PARA_MATRICULADOS.docx	02/04/2018 21:06:29	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PARA_EVADIDOS.docx	02/04/2018 21:05:55	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_PARA_REPRESENTANTES_INSTITUCIONAIS_DA_UFES.doc	02/04/2018 21:05:03	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_PARA_ALUNOS_MATRICULADOS.doc	02/04/2018 21:03:54	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_PARA_PROFESSORES_QUE_PARTICIPARAM_DA_CRIACAO_DO_CURSO.doc	02/04/2018 21:03:14	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	ALTERACOES_REALIZADAS_NO_PROJETO.docx	02/04/2018 20:58:50	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROPOSTA_DE_PESQUISA.docx	02/04/2018 20:44:05	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.650.976

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/02/2018 17:51:41	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
---	-----------	------------------------	--------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

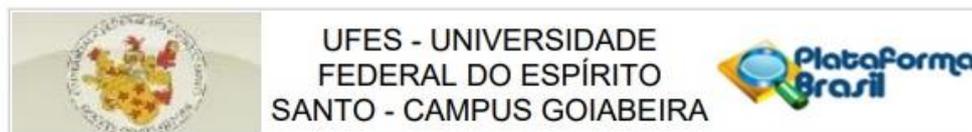
Não

VITORIA, 11 de Maio de 2018

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador)

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

ANEXO B – APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA – PARECER
CONSUBSTANCIADO Nº 3.295.106



Continuação do Parecer: 3.295.106

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1330659_E1.pdf	08/04/2019 18:01:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROPOSTA_DE_PESQUISA_ATUALIZADA.docx	08/04/2019 17:50:12	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	08/04/2019 17:42:04	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_atualizada.pdf	08/04/2019 17:36:25	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PARA_MATRICULADOS.docx	02/04/2018 21:06:29	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PARA_EVADIDOS.docx	02/04/2018 21:05:55	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_PARA_REPRESENTANTES_INSTITUCIONAIS_DA_UFES.doc	02/04/2018 21:05:03	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_PARA_ALUNOS_MATRICULADOS.doc	02/04/2018 21:03:54	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_PARA_PROFESSORES_QUE_PARTICIPARAM_DA_CRIACAO_DO_CURSO.doc	02/04/2018 21:03:14	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	ALTERACOES_REALIZADAS_NO_PROJETO.docx	02/04/2018 20:58:50	ROBERTA GONCALVES DUARTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITÓRIA, 30 de Abril de 2019

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
UF: ES Município: VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

