

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**  
**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Estudos Rurais**

**Kleiton Luiz Carvalho**

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI: Um estudo sobre o acesso e  
permanência.**

**Diamantina**

**2019**

**Kleiton Luiz Carvalho**

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI: Um estudo sobre o acesso e  
permanência.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Rurais da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Josélia Barroso Queiroz  
Lima – FIH/UFVJM

**Diamantina**

**2019**

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C3311

Carvalho, Kleiton Luiz

Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: um estudo sobre o acesso e permanência / Kleiton Luiz Carvalho, 2019.

214 p. : il.

Orientadora: Josélia Barroso Queiroz Lima

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Estudos Rurais) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

1. Licenciatura em Educação do Campo. 2. Universidade pública. 3. Acesso. 4. Permanência. I. Lima, Josélia Barroso Queiroz. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

**CDD 378**

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM  
Bibliotecária Nádia Santos Barbosa – CRB6/3468



KLEITON LUIZ CARVALHO

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI: Um estudo  
sobre o acesso e permanência.**

Dissertação apresentada ao  
MESTRADO EM ESTUDOS RURAIS,  
nível de MESTRADO como parte dos  
requisitos para obtenção do título de  
MESTRE EM ESTUDOS RURAIS

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josélia  
Barroso Queiroz Lima

Data da aprovação : 10/07/2019



Prof. Dr. ANDRÉ RODRIGO RECH - UFVJM



Prof. Dr.<sup>a</sup> JOSÉLIA BARROSO QUEIROZ LIMA - UFVJM



Prof. Dr. LUIZ HENRIQUE MAGNANI XAVIER DE LIMA - UFVJM



Prof. Dr.<sup>a</sup> ANA FLÁVIA ANDRADE DE FIGUEIREDO - UFVJM

DIAMANTINA



## AGRADECIMENTOS

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu (BÍBLIA, Eclesiastes 3:1). Estas coisas vos tenho dito para que tenhais paz em mim. No mundo tereis aflições, mas tende bom ânimo, eu venci o mundo (BÍBLIA, João 16:33).

E é primeiramente a Ele que agradeço. Quando tudo parecia contrário, Suas mãos poderosas estiveram sobre mim, me amparando, renovando minhas forças, me dando ânimo e fôlego de vida para continuar. A Ele toda honra, toda glória e louvor!

Agradeço imensamente as três pessoas que tornaram esse sonho realidade: A minha mãe Léia, por me apoiar, ajudar e por carregar comigo o gene da lealdade e do respeito; minha avó Preta, que, mesmo não compreendendo o porquê de tanto estudo, esteve ao meu lado, amparando-me nos momentos difíceis; e ao querido Bruno, pelas palavras certas nas horas certas, por me tranquilizar, pela paciência, pelos momentos de felicidade, por caminhar comigo e pela sabedoria incansável. MUITO obrigado, sempre.

A todos os meus familiares, agradeço o acolhimento, amor e por se doarem tanto para que meus sonhos se tornassem reais. Carinhosamente, agradeço a família Silva por serem tão acolhedores. Em especial, a Dona Irene (*In Memoriam*) por sempre ter me apoiado e me receber como neto em sua casa e em sua vida.

Aos professores da banca de qualificação/defesa, Ana Flávia Figueiredo, André Rodrigo Rech, Luiz Henrique de Lima, Nadja Murta e Vanessa Juliana da Silva pela generosidade em aceitarem o convite, pela oportunidade de aprender, e, pelas análises, apontamentos e correções. O zelo e o cuidado que tiveram com a leitura foram estímulos para eu prosseguir.

A comunidade LEC/UFVJM, em especial aos 14 estudantes que gentilmente concederam as entrevistas e aos setores que disponibilizaram tempo e documentos à realização dessa pesquisa, cujas informações certamente qualificaram esta dissertação.

Ao programa de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em Estudos Rurais (PPGER) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES.

As professoras Juliana Leal e Josélia Lima, que me fizeram crescer durante esse período e em muitos momentos iluminaram os caminhos e a escrita desse trabalho.

A turma ingressante em 2017 do mestrado em Estudos Rurais, por compartilharem alegrias, angústias e pela rede de colaboração construída, que não me deixaram desanimar a ponto de desistir. Por isso, são também responsáveis por hoje, eu concluir esta pós-graduação. Um agradecimento mais do que especial à Húlie, amiga, fruto desse mestrado. É muito bacana pensar que mesmo parecendo que nos conhecemos desde sempre, essa amizade sólida surgiu no momento de entrega da documentação de inscrição, onde nos falamos pela primeira vez. Amiga, lhe sou grato pelos nossos encontros boêmios nas noites diamantinenses, pelas longas conversas sérias e descontraídas que muito contribuíram para a concretização deste recorte temporal de nossas vidas.

Aos meus amigos/as, por compreenderem minha ausência e pelas palavras de impulso que me fizeram seguir adiante. Em especial, aos queridos, Felipe, Norberto, Vinícius, Weslen, Luciana e Luis Paulo, figuras marcantes durante essa trajetória, que torceram por mim em cada conquista. Sou grato aos meus irmãos em Cristo e às lideranças da 1ª Igreja Batista de Diamantina e Igreja Batista da Bela Vista, pelo suporte espiritual e Adilceia, pela amizade, companheirismo, aconchego, disponibilidade, e interesse em ler, escutar, opinar e participar. Dil, que Deus continue iluminando seus caminhos e abençoando sua vida.

