



4653 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT11 - Política de Educação Superior

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFES E OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA CAMPESINA NO ENSINO SUPERIOR
Roberta Gonçalves Duarte - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
Débora do Amaral - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

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

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento, que busca 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 e os caminhos que devem ser trilhados para enfrentar essa problemática. Já nos primeiros quatro anos o curso perdeu 19,2% dos (as) 354 discentes matriculados (as), seja por abandono, desistência ou reopção. Esse preocupante cenário nos levou a iniciar a investigação, cujo referencial metodológico baseia-se em Paulo Freire e em teóricos (as) da educação popular, utilizando questionários, entrevistas individuais e coletivas e análises compartilhadas, conforme os pressupostos da pesquisa participante. Entre os fatores sinalizados pelos (as) discentes que podem levá-los (as) a descontinuarem seus estudos estão o desconhecimento sobre o curso, tensões e conflitos internos, dificuldade na realização das atividades e relacionadas ao trabalho, problemas familiares e financeiros.

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

1 INTRODUÇÃO

O protagonismo dos movimentos sociais foi fundamental para as discussões sobre a concepção de Educação do Campo, que ganharam força em 1997, com o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. No encontro, foi discutido o silenciamento do Estado frente à educação camponesa e encaminhou-se como proposta o que viria a ser um marco para o debate em torno da educação dos povos camponeses, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Ainda em 1998 foi implantado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, uma parceria entre os movimentos sociais do campo, universidades públicas e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, objetivando o fortalecimento da educação nas áreas de Reforma Agrária (BRASIL, 2016b).

Com a aprovação do Parecer nº 36/2001 e da Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, instituiu-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, definindo a identidade da escola do campo.

O debate por uma Educação Básica do Campo amplia-se em 2004, com as discussões da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, entendendo o acesso a uma educação pública de qualidade e universal como direito dos (as) camponeses (as) desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Nesse contexto surgem as Licenciaturas em Educação do Campo, com a oferta em 2007 de quatro experiências-piloto desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal da Bahia, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Com proposta educacional contra-hegemônica, o curso visa construir junto com os povos camponeses um projeto popular de desenvolvimento para o campo de luta pela terra, em busca do território camponês e que garanta o fortalecimento da identidade e autonomia de seus sujeitos.

No *campus* Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) o curso foi criado em 2013 e iniciou suas atividades acadêmicas em 2014 pelo Centro de Educação, ofertando habilitações nas áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Literatura e Educação Física) e Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Os objetivos específicos são formar e habilitar profissionais para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio que ainda não possuem a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor; professores (as) para a docência multidisciplinar em escolas do campo, nas áreas citadas; para atuação na gestão de processos educativos escolares e processos educativos nas comunidades (UFES, 2014).

Das 440 vagas ofertadas para ambas as habilitações entre os anos de 2014 e 2018 ingressaram 354 estudantes, com residência em diversos municípios do Espírito Santo e em Minas Gerais. Nesse percurso, observamos o considerável número de estudantes que deixam de frequentar as aulas ainda nos primeiros semestres. Os dados mostram que esta Licenciatura perdeu em quatro anos 19,2% dos (as) discentes, seja por abandono, desistência ou reopção de curso.

É importante destacar que em função de suas especificidades resultantes principalmente da organização em Alternância, o curso oferece diversos mecanismos de assistência que visam a permanência estudantil, como o custeamento de hospedagem, transporte e alimentação durante as atividades desenvolvidas no *campus* Goiabeiras.

Considerando as particularidades em relação aos demais cursos da Ufes e tendo em vista a origem desta Licenciatura, torna-se intrigante o estudo dos motivos que têm dificultado a permanência no curso e levado os (as) discentes a descontinuarem seus estudos, a fim de buscar entendimento desta problemática e apresentar propostas na tentativa de modificar essa realidade. Compreendemos que essa é uma importante discussão na educação superior, principalmente após as iniciativas de democratização do acesso estudantil a essa modalidade de ensino.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Optamos pela pesquisa participante enquanto instrumento político e social que objetiva junto com os (as) envolvidos (as) a uma ação transformadora e emancipatória, uma vez que a participação “[...] 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 o compromisso da Universidade enquanto instituição pública de ensino na busca da garantia do acesso e da permanência dos (as) estudantes, nos propusemos a realizar a árdua, porém recompensadora tarefa de fazer pesquisa participante.

Esse estudo almejou ir ao encontro do que propõe Freire (2017, p. 141), ao apontar que “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar”, promovendo a articulação dialógica e crítica entre saberes teóricos e práticos, em busca da criação social do conhecimento e a consequente transformação da realidade de seus sujeitos.