ANEXO C – INDICADORES POR CURSO

Centro	Curso	Preenchimento de Vagas (%)			Taxa de evasão (%)			Relação diplomado-evadido		
		UFES	Públicas	Privadas	UFES	Públicas	Privadas	UFES	Públicas	Privadas
CAR	Arquitetura e Urbanismo	100,0	98,6	58,1	2,4	5,7	21,4	5,2	2,1	0,4
	Artes Plásticas	95,0	120,1	2,0	4,8	11,3	16,7	1,9	0,8	5,0
	Artes Visuais Diurno (L)	105,0	110,6	35,4	1,2	13,8	31,6	11,0	0,9	0,7
	Artes Visuais Noturno (L)	136,7	110,6	35,4	0,8	13,8	31,6	12,0	0,9	0,7
	Cinema e Audiovisual	133,3	98,9	79,8	5,5	10,0	22,2	1,6	1,1	0,6
	Comunicação Social - Jornalismo	117,3	98,4	36,1	3,5	11,1	21,8	6,0	1,4	0,8
	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	117,3	99,4	46,1	3,4	10,2	25,2	5,8	1,5	0,7
	Design	101,7	85,8	40,8	0,9	10,4	30,9	12,7	1,2	0,5
	Música Diurno (L)	86,7	90,1	45,7	2,9	10,4	27,6	2,8	1,2	0,6
	Música Noturno (B)	120,0	90,1	45,7	2,2	10,4	27,6	2,3	1,2	0,6
CCAIE	Agronomia - Alegre	100,0	101,9	70,7	1,2	9,9	18,7	12,0	1,2	0,6
	Engenharia de Alimentos - Alegre	30,0	91,8	22,8	4,9	17,9	20,0	4,0	0,5	0,7
	Engenharia Florestal - Alegre	42,5	92,2	41,2	1,7	16,1	17,4	12,0	0,8	0,9
	Engenharia Industrial Madeireira - Alegre	62,5	72,7	-	16,7	18,2	-	0,8	0,5	-
	Engenharia Química - Alegre	105,0	95,1	41,0	3,5	7,5	18,2	4,0	1,4	0,6
	Medicina Veterinária - Alegre	102,5	100,7	80,8	0,9	6,1	18,4	18,0	2,1	0,5
	Zootecnia - Alegre	60,0	99,0	40,3	6,6	18,0	19,1	1,0	0,6	0,5
CCENS	Ciência da Computação - Alegre	80,0	91,8	40,7	3,7	19,0	40,2	2,3	0,5	0,3
	Ciências Biológicas (B) - Alegre	65,0	92,9	27,7	4,4	14,0	31,0	2,0	1,0	0,6
	Ciências Biológicas (L) - Alegre	84,3	92,9	27,7	9,7	14,0	31,0	1,6	1,0	0,6
	Farmácia - Alegre	55,6	94,3	49,7	6,8	10,4	18,2	2,3	1,2	0,7
	Física (L) - Alegre	50,0	90,1	24,1	9,1	28,5	25,2	0,4	0,2	0,7
	Geologia - Alegre	95,0	103,2	27,3	7,0	10,6	25,5	2,0	1,2	0,1
	Matemática (L) - Alegre	40,0	85,5	24,2	21,2	23,2	36,3	0,4	0,5	0,6
	Nutrição - Alegre	75,0	96,0	68,6	3,5	8,5	22,6	5,7	1,7	0,4
	Química (L) - Alegre	48,6	88,7	30,8	10,1	20,8	27,7	0,8	0,5	0,7
	Sistemas de Informação - Alegre	52,9	94,9	29,8	6,9	19,8	37,5	0,7	0,4	0,4
CCE	Estatística	45,0	90,4	-	11,3	28,7	-	0,1	0,3	-
	Física Diurno (B)	80,0	90,1	24,1	14,1	28,5	25,2	0,7	0,2	0,7
	Física Noturno (L)	90,0	90,1	24,1	23,4	28,5	25,2	0,2	0,2	0,7
	Matemática (L/B)	88,0	85,5	24,2	21,4	23,2	36,3	0,2	0,5	0,6
	Química (B)	105,0	88,7	30,8	18,0	20,8	27,7	0,9	0,5	0,7
	Química (L)	143,8	88,7	30,8	6,0	20,8	27,7	0,7	0,5	0,7
CCHN	Ciências Biológicas (L/B)	100,0	92,9	27,7	1,7	14,0	31,0	8,3	1,0	0,6
	Ciências Sociais Noturno (L/B)	85,0	118,0	31,2	6,9	20,7	25,6	2,4	0,7	0,7
	Ciências Sociais Diurno (L/B)	82,5	118,0	31,2	10,4	20,7	25,6	1,3	0,7	0,7
	Filosofia Noturno (B)	157,7	104,3	29,6	4,9	22,0	25,4	1,2	0,5	0,8
	Filosofia Noturno (L)	100,0	104,3	29,6	2,4	22,0	25,4	2,0	0,5	0,8
	Geografia Diurno (L/B)	102,5	96,2	17,8	5,3	16,3	33,5	3,4	0,8	0,8
	Geografia Noturno (L/B)	97,5	96,2	17,8	4,3	16,3	33,5	2,7	0,8	0,8