Enfim, a todos que somaram direta ou indiretamente para a concretização de mais este sonho, meu muito obrigado.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por enfoque o caso da Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). O objetivo deste estudo é investigar os fatores que possibilitam o acesso e a permanência dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM. Com o olhar voltado para o acesso e a permanência de estudantes do campo no Ensino Superior Público e buscando o atendimento dos objetivos propostos, alguns caminhos metodológicos foram percorridos. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, cujo percurso metodológico abarcou a realização de revisão bibliográfica interdisciplinar sobre a temática em tela; pesquisa documental na UFVJM e entrevistas semiestruturadas com 14 (quatorze) estudantes dos últimos módulos do curso, buscando conhecer, sob a ótica dos discentes, as perspectivas de ingresso e manutenção desse público no ensino superior. A intenção foi identificar o perfil socioeconômico dos discentes da LEC, evidenciando ações pedagógicas, estruturais, financeiras/orçamentárias viabilizadas pela instituição para fomentar o acesso e a permanência dos estudantes. As análises empreendidas se mostraram relevantes para esta pesquisa, pois permitiu compreender de forma mais sistematizada as reais condições oferecidas pela UFVJM para fomentar o acesso e a permanência dos estudantes da LEC. Observamos que a permanência das classes populares no ensino superior se atrela a políticas públicas de acesso e permanência até aqui implementadas, tanto pelo Estado quanto pela UFVJM. Esta pesquisa confirma a importância de um curso superior em Regime de Alternância, da política de assistência estudantil, de programas institucionais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Diversidade e das relações humanas como fatores tanto de acesso quanto de permanência dos estudantes do Campo na Universidade, reafirmando a relevância do processo de democratização da universidade enquanto bem público, delineando um cenário menos elitista e mais democrático e intepistêmico. Tais fatores emergem com forças transformadoras capazes de promover o desenvolvimento social e o aprimoramento das condições curriculares e socioambientais vigentes, refletindo no ganho de desempenho do indivíduo e na construção de uma universidade mais justa e democrática em termos de acesso e oportunidades formativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Pública. Acesso. Permanência.



## ABSTRACT

This research focuses on the case of the Licentiate in Field Education (LEC) of the Federal University of the Jequitinhonha and Mucuri Valleys (UFVJM). The objective of this study is to investigate the factors that allow the access and permanence of the students of the Undergraduate Course in Field Education at UFVJM. With a view to the access and the permanence of students of the field in Public Higher Education and seeking the fulfillment of the proposed objectives, some methodological paths were crossed. It is a qualitative research, whose methodological course covered the realization of an interdisciplinary bibliographical review on the subject matter on the screen; documentary research at the UFVJM and semi-structured interviews with 14 students from the last modules of the course, seeking to know, from the viewpoint of the students, the prospects of entry and maintenance of this public in higher education. The intention was to identify the socioeconomic profile of the students of the LEC, evidencing pedagogical, structural, financial/budgetary actions enabled by the institution to foster students' access and permanence. The analyzes undertaken were relevant for this research, since it allowed to understand in a more systematized way the real conditions offered by the UFVJM to foment the access and the permanence of the students of the LEC. We observed that the permanence of the popular classes in higher education is linked to public policies of access and permanence hitherto implemented, both by the State and by the UFVJM. This research confirms the importance of a higher course in Alternation Regime, student assistance policy, institutional programs such as the Institutional Scholarship Program (PIBID) Diversity and human relations as factors of both access and permanence of the field students at the University, reaffirming the relevance of the university's democratization process as a public good, outlining a less elitist and more democratic and interepistemic scenario. These factors emerge with transformative forces capable of promoting social development and the improvement of current curricular and socio-environmental conditions, reflecting the individual's gain in performance and the building of a more just and democratic university in terms of access and training opportunities.

**KEYWORDS:** Degree in Field Education. Public University. Access. Permanence.

## RESUMEN

Esta investigación se centra en el caso de la Licenciatura en Educación de Campo (LEC) de la Universidad Federal de los Valles de Jequitinhonha y Mucuri (UFVJM). El objetivo de este estudio es investigar los factores que permiten el acceso y la permanencia de los estudiantes del Curso de Pregrado en Educación de Campo en la UFVJM. Con miras al acceso y la permanencia de los estudiantes del campo en la Educación Superior Pública y buscando el cumplimiento de los objetivos propuestos, se cruzaron algunos caminos metodológicos. Es una investigación cualitativa, cuyo curso metodológico cubrió la realización de una revisión bibliográfica interdisciplinaria sobre el tema en pantalla; investigación documental en la UFVJM y entrevistas semiestructuradas con 14 estudiantes de los últimos módulos del curso, que buscan conocer, desde el punto de vista de los estudiantes, las perspectivas de ingreso y mantenimiento de este público en la educación superior. La intención fue identificar el perfil socioeconómico de los estudiantes de la LEC, evidenciando acciones pedagógicas, estructurales, financieras/presupuestarias habilitadas por la institución para fomentar el acceso y la permanencia de los estudiantes. Los análisis realizados fueron relevantes para esta investigación, ya que permitió comprender de manera más sistematizada las condiciones reales ofrecidas por la UFVJM para fomentar el acceso y la permanencia de los estudiantes de la LEC. Observamos que la permanencia de las clases populares en la educación superior está vinculada a las políticas públicas de acceso y permanencia implementadas hasta ahora, tanto por el Estado como por la UFVJM. Esta investigación confirma la importancia de un curso superior en régimen de alternancia, política de asistencia estudiantil, programas institucionales como el Programa de becas institucionales (PIBID), la diversidad y las relaciones humanas como factores tanto del acceso como de la permanencia del estudiantes de campo en la Universidad, reafirmando la relevancia del proceso de democratización de la universidad como un bien público, destacando un escenario menos elitista, más democrático e interepistémico. Estos factores surgen con fuerzas transformadoras capaces de promover el desarrollo social y el mejoramiento de las condiciones curriculares y socioambientales actuales, lo que refleja la ganancia individual en el desempeño y la construcción de una universidad más justa y democrática en términos de acceso y oportunidades de capacitación.