Nesse caminho metodológico, seguimos o seguinte percurso: realização de pesquisa bibliográfica; investigação documental, que orientou as etapas posteriores e permitiu compreender como se deram os debates que permearam o processo de construção desta Licenciatura na Ufes; e pesquisa de campo, com aplicação de questionários aos (às) estudantes que permanecem matriculados (as) no curso; realização de entrevistas coletivas com aqueles (as) que sinalizaram motivação em evadir, cujo roteiro de questões desencadeadoras nasceu das temáticas que emergiram nos questionários; entrevistas individuais e em dupla com professores (as) que compuseram o Grupo de Trabalho de Formulação do Projeto Político Pedagógico deste curso, para entendimento do seu processo de constituição; e análises compartilhadas com os (as) discentes que participaram das entrevistas coletivas, para discussão do material produzido.

Ao todo, 143 estudantes matriculados (as) no curso responderam ao questionário inicial, dos quais 74 foram selecionados (as) para as entrevistas coletivas. Destes, 33 discentes participaram das entrevistas, 11 homens e 22 mulheres, e 23 estiveram presentes na etapa de análise compartilhada. Para manter o sigilo dos (as) participantes, acordamos em utilizar nomes fictícios.

A análise dos dados ocorreu a partir de três momentos complementares: tabulação dos dados, identificação das categorias presentes nos apontamentos dos (as) estudantes e docentes e análise de conteúdo, em que para Bardin, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (1977, p. 101).

3 A CHEGADA DOS CAMPONESES AO ENSINO SUPERIOR: A CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EXPERIÊNCIA DA UFES

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 acesso de segmentos da população antes excluídos desta modalidade de ensino por diversos fatores socioeconômicos e historicamente reforçados.

O Procampo está entre as iniciativas de democratização do Ensino Superior e tem a finalidade de promover a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Federais de Ensino Superior do país, possibilitando o acesso das classes camponesas às universidades públicas e atendendo à necessidade de formação de educadores (as) capacitados (as) a atuarem diante das especificidades do meio rural.

Faz parte da concepção de formação desses (as) profissionais o modelo por áreas do conhecimento na docência multidisciplinar, caracterizando-se como uma opção estratégica diante de uma conjuntura de fragmentação do saber, 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 como a formação política, crítica, emancipatória e humanizadora, além da pesquisa como princípio educativo e o diálogo dos saberes populares e científicos. A formação desses (as) profissionais deve, então, prepará-los (as) para transformar o modelo de escola atual, em busca da superação das desigualdades promovidas pela lógica dominante.

Com duração de quatro anos, o curso desenvolve-se em Alternância entre dois tempos que se articulam: o Tempo-Escola (TE) ou Tempo-Universidade (TU), que ocorre no *campus* universitário e corresponde a 50% da carga horária formativa; e o Tempo-Comunidade (TC), que ocorre nos contextos socioeconômico, político e cultural dos (as) estudantes e refere-se aos demais 50%. No TU, os (as) estudantes têm aulas teóricas e práticas, em que “[...] 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, 2011, p. 105).

Já no TC ocorrem as atividades de aprofundamento de estudos teóricos específicos, 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.

4 DISCUTINDO A EVASÃO E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR

Com a ampliação do acesso à educação superior no país emergiu o desafio de possibilitar aos (às) discentes condições de desenvolvimento, permanência e conclusão dos cursos, frente aos casos de evasão principalmente nos *campi*

universitários, espaços marcados por uma cultura elitista e seletiva.

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, 1996, *on-line*). O documento explicita a existência de três modalidades principais de evasão no ensino superior:

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*: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1996, *on-line*, grifo nosso).

Para alguns autores nem toda 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.

Bueno distingue evasão de “exclusão”, sendo que esta “implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem [...]”, enquanto aquela corresponde “a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade” (BUENO *apud* BRASIL, 1996, *on-line*).

Nessa separação, Bueno ressalta a participação da instituição, do sistema de Ensino Superior e do entorno social no processo de evasão, 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”.

Ao refletir sobre as questões da evasão no âmbito da Educação Básica, Freire (2001) trabalha com o termo “expulsão escolar”, apontando que a saída da escola não caracteriza um ato voluntário do (a) estudante, mas imposto por 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. No caso dos (as) estudantes universitários (as), a expulsão estaria, então, associada às dificuldades de permanência.

Paredes agrupa as possíveis causas da evasão no Ensino Superior considerando 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).

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).