Centro	Curso	Preenchimento de Vagas (%)			Taxa de evasão (%)			Relação diplomado-evadido		
		UFES	Públicas	Privadas	UFES	Públicas	Privadas	UFES	Públicas	Privadas
	Historia Diurno (L/B)	120,0	94,6	37,0	10,7	15,6	28,8	1,8	0,9	0,7
	Historia Noturno (L/B)	100,0	94,6	37,0	16,1	15,6	28,8	1,1	0,9	0,7
	Letras - Inglês	119,2	92,0	26,0	10,2	16,3	32,3	1,4	0,7	0,6
	Letras - Libras	76,7	146,8	61,4	13,2	7,9	1,9	0,0	0,6	17,8
	Letras - Português Diurno	100,0	95,1	32,9	10,1	13,3	45,6	1,7	1,1	0,5
	Letras - Português Noturno	100,0	95,1	32,9	10,5	13,3	45,6	1,7	1,1	0,5
	Letras - Português e Espanhol	208,3	98,1	9,3	3,7	17,0	24,7	2,5	0,8	0,9
	Letras - Português e Francês	166,7	114,8	-	9,3	16,5	-	0,8	0,6	-
	Letras - Português e Italiano	84,6	132,6	-	6,9	15,6	-	0,0	0,9	-
	Licenciatura Intercultural Indígena	-	86,7	-	8,8	2,2	-	0,0	10,9	-
	Oceanografia	103,3	97,4	45,7	9,1	9,2	27,0	1,1	1,2	0,5
	Psicologia	128,3	93,3	69,5	1,6	9,5	19,9	8,6	1,5	0,5
CCJE	Administração Diurno	59,4	91,8	41,2	11,3	13,5	32,3	1,2	1,0	0,6
	Administração Noturno	79,2	91,8	41,2	1,5	13,5	32,3	7,7	1,0	0,6
	Arquivologia	75,0	101,8	-	2,1	16,3	-	10,6	0,9	-
	Biblioteconomia	43,8	93,9	27,9	4,4	15,7	18,5	5,0	0,9	1,3
	Ciências Contábeis Noturno	80,0	92,0	46,3	4,2	12,7	25,2	4,1	1,1	0,7
	Ciências Contábeis Vespertino	76,0	92,0	46,3	2,9	12,7	25,2	4,9	1,1	0,7
	Ciências Econômicas	100,0	101,5	46,0	5,0	16,6	22,2	2,3	0,6	0,7
	Direito	106,7	101,4	103,9	1,6	7,4	19,1	10,1	1,9	0,6
	Gemologia	25,0	-	-	4,9	-	-	3,7	-	-
	Serviço Social	89,1	88,1	30,8	1,8	12,2	25,6	10,7	1,2	0,9
CCS	Enfermagem	120,0	88,3	56,5	0,8	10,4	22,5	24,0	1,5	0,6
	Farmácia	125,0	94,3	49,7	2,4	10,4	18,2	5,2	1,2	0,7
	Fisioterapia	117,3	89,1	59,4	67,5	9,4	24,3	0,3	1,6	0,4
	Fonoaudiologia	84,6	100,7	47,9	2,0	6,6	21,7	3,0	2,5	0,7
	Medicina	108,8	106,0	111,8	0,8	2,7	3,8	19,3	4,4	3,3
	Nutrição	115,4	96,0	68,6	26,2	8,5	22,6	0,7	1,7	0,4
	Odontologia	106,7	98,4	93,3	1,6	4,7	14,3	11,6	3,3	0,9
	Terapia Ocupacional	73,1	100,5	23,3	27,1	8,9	17,1	0,3	1,8	0,9
CE	Ed. do Campo - Humanas e Sociais	100,0	-	-	7,1	-	-	0,0	-	-
	Ed. do Campo - Linguagem	100,0	-	-	7,9	-	-	0,0	-	-
	Pedagogia Diurno	92,5	92,5	41,2	25,1	9,5	22,3	0,8	1,9	1,0
	Pedagogia Noturno	110,0	92,5	41,2	4,2	9,5	22,3	4,6	1,9	1,0
CEFD	Educação Física Diurno (L)	97,5	87,9	61,2	1,2	13,5	28,3	15,0	1,1	0,6
	Educação Física Noturno (B)	102,5	87,9	61,2	1,5	13,5	28,3	10,3	1,1	0,6
CEUNES	Agronomia - São Mateus	98,0	101,9	70,7	7,7	9,9	18,7	1,8	1,2	0,6
	Ciência da Computação - São Mateus	52,0	91,8	40,7	11,2	19,0	40,2	0,1	0,5	0,3
	Ciências Biológicas (B) - São Mateus	102,0	92,9	27,7	5,1	14,0	31,0	2,6	1,0	0,6
	Ciências Biológicas (L) - São Mateus	108,0	92,9	27,7	6,3	14,0	31,0	2,4	1,0	0,6
	Ed. do Campo - Ciências Naturais - São Mateus	73,3	-	-	17,0	-	-	0,0	-	-
	Ed. do Campo - Humanas e Sociais - São Mateus	98,3	-	-	13,2	-	-	0,0	-	-
	Enfermagem - São Mateus	98,0	88,3	56,5	6,9	10,4	22,5	1,0	1,5	0,6