**PALABRAS CLAVE:** Grado en Educación de Campo. Universidad publica Acceso. Permanencia

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1 - Despesas empenhadas para a LEC no período de 2013 a 2018. ....</b>	<b>116</b>
<b>Gráfico 2 - Progresso orçamentário do MEC no período de 1995 a 2016 (em bilhões R\$) .....</b>	<b>117</b>
<b>Gráfico 3 - Análise comparativa entre o valor total e específico gasto com alimentação e hospedagem de 2013 a 2018.....</b>	<b>119</b>
<b>Figura 1 - Territórios dos Vales do Mucuri e do Jequitinhonha - MG .....</b>	<b>62</b>
<b>Figura 2 - Divulgação do Fórum Retenção e Evasão: enfrentamentos possíveis. ....</b>	<b>104</b>
<b>Figura 3 - Modelo representativo dos três eixos estruturantes de formação da LEC/UFVJM.....</b>	<b>105</b>
<b>Figura 4 - Mapa do Semiárido Mineiro.....</b>	<b>113</b>
<b>Figura 5 - Inauguração dos blocos 1 e 2 da Moradia Estudantil da UFVJM .....</b>	<b>120</b>
<b>Quadro 1 - Distribuição dos estudantes entrevistados por município de residência, 2019. .....</b>	<b>34</b>
<b>Quadro 2 - Ações implementadas para o ensino superior no período de 2003 a 2010.....</b>	<b>55</b>
<b>Quadro 3 - Área de abrangência das EFAs em Minas Gerais .....</b>	<b>88</b>
<b>Quadro 4 - Alterações terminológicas/estruturais entre os PPC's da LEC .....</b>	<b>96</b>
<b>Quadro 5 - Panorama geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil</b>	<b>114</b>
<b>Quadro 6 - Identificação dos participantes. ....</b>	<b>139</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de Dissertações e Teses Publicadas sobre a Licenciatura em Educação do Campo no período de 2010 a 2018.....	26
Tabela 2 - Quantidade de cursos de graduação e matrículas em Instituições Públicas de Ensino Superior em 2002 e 2010.....	56
Tabela 3 - Processo de Expansão da Rede Federal de Educação Superior .....	57
Tabela 4 - Distribuição de vagas no período de 2013 a 2018.....	97
Tabela 5 - Situação acadêmica dos sujeitos da Educação do Campo da LEC/UFVJM..	99
Tabela 6 - Índice de evasão dos ingressantes no período de 2013 a 2018 dos cursos de Licenciatura da UFVJM, em Diamantina-MG. ....	100
Tabela 7 - Carga horária da LEC/UFVJM por período, considerando eixos de formação e sua organização em TU e TC. ....	106
Tabela 8 - Quantidade de candidatos inscritos no vestibular da LEC no período de 2013 a 2018.....	110
Tabela 9 - Distribuição das Comunidades Remanescentes de Quilombos do estado de Minas Gerais.....	115
Tabela 10 - Valores pagos (em R\$) por serviços de Alimentação e Hospedagem aos discentes da LEC/UFVJM no período de 2013 a 2018 .....	118
Tabela 11 - Estimativa para atividades da LEC no ano de 2019.....	125
Tabela 12 - Estimativa de material de consumo para atividades do Tempo Comunidade da LEC/UFVJM no ano de 2019.....	126
Tabela 13 - Estimativa de material de consumo para atividades do Tempo Comunidade da LEC/UFVJM no ano de 2019.....	126
Tabela 14 - Distribuição de professores e estudante por núcleo de alternância em 2019 .....	128
Tabela 15 - Distância em KM entre os Núcleos de Alternância e a cidade de Diamantina-MG.....	128
Tabela 16 - Bolsas Integração e Auxílio Manutenção acessados pelos estudantes da LEC em 2018.....	130
Tabela 17 - Estudantes da LEC/UFVJM contemplados pelo Programa de Bolsa Permanência de 2014 a 2018 .....	131
Tabela 18 - Representatividade do Conselho Consultivo da LEC.....	135

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC's - Atividades Acadêmico, Científico, Culturais  
AMEFA - Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola  
BC & T – Bacharelado em Ciência e Tecnologia  
BHU – Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades  
BI – Bacharelado Interdisciplinar  
BNCC - Base Nacional Curricular Comum  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEDEFES - Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa  
CEPEC - Comissão Permanente de Educação do Campo  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CONSU – Conselho Universitário  
COPESE - Coordenação de Processos Seletivos  
CPT - Comissão Pastoral da Terra  
CRC - Comunidades Remanescentes de Quilombo  
DAE - Diretoria de Assistência Estudantil  
EaD – Educação a Distância  
EFA - Escolas Família Agrícola  
EMATER-MG - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais  
Gerais  
ENA - Encontro Nacional de Agroecologia  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária  
FAFEID - Faculdades Federais Integradas de Diamantina  
FAFEOD - Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina  
FCP - Fundação Cultural Palmares  
FEOD – Faculdade de Odontologia de Diamantina  
FETAEMG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil  
FIH - Faculdade Interdisciplinar em Humanidades