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) constatam 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%, segundo informações da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Esta redução pode ser reflexo da adoção do Regulamento Geral de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico na Ufes.

Porém, na Licenciatura em Educação do Campo, dos (as) 354 estudantes ingressantes entre 2014 e 2018, 28 desistiram formalmente de forma facultativa de suas matrículas após o ingresso, 39 foram desligados (as) pelo Colegiado por abandono, que de acordo com a Resolução nº 68/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão consiste na situação em que o (a) discente não efetua matrícula durante um semestre letivo, e um estudante fez reopção de curso, modalidade destinada àqueles (as) que desejam mudar de curso. Além disso, cerca de 40 estudantes não estavam frequentando as atividades acadêmicas da Licenciatura de forma satisfatória no primeiro semestre de 2018.

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 Ufes, 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). Entretanto, no que tange aos auxílios financeiros, entendemos que estes ainda não dialogam com a realidade dos (as) estudantes desta Licenciatura, seja em função da impossibilidade de apresentação de toda a documentação exigida para comprovação de renda ou dos valores disponibilizados, pois o cálculo das despesas com deslocamento e estadia não condiz com os recursos ofertados, pensados a partir de realidades diferentes das encontradas fora do contexto dos demais cursos da Universidade. Essa situação demanda um olhar diferenciado da Proaeci junto ao curso.

A Pró-Reitoria de Graduação 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 (UFES, c2013).

A Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, por sua vez, oferta Projetos Especiais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão, que proporcionam incentivo financeiro aos (às) bolsistas selecionados e a promoção do sucesso acadêmico dos (as) estudantes no que se refere ao aproveitamento das disciplinas, ao promover atividades de monitoria (UFES, c2013). O Centro de Educação, todavia, não conta com bolsas desta modalidade, possuindo apenas bolsas para o apoio administrativo.

Visando a articulação entre Universidade e comunidade, a Pró-Reitoria de Extensão é responsável pelo Programa de Extensão da Ufes (PIBEx), que compreende projetos de extensão coordenados por professores (as) e/ou servidores (as) técnico-administrativos, cuja seleção para a concessão de bolsas para estudantes de graduação se dá por meio de edital próprio (UFES, c2013). Diferentemente dos mecanismos citados anteriormente, que até o momento não contemplaram a contendo as necessidades da Licenciatura em Educação do Campo, no caso deste programa temos experiência de participação de estudantes do curso.

As ações de assistência e acompanhamento estudantil representam, então, mecanismos que tem 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, todavia, no que diz respeito aos (às) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, o PIBEx é até o momento, a única ponte que de fato chegou até esses (as) discentes, o que chama a atenção para a reflexão sobre como tem se dado a inclusão da classe trabalhadora camponesa no Ensino Superior.

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

A partir do compartilhamento de conhecimentos e vivências entre pesquisadora e estudantes, articulando os dados produzidos com os referenciais teóricos que nos orientam, elencamos neste artigo oito categorias de análise atuantes em duas dimensões, a dos desafios da permanência ligados a fatores internos ao curso e a dos desafios relacionados a fatores externos a esta Licenciatura, conforme Quadro 1.

As categorias emergiram principalmente das entrevistas coletivas, momentos caracterizados pela disponibilidade ao diálogo 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, nos levando a refletir em diversos aspectos acerca do que pode afetar permanência no Ensino Superior para os (as) estudantes do curso, elencadas em ordem decrescente de recorrência e intensidade em que apareceram nas falas.

Quadro 1 – Desafios da permanência

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

Fonte: Da pesquisa.

Iniciando com os fatores internos, o *Desconhecimento dos sujeitos sobre o curso* foi a categoria que emergiu com maior incidência nas entrevistas coletivas, em que 14 dos (as) 33 estudantes participantes afirmaram não ter conhecimento sobre esta Licenciatura e seus princípios. Este item considera a ausência de conhecimento de estudantes e docentes do curso em relação às especificidades desta Licenciatura quanto ao seu caráter formativo diferenciado, no que tange a questões como a formação política e crítica, organização curricular e influência dos movimentos sociais, relacionando o impacto desse desconhecimento com a permanência discente.

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).

A frequência desta categoria nos relatos problematiza a concepção dos (as) ingressantes sobre o projeto da Educação do Campo. Observamos que as falas dos (as) discentes apresentam uma visão “ingênua” ao conceber a possibilidade de uma educação neutra. Ou seja, uma ingenuidade “[...] que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum” (FREIRE, 2015, p. 33). Todavia, corroboramos com Freire quando este 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.