Centro	Curso	Preenchimento de Vagas (%)			Taxa de evasão (%)			Relação diplomado-evadido		
		UFES	Públicas	Privadas	UFES	Públicas	Privadas	UFES	Públicas	Privadas
Centro	Engenharia da Computação - São Mateus	102,0	107,8	43,8	21,2	11,6	38,1	0,4	0,7	0,2
	Engenharia de Petróleo - São Mateus	72,0	96,0	10,3	9,9	13,1	29,0	1,2	1,0	0,5
	Engenharia de Produção - São Mateus	96,0	92,1	37,5	10,4	9,4	29,9	1,6	1,1	0,4
	Engenharia Química - São Mateus	98,0	95,1	41,0	6,8	7,5	18,2	2,0	1,4	0,6
	Farmácia - São Mateus	60,0	94,3	49,7	14,0	10,4	18,2	1,5	1,2	0,7
	Física (L) - São Mateus	104,0	90,1	24,1	9,2	28,5	25,2	0,0	0,2	0,7
	Matemática (B) - São Mateus	-	85,5	24,2	0,0	23,2	36,3	-	0,5	0,6
	Matemática (L) - São Mateus	52,0	85,5	24,2	14,1	23,2	36,3	0,7	0,5	0,6
	Matemática Industrial - São Mateus	90,0	83,3	-	36,8	27,4	-	0,1	0,3	-
	Pedagogia - São Mateus	100,0	92,5	41,2	3,4	9,5	22,3	0,0	1,9	1,0
	Química (L) - São Mateus	98,0	88,7	30,8	11,0	20,8	27,7	0,3	0,5	0,7
CT	Ciência da Computação	130,0	91,8	40,7	3,2	19,0	40,2	1,8	0,5	0,3
	Engenharia Ambiental	125,0	91,3	26,0	2,3	12,7	36,8	4,3	0,8	0,4
	Engenharia Civil	106,3	94,0	60,5	1,5	8,8	23,2	10,4	1,3	0,4
	Engenharia de Computação	150,0	104,0	37,3	9,9	12,9	26,8	1,1	0,4	0,3
	Engenharia de Produção	175,0	92,1	37,5	0,7	9,4	29,9	14,0	1,1	0,4
	Engenharia Elétrica	116,3	104,0	40,1	3,6	11,2	28,1	2,8	0,7	0,3
	Engenharia Mecânica	128,8	100,0	51,9	5,7	8,8	27,8	2,4	1,1	0,3

Fonte: Ufes (2017).