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior  
IMRS - Índice Mineiro de Responsabilidade Social  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LEC - Licenciatura em Educação do Campo  
MEC – Ministério da Educação  
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
MEU - Moradia Estudantil Universitária  
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra  
NDE - Núcleo Docente Estruturante  
OCC - Orçamento de Custeio e Capital  
OMC - Organização Mundial do Comércio  
ONG's - Organizações Não Governamentais  
PAE - Programa de Assistência Estudantil  
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PGF – Procuradoria Geral Federal  
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PPC – Projeto Pedagógico do Curso  
PPGER - Programa de Pós-Graduação em Estudos Rurais  
PPI - Projeto Pedagógico Institucional  
PROACE - Pró-Reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis  
PROAD - Pró-Reitoria de Administração  
PROCAMPO – Programa de Licenciatura em Educação do Campo  
PROEXC - Pró-Reitora de Extensão e Cultura  
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação  
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PROPLAN - Pró-Reitora de Planejamento e Orçamento  
PROUNI – Programa Universidade Para Todos  
RAP - Restos a Pagar

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica  
SRE - Superintendência Regional de Ensino  
TC - Tempo Comunidade  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TEF - Tempos-Espaços Formativos  
TU - Tempo Universidade  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UECE - Universidade Estadual do Ceará  
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPA - Universidade Federal do Pará  
UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia  
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
UNB – Universidade de Brasília





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>29</b>
<b>3 TRAJETÓRIAS QUE JUSTIFICARAM A PESQUISA .....</b>	<b>36</b>
<b>4 UFVJM: UMA UNIVERSIDADE PARA TODOS OU PARA POUCOS? .....</b>	<b>47</b>
<b>4.1 Breve histórico da criação das universidades e a emergência da UFVJM.....</b>	<b>47</b>
<i>4.1.1 O surgimento da universidade .....</i>	<i>47</i>
<i>4.1.2 Universidades no Brasil.....</i>	<i>49</i>
<i>4.1.3 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri .....</i>	<i>58</i>
<i>4.1.3.1 Vale do Jequitinhonha.....</i>	<i>58</i>
<i>4.1.3.2 A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.....</i>	<i>60</i>
<i>4.1.3.3 Interlocução acerca da universidade .....</i>	<i>64</i>
<b>5 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO MEIO RURAL E A INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>79</b>
<b>5.1 A institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM.....</b>	<b>91</b>
<b>5.2 Panorama geral da organização estrutural, administrativa e pedagógica da LEC/UFVJM.....</b>	<b>93</b>
<i>5.2.1 Os estudantes evadidos e egressos da LEC/UFVJM.....</i>	<i>98</i>
<i>5.2.2 Organização pedagógica do curso .....</i>	<i>104</i>
<b>6 DESAFIOS E CONQUISTAS INSTITUCIONAIS EM INTERFACE COM O ACESSO E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA LEC/UFVJM.....</b>	<b>109</b>
<b>6.1 O acesso na LEC.....</b>	<b>109</b>
<b>6.2 A permanência na LEC.....</b>	<b>115</b>
<i>6.2.1 Alimentação, hospedagem, diárias e transportes em tempos de escassez de recursos .....</i>	<i>115</i>
<i>6.2.2 O impacto da Política de Assistência Estudantil para os estudantes da educação do campo na UFVJM .....</i>	<i>129</i>
<b>6.3 As parcerias estabelecidas e a participação dos movimentos sociais no curso .....</b>	<b>132</b>

<b>7 UM OLHAR SOBRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA NA LEC/UFVJM, A PARTIR DAS VOZES DOS SUJEITOS DO CAMPO .....</b>	<b>137</b>
<b>7.1 O perfil dos entrevistados.....</b>	<b>137</b>
<b>7.2 Processo de categorização a partir das entrevistas com os estudantes da LEC.....</b>	<b>144</b>
<b>7.2.1 Acesso e permanência: fatores de interferência. ....</b>	<b>146</b>
<b>7.2.2 O papel institucional na permanência .....</b>	<b>154</b>
<b>7.2.3 Alternância: oportunizando acesso e permanência.....</b>	<b>161</b>
<b>7.2.4 Assistência Estudantil como mecanismo para a permanência na universidade. ....</b>	<b>174</b>
<b>7.2.5 O PIBID-Diversidade como um programa de inserção comunitária. ....</b>	<b>180</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>187</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE A – REQUERIMENTO N° 001 KLC/2018 .....</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DOS SETORES ENVOLVIDOS.....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICE E – QUADRO CATEGORIZAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES DA LEC.....</b>	<b>213</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Interdisciplinar e Acadêmico em Estudos Rurais (PPGER) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). A importância desta pesquisa dentro do Programa reside na relação direta com a linha de pesquisa "Sociedade e Cultura no Mundo Rural", na proporção em que reflete sobre a importância de promover o acesso e a permanência dos estudantes oriundos de comunidades rurais no ensino superior, articulando conhecimentos científicos e saberes tradicionais<sup>1</sup>, na expectativa de atender anseios sociais dessas populações.

Esta linha de pesquisa abrigará as investigações sobre a formação dos diversos atores (sociais e políticos) e instituições envolvidos nas dinâmicas socioambientais [...] Ênfase será dada à trajetória das ações coletivas e dos movimentos sociais no campo e nas pequenas cidades, às formas de mediação e aos papéis sociais que eles desempenham na construção dos territórios e do cotidiano, [...] Também serão focalizados os estudos sobre o Estado e seu papel como instância de regulação, planejamento e controle do espaço rural, instância geradora de políticas públicas que contribuem para modelar os padrões do desenvolvimento [...] e as realidades sociais no campo (UFVJM, 2018a).