Assim, ao se depararem com uma iniciativa educacional progressista, os (as) discentes tendem num primeiro momento a ficar impactados (as), gerando uma reação contrária que pode levar à desistência. Ademais, os dados indicam que a desistência de muitos (as) estudantes apresenta-se mais como um conflito de expectativas em relação ao papel do curso e à ainda predominante existência nas zonas rurais de 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 do curso.

A influência das *Tensões e conflitos internos entre estudantes e professores (as)* na formação e, conseqüentemente, nos casos de desistência, emergiu de relatos sobre alguns professores do curso inferiorizarem a trajetória acadêmica dos (as)

ingressantes, o que vai de encontro à articulação de saberes proposta pela Educação do Campo.

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 (Eduarda).

Nessa perspectiva, Freire (2017) defende 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.

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 sete professores (as) que permanecem na Universidade, mas atuando fora da Licenciatura em Educação do Campo.

Já os relatos de *Dificuldades na realização das atividades* nos chamaram a atenção inicialmente nos 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 excesso ou pouco tempo para entrega de trabalhos, considerando que parte expressiva dos (as) estudantes tem 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.

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).

Os destaques refletem um claro confronto entre a cultura acadêmica hegemônica presente no Ensino Superior, que pressupõe que todos (as) estão aptos (as) a leituras, procedimentos, prazos e demais exigências da vida acadêmica e, por outro lado, a cultura da classe popular trabalhadora, que opera historicamente com outros signos, procedimentos e modos de vivência.

Para além de uma universidade com práticas excludentes, 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 dessa parcela da população ao manter, salvo exceções, algumas práticas pedagógicas, didáticas, modos de avaliação entre outros mecanismos herdados da estrutura acadêmica hegemônica vigente, notadamente elitista e desvinculada das necessidades daqueles (as) que historicamente foram excluídos (as) do Ensino Superior.

A categoria *Calendário acadêmico* traz relatos que 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 (as) possam cursar esta Licenciatura, quanto em sentido contrário, mostrando certa divergência a respeito das demandas de seu público-alvo.

[...] 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).

Apesar de colidir com as aspirações de alguns estudantes, consideramos que para a Educação do Campo o calendário acadêmico diferenciado e a oferta em Alternância garantem que professores (as) e a classe trabalhadora camponesa estejam no curso e na Universidade sem que tenham que abandonar o trabalho.

Entre os fatores externos que impactam na permanência estudantil, a categoria *Trabalho* apareceu como principal motivo de evasão, vinculada à dificuldade em administrar os vínculos empregatícios com as demandas do curso, bem como aos impasses enfrentados para obter liberação do trabalho durante as atividades do TU e do TC, inclusive para estudantes que atuam na área da Educação. Professor em escola municipal, Pedro 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 tem obrigação de entender e não tem aquela obrigação de liberar, aí foi quando me dificultou, até perdi um período por conta disso [...] (Pedro)

Alguns discentes destacam a dificuldade de frequentarem o curso em função de não atuarem como professores (as) ou camponeses (as), principalmente quanto à organização e flexibilidade do calendário acadêmico, pensado em função da rotina docente e camponesa. Entretanto, é possível, ou ainda, é desejável que esta Licenciatura adequasse suas demandas acadêmicas ao horário comercial, ou seja, para além das especificidades exigidas por seu público-alvo? Entendemos que o Ensino Superior deve estar ao alcance de todos (as), entretanto, este curso 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 ingressariam na Universidade.

Além disso, destacamos novamente a formação em Alternância como fortalecedora da permanência neste curso, principalmente, mas não somente, à classe trabalhadora camponesa e docente, ao flexibilizar as atividades e possibilitar que conciliem estudo e trabalho, ainda que com dificuldades.

No âmbito familiar, o apoio, os obstáculos impostos pelo (a) companheiro (a) e a saudade foram elementos evidenciados como possíveis motivadores da permanência ou evasão no curso, dependendo de como a família atua na trajetória acadêmica de cada educando (a). Essa influência foi o eixo de busca nos relatos destacados na categoria *Família*.

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).

A fala de Geórgia descreve situações de resistência do companheiro em face das necessidades acadêmicas. Identificamos neste e em outros recortes forte presença do machismo e do patriarcado como questões subjacentes aos relatos das estudantes do sexo feminino sobre a relação de seus companheiros com o estudo, e consequentemente com o deslocamento de casa para a Universidade, ainda que também tenhamos encontrado visão do lado oposto, ou seja, estudante homem apresentando resistência por parte de sua companheira. Tais comportamentos demonstram também a ainda existente cultura popular de desconfiança em relação à relevância e retorno aos estudos, principalmente nas regiões em que o trabalho físico é preponderante. 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 na zona rural.

A preocupação discente em zelar pela permanência dos (as) que possuem filhos (as) é manifestada na fala de Nicole. “Até mesmo conseguir um monitor pra ciranda, algo assim, pra ficar com as crianças na hora das aulas” (Nicole). Importante destacar que a auto-organização estudantil conta com a Comissão de Ciranda, responsável por identificar meios para que as crianças levadas ao TU sejam recebidas e cuidadas de forma responsável e digna. Todavia, o diálogo tem avançado lentamente e até então a permanência das crianças na Ufes tem contado com o apoio de acompanhantes trazidos pelos (as) estudantes e auxílio dos (as) demais discentes.

O *Não reconhecimento do poder público* enquanto categoria reflete a insatisfação com as perspectivas do mercado de trabalho do curso, aparecendo entre as cinco principais motivações elencadas pelos (as) estudantes no questionário aplicado, citada também em entrevista coletiva.

A preocupação discente com o futuro profissional pode advir de uma série de fatores, 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.

Ao discutir sobre a rejeição discente à pedagogia libertadora, Freire (FREIRE; SHOR, 2008) aponta aspectos que dialogam com o receio dos (as) estudantes do curso. O educador relata que as expectativas discentes são produtos da sociedade em que vivemos, reflexo de condições histórica 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 aos anseios estudantis.

Nesse caminho de demandas por postos de trabalho encontramos a categoria *Recursos financeiros*. Uma das necessidades orgânicas do ser humano está relacionada à garantia do seu sustento e a dificuldade financeira relatada pelos (as) discentes transita tanto na realidade concreta dos (as) que dependem financeiramente de atividades diretamente relacionadas ao campo ou à Educação, quanto daqueles (as) que estão desempregados (as) ou trabalham em outras áreas, como Carina. “Sair do meu serviço tá sendo muito complicado, apesar de ser nosso, mas se eu não trabalhar a gente não fatura, né” (Carina).

Com isso, verificamos que pesar dos mecanismos ofertados pelo curso a classe trabalhadora ainda encontra obstáculos de ordem financeira para continuar seus estudos, o que demanda ainda mais ações institucionais voltadas para a garantia de sua permanência.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir desta produção compartilhada de conhecimentos percebemos que não há uma única razão isolada impossibilitando a permanência discente. Existe uma associação entre as razões, que transitam entre questões pessoais, sociais, econômicas, escolares e institucionais, o que torna a evasão escolar um fenômeno multifatorial e a permanência estudantil um desafio.

Importante destacar também a existência de desafios pedagógicos para além das motivações internas e externas relacionadas à permanência na Licenciatura em Educação do Campo, como a frágil compreensão discente acerca de aspectos estruturantes do curso como a interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento, a Alternância, a auto-organização e gestão participativa, bem como a efetiva vivência de práticas transformadoras.

Este cenário merece atenção aprofundada e olhares pedagógicos diferenciados, que perpassam pela construção de um planejamento coletivo de ações específicas para cada desafio sinalizado, a fim de que de fato haja oportunidade das camadas populares concluírem o Ensino Superior.

Em se tratando de um curso que atende à classe popular, vítima de décadas de oferta educacional insatisfatória, principalmente nas zonas rurais brasileiras, somadas às atribuições laborais de profissionais que lidam muitas vezes com tarefas física e mentalmente exaustivas, as condições em que esse aprendizado ocorre demandam diferentes abordagens pedagógicas, mecanismos de estudo aprofundados e ações de permanência específicos. Do contrário, esses (as) estudantes tendem a se frustrar com as dificuldades acadêmicas, o que pode gerar desistência do curso.

Entendendo que nossa ação no mundo não é predeterminada, mas construída historicamente por ações concretas (FREIRE, 2015), exige-se das instituições educacionais um suporte igualmente dinâmico aos (às) discentes, permitindo a intervenção em sua realidade e em sua própria formação. Eis aqui o desafio e a boniteza de vivermos em um mundo de possibilidades, e não de determinismos.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-Participar. IN: _____. (Org.). **Pesquisa Participante.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 09-16.
- 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, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016.** Brasília, 2016a.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de operações. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** Brasília, 2016b.
- 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, 2011. p. 87-131.
- 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.
- GILIOI, 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.
- 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.
- 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).
- RIBEIRO, Marcelo Afonso. O Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária: Um Estudo Preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2005, p.55-70.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). c2013. Disponível em: . Acesso em: 03 out. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo.** Vitória, 2014.