Neste sentido, visando conhecer as perspectivas de acesso e manutenção de estudantes camponeses no ensino superior, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da UFVJM foi eleito como alvo do estudo. Esta proposta investigativa busca trazer elementos que permitam uma análise mais aprofundada sobre o processo de democratização da universidade enquanto bem público, no intuito de contribuir para a consolidação de um cenário mais democrático e intepistêmico no meio universitário. A LEC/UFVJM é um curso de graduação presencial, integral e em regime de alternância, voltado a formação de professores/educadores para atuação nas escolas do campo.

Existe um diálogo desta investigação com os pressupostos elencados na referida linha de pesquisa, na medida em que se relaciona com parte da trajetória dos sujeitos do campo, focando em sua formação acadêmica. Portanto, o estudo visa envolver e problematizar elementos angulares, como a atuação da UFVJM, instituição que desempenha um papel de relevância, não apenas pelo seu alcance territorial significativo, mas fundamentalmente para a trajetória formativa dos estudantes, dentre os quais, os do campo.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, optamos pelo uso do termo "tradicional" sempre que nos referirmos a "saber" ou "conhecimento", por entendermos que a expressão "tradicional" envolve um sentido sensorial e de transmissão de um conhecimento embebido de complexidade. Tentando desconstruir o binarismo que, acreditamos inclusive hierarquiza o conhecimento científico e o tradicional, mantemos o uso deste termo na perspectiva de uma memória social, na construção de um saber que permitiu uma identidade cultural, simbólica e ancestral.

Ao longo da história brasileira, é possível vislumbrar que as intervenções e incentivos às comunidades rurais, tiveram foco, sobretudo, no estímulo à produção agrícola. Este olhar começou a se transformar a partir das lutas travadas pelos movimentos sociais, por meio das propostas e anseios desta população por políticas públicas pautadas por uma educação de qualidade que valorizasse a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus saberes, que fossem capazes de contribuir e interferir positivamente na sua realidade.

Do ponto de vista jurídico, as garantias asseguradas até aqui apontam para uma vertente de lutas promovidas por diferentes organizações sociais reunidas em torno da reivindicação de reconhecimento, de sua cultura, do acesso à terra e de suas particularidades em ver e agir perante o mundo, como destacado a seguir:

Vários movimentos sociais no Brasil têm evidenciado a existência de uma multiplicidade de grupos culturalmente diferenciados e promovido sua articulação e mobilização social, o que culminou no reconhecimento jurídico-formal dos denominados “povos e comunidades tradicionais”. Entretanto, nem todos os envolvidos conhecem plenamente esses direitos. A ausência ou a negação de informações sobre os direitos e seus meios de acesso têm gerado no Brasil e, particularmente, em Minas Gerais, muitas injustiças contra esses grupos (MINAS GERAIS, 2014, p. 10).

Geográfica e politicamente falando, trata-se de cidadãos que ocupam ou lutam por suas terras, tradicionalmente ocupadas de forma definitiva ou transitória. Esses povos possuem costumes e atributos simbólicos, sociais, culturais, econômicos, ancestrais e religiosos que os particularizam. O próprio ordenamento jurídico prevê esses aspectos intrínsecos, quando por força do Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, que em seu Art. 3º, inciso I disciplina:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007a).

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) trouxe à tona o processo educacional visto como patrimônio público, direito de todo cidadão e dever do Estado, que deve assegurar sua oferta com zelo e qualidade. Entretanto, como infere Arroyo *et al.* (2004), esta realidade não está sendo contemplada de forma adequada no espaço campesino, já que deixa de considerar as suas especificidades, gerando por vezes uma realidade deturpada e excludente. O resultado disso se traduz no estigma de atraso e inferioridade atribuídos ao contexto da educação para os moradores de áreas rurais. Quando comparada a realidade

observada nos espaços urbanos, as escolas do campo apresentam-se ainda mais carentes de professores qualificados, de instalações e organização curricular contextualizada ao cotidiano campesino (ARROYO *et al.*, 2004).

Na expectativa de superar essa educação rural tida como arcaica, foram se consolidando iniciativas a partir de lutas políticas buscando abandonar conceitos generalizadores para agregar a inserção de uma educação de qualidade que considere a pluralidade dos sujeitos do campo (SANTOS, 2011).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo vêm dessa arena de conquistas dos movimentos sociais e, portanto, constituem um pilar importante para mudança social. Consideramos necessário debruçar-nos sobre essa discussão, já que a noção de campo na educação universitária ainda é descontextualizada. Ao discorrer sobre os entraves que encampam a educação do campo no Brasil, Caldart (2011) traz um contexto campesino historicamente afastado do projeto de desenvolvimento, todavia indica um caminho otimista:

O grande desafio curricular [para e da Educação do Campo] não é [...] apenas garantir momentos de contextualização dos conteúdos, mas sim o de juntar teoria e prática, integrando em uma mesma totalidade de trabalho pedagógico, não somente disciplinas ou conteúdos entre si, mas estudo e práticas sociais, fundamentalmente práticas de trabalho e de organização coletiva dos estudantes, totalidade inserida na luta pela criação de novas relações sociais e na formação omnilateral dos trabalhadores que lhe corresponde (CALDART, 2011, p. 114).

Nesse interim, houve a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM, voltado à formação de professores/educadores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, visando atender à população dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, principal área de atuação do curso (UFVJM, 2018b). Ao enfatizar a construção histórica do Vale do Jequitinhonha, Ribeiro *et al.* (2007), lembra que a região carrega o estigma de “vale da pobreza”, sendo alvo de diversos projetos e programas de governo que buscam elevar os indicadores sociais. Apesar disso, o autor mostra que na prática houve pouca alteração na realidade das cidades e comunidades atendidas, o que evidencia que tais iniciativas fracassaram por não levarem em consideração as especificidades históricas, ambientais, culturais e sociais da região.

Cientes do atual e conturbado momento econômico do país, que impactou negativamente os investimentos para a Educação<sup>2</sup>, propor reflexões sobre o ensino superior

---

<sup>2</sup> De acordo com reportagem do Portal G1 veiculada no dia 29 de junho de 2018, o corte orçamentário sofrido pela UFVJM para investimento, foi o maior desde 2006. O repasse para custeio também sofreu queda significativa, o que fez com que a instituição adotasse medidas de contenção extremas. Houve “congelamento” de bolsas, redução da abrangência da política de assistência estudantil, supressão dos contratos com empresas prestadoras de serviços terceirizados, dentre outras. Para mais informações sobre a perda de recursos

público, e mais especificamente na região do Vale do Jequitinhonha, se faz importante justamente pela relevância de investigar os atores envolvidos e, sobretudo, porque os cortes econômicos e a estagnação de novos investimentos querem relegar a Universidade ao retrocesso, alijando as camadas populares de possibilidades de acesso e permanência.

A aprovação, pelo Congresso Nacional, em 2016, da PEC 241<sup>3</sup>, instituindo o Novo Regime Fiscal, prevê alteração no texto constitucional, criando um teto que limita os gastos públicos da união por 20 (vinte) anos. Essa medida impacta negativamente as mais diversas áreas dos serviços públicos:

Não restam dúvidas de que o poder de “destruição” da metodologia da PEC 241/55 é devastador em todas as áreas sociais: educação, saúde, previdência social e assistência social, podendo provocar um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social (AMARAL, 2016, p. 671).

Diante desse novo quadro que se apresenta, justamente nesse momento de incerteza econômica para as universidades, faz-se importante lembrar que a permanência das classes populares no ensino superior depende das políticas públicas de acesso e permanência à universidade até aqui conquistadas, como a Política de Cotas, o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (SANTOS, 2010b; PEREIRA, 2014; JINKINGS *et al.*, 2016). Além disso, a implantação e interiorização das novas instituições de ensino superior pelo país resultaram no aumento de vagas o que deu um importante passo rumo à democratização do acesso à educação superior. Defendemos, entretanto, que o aumento no número de vagas não garante, por si só, a democratização do ensino superior. Ressalta-se ainda, que, conforme previsto pela própria Secretária de Educação Superior – SESu há outros critérios democráticos que necessitam ser contemplados para que a universidade esteja preparada para receber esse público que vem de uma outra trajetória e com uma bagagem, inclusive cultural, que não necessariamente é a bagagem da elite brasileira:

O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entender esta como bem público, destinada a todos indistintamente,

---

orçamentários destinados às universidades públicas brasileiras, acessar <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/90-das-universidades-federais-tiveram-perda-real-no-orcamento-em-cinco-anos-verba-nacional-encolheu-28.ghtml>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

<sup>3</sup> Foi no contexto da PEC nº 241/55 que se aprovou a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, cujo teor instituiu o Novo Regime Fiscal limitando os gastos da União.

inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças (BRASIL, 2015a, p.19).

É necessário reconhecermos que o que está em jogo é o progresso democrático por intermédio das políticas públicas de reconhecimento, reparação, inclusão social e ações afirmativas. As políticas de ações afirmativas ampliaram o acesso das classes populares ao ensino superior público brasileiro e como o próprio MEC descreve, é “o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente” (BRASIL, 2018a, p. 1). Dessa forma, uma sociedade justa e democrática em termos de acesso e oportunidades, “implica a revisão do modo de produção capitalista, e tudo isto, nos leva a afirmar que a transformação social é ação humana, e, portanto, far-se-á pelo ato humano [...]” (LIMA, 2017, p.11).

Como nos lembra Platão, o posicionamento ético do indivíduo reflete diretamente no comportamento social e o contrário também é válido. Neste sentido, e analisando a máxima grega “conhece-te a ti mesmo” atribuída ao oráculo da cidade grega de Delfos e igualmente a Sócrates, percebe-se uma reflexão da própria conduta, sobretudo na compreensão do verdadeiro papel do homem perante o universo e perante outros indivíduos (PLATÃO, 1996). No plano prático, acreditamos que refletir sobre a realidade acadêmica dos estudantes do Curso de LEC da UFVJM, a fim de conhecer melhor a realidade desses sujeitos, demarca ética e conscientemente nosso papel de pesquisadores.

Consideramos importante trazer a público a realidade dos sujeitos do campo e suas formas de lidar com o modelo universitário, modelo este que se submete, quase que exclusivamente à ciência moderna, à valorização do conhecimento científico hegemônico, a paradigmas dominantes e a exclusão de saberes e conhecimentos tradicionais (SANTOS, 2009; 2010a; 2010b; CARVALHO, 2017; LITTLE, 2010; FREITAS, 2018).

A escolha do tema deste trabalho surgiu do resultado de experiências acumuladas durante toda minha vida familiar, formação acadêmica e atuação profissional. Sou parte integrante da comunidade da LEC/UFVJM onde atuo como servidor público federal no segmento de carreira Técnico Administrativo, desempenhando cotidianamente atribuições vinculadas à secretaria. Dentre as funções exercidas, destaco algumas que foram de grande relevância para o desenvolvimento deste estudo, ressaltando a relevância do trabalho desempenhado pelos técnicos no funcionamento das dinâmicas do curso: assessoria nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão; acompanhamento de reuniões ordinárias e extraordinárias e confecção de atas do Colegiado, PIBID Diversidade, Núcleo Docente

Estruturante (NDE) e reuniões administrativas; atendimento aos usuários, docentes e discentes; controle e gestão de Atas de Registro de Preços e Contratos Administrativos, como saldo, limites, notas de empenho, recebimento, conferência e ateste de notas fiscais de prestação de serviços; e Gestão arquivística de documentos diversos.

No âmbito do curso, pude acompanhar em 2016, os projetos de extensão “Estágio Interdisciplinar de Vivência em Áreas Camponesas, Quilombolas e Indígenas dos Vales do Jequitinhonha em Minas Gerais”, coordenado pelo professor André Rodrigo Rech e “Construção de roteiros experimentais para o ensino de ciências nas Escolas Públicas do Campo do município de Diamantina: articulação entre a educação básica, universidade e comunidades do campo”, sob a coordenação da professora Ofélia Ortega Fraile. Isso, além de participar junto aos docentes e discentes de discussões relacionadas à Educação do Campo tanto na secretaria do curso quanto ao secretariar reuniões.

Nestas discussões foi possível visualizar o processo de formação de professores para o campo, com foco nos aspectos políticos, pedagógicos e simbólicos destas populações rurais, contextualizando-os aos saberes acadêmicos já sistematizados e em construção. Tais aspectos alinham ensino, pesquisa e extensão a fim de promover o conhecimento e as vivências do homem e da mulher do campo no que tange a sua cultura, saberes e costumes.

Foi nesse contexto que surgiu o meu interesse em pesquisar sobre os fatores que levam o indivíduo a optar pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, bem como a permanecer nele. Indago também o papel da UFVJM na elaboração, implementação e execução de estratégias que assegurem o ingresso e permanência do discente na academia.

Sou nascido e resido em Diamantina-MG, que embora seja um município com traços urbanos, preserva fortes características rurais. Meus pais e avós moraram durante muitos anos nos distritos de Planalto de Minas e Senador Modestino Gonçalves, onde passei parte da minha infância e juventude. Através destas vivências pude conhecer a realidade no espaço campesino, do qual ainda carrego histórias, vivências, linguagens, cultura e relações humanas. Acompanhei mudanças e quebras de paradigmas no cotidiano dessas comunidades e na busca por uma identidade mais positiva, integrada e plural.

Durante a graduação no curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) pela UFVJM (de 2009 a 2014), vivenciei o processo de expansão da universidade, através de investimentos do Reuni, e ao mesmo tempo, a incerteza dos estudantes, sobretudo os recém-chegados acerca das condições para permanecerem em Diamantina até a finalização do curso. Ainda nesse período, testemunhei a despedida de vários colegas de diversos cursos, por falta de suporte financeiro e até mesmo emocional. Muitos contavam das tentativas de busca por assistência



estudantil e até mesmo auxílio junto à Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal. Ouvi ainda, diversos relatos da precariedade em que viviam e da impossibilidade em custear despesas com os altos aluguéis, alimentação e transporte. Importante frisar que o Campus JK está instalado em uma área rural à 9 km do centro de Diamantina-MG, o que, via de regra, inviabiliza o acesso por outro meio de transporte que não veículo automotor. Além disso, no período supramencionado a instituição não possuía Moradia Estudantil e ainda hoje não dispõe de um restaurante universitário ou política de acesso ao Campus com transporte gratuito. Desde a inauguração do Campus na Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5.000, Alto da Jacuba, que o transporte intermunicipal é realizado por empresa privada em ônibus e micro-ônibus mediante o pagamento de uma passagem. Esses são alguns dos problemas estruturais que dificultaram (e ainda dificultam), o acesso de parte dos estudantes.

Particularmente, a contribuição mais substancial durante a condução deste trabalho foi perceber que existe na minha pesquisa uma atmosfera de afetividade e uma vinculação humana que me remete à infância e a questões advindas da minha própria história de vida familiar com o Vale do Jequitinhonha, ponto do qual falo com orgulho. Nesse contexto, marcado por identificação e empatia, percebi que pude conduzir essa pesquisa (cujo tema considero delicado e urgente) a partir de uma identificação com o campo universitário e seus sujeitos, no qual, obviamente, me incluo.

Esforçamo-nos na busca por uma literatura que não reproduzisse a perspectiva da colonização eurocêntrica acadêmica, a mesma colonização que considera válida apenas uma forma de conhecimento: o ocidental. Tentamos pautar este trabalho na perspectiva do conhecimento pluriépistêmico defendido por José Jorge de Carvalho (2017) e da descolonização de que fala Boaventura de Sousa Santos (2010b).

Nesse sentido, a presente pesquisa justifica-se na medida em que investigou os fatores que possibilitam o acesso e a permanência dos estudantes da LEC/UFVJM, representados por sujeitos oriundos de comunidades rurais. Perceber esses desafios é pertinente para que a administração universitária possa desenvolver estratégias capazes de contribuir para a permanência dos licenciandos, vislumbrando uma educação popular que de fato favoreça a inclusão das classes populares em função de uma luta por uma universidade para todos. Justifica-se também, pois se conhece muito pouco acerca dos determinantes do acesso e diplomação dos estudantes de graduação, provenientes de comunidades rurais, especialmente pelo seu recente acesso a esta modalidade de educação.

Partiu-se da premissa que uma dada realidade só pode ser alterada se compreendida, portanto, a necessidade de conhecer tais variáveis dentro da instituição, que

ainda não dispõe de um estudo que vincule esta temática ao sujeito do campo, se traduz em benefício e relevância para o fazer da UFVJM. Nessa medida, vislumbra-se que esta pesquisa gere ganhos, dentre os quais, mensurar e compreender as ações estruturais, metodológicas e pedagógicas determinantes na garantia da equidade na educação superior através do acesso e da permanência e conhecer melhor o perfil socioeconômico dos discentes da LEC/UFVJM.

Dentro dessa lógica, é necessário frisar que o projeto das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) completou dez anos de atuação em 2018. Esse caminhar, em consequência, está em consonância com um expressivo movimento de produção científica que tem se desdobrado em investigações sobre as concepções, possibilidades, atuação e práticas formativas por ela contempladas. Em consulta realizada ao Catálogo Eletrônico de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2010 e 2018, foram encontrados 144 resultados, sendo 96 dissertações e 48 teses, a partir da indicação do descritor “Licenciatura em Educação do Campo”, conforme sistematizado na Tabela 1.

**Tabela 1 - Quantitativo de Dissertações e Teses Publicadas sobre a Licenciatura em Educação do Campo no período de 2010 a 2018**

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de publicações</b>
2010	1
2011	4
2012	10
2013	15
2014	16
2015	17
2016	18
2017	30
2018	33
<b>TOTAL</b>	<b>144</b>

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2019.

A respeito dessa volumosa produção analítica, Molina (2017) destaca a relevância das sistematizações e reflexões empiristas sobre a formação docente em nível superior para o campo, e ressalta que, dentre as investigações por ela analisadas, nos últimos anos, duas<sup>4</sup> chamaram sua atenção por analisarem dimensões distintas das Licenciaturas em Educação do Campo. Uma dessas pesquisas, aponta algo que nos é valioso pela similaridade das questões

<sup>4</sup> Os dois trabalhos são: “Educação do Campo e Educação Superior: Análise de práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste” e “Políticas de expansão da Educação Superior no Brasil”, produzida ao mesmo tempo por sete subprojetos, sendo que um destes agrega pesquisadores de dez universidades públicas tratando em suas análises da expansão dos cursos de graduação em Educação do Campo – Licenciatura.

pautadas e defendidas com a nossa pesquisa: “a perspectiva contra-hegemônica presente na concepção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico apresentada por essa nova proposta de formação de educadores, que teve nos últimos anos uma relevante expansão na educação superior” (MOLINA, 2017, p. 589).

Ante esse panorama, a análise dos fatores que contribuem para o acesso e permanência dos estudantes de áreas campesinas na LEC/UFVJM é necessária para (re)conhecer a trajetória desses sujeitos rumo a outras possibilidades educacionais. Trata-se de uma temática ainda pouco elucidada na instituição, o que emerge como um potencial capaz de contribuir para uma gestão mais democrática e participativa na UFVJM. Almeja-se ainda, que esta pesquisa seja utilizada como base de dados e informações para outros pesquisadores que desejam aprofundar a análise do tema, além de fomentar o direcionamento das políticas públicas no campo, voltadas às populações campesinas nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

A proposição deste trabalho, sustenta-se na defesa de que estudos como estes merecem destaque, pois propiciam vislumbrar a realidade dos estudantes oriundos de comunidades rurais, combatendo o “epistemicídio<sup>5</sup>” além de fornecer dados que podem subsidiar intervenções estratégicas de avaliação e combate à evasão estudantil que se dá, em boa medida, pelo que Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2009) nomeia por “injustiça cognitiva”.

O recorte temporal da pesquisa deu-se a partir do ano de 2013, quando a UFVJM, por intermédio da Resolução 8 do Conselho Universitário (CONSU) de 9 de agosto de 2013 e Edital nº 02/2012 do MEC, institucionalizou o curso de Licenciatura em Educação do Campo não existindo mais a modalidade transitória denominada PROCAMPO. Outro ponto relevante na escolha do período foram as profundas transformações ocorridas na matriz financeira da instituição ao longo desse intervalo de tempo, reduzindo repasses para o funcionamento da estrutura organizacional da UFVJM e conseqüentemente impactando a LEC, sobretudo a partir do segundo semestre de 2016.

Do problema de pesquisa considerou-se o seguinte questionamento: 1. Quais são os fatores que contribuem para o ingresso e a permanência dos sujeitos do campo na LEC/UFVJM? No anseio por respostas à questão formulada anteriormente, foram construídos os seguintes objetivos para essa investigação:

---

<sup>5</sup>O termo “epistemicídio” conceituado por Boaventura de Sousa Santos se traduz em um mecanismo de apagamento e descontextualização de outras formas de saber, em detrimento de uma única forma de conhecimento, o científico. Normalmente associado aos povos oprimidos e marginalizados socialmente, o epistemicídio, oprime formas de conhecimentos locais em face dos ditames da supremacia hegemônica e da racionalidade vigente. Isso dialoga com o olhar de mudança sobre os povos do campo.

**• Objetivo Geral:**

- Investigar os fatores que possibilitam o acesso e a permanência dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM.

**• Objetivos Específicos:**

- Analisar o perfil socioeconômico e cultural dos discentes da LEC/UFVJM, identificando os fatores que contribuem para o acesso e permanência no curso;
- Identificar ações estruturais, metodológicas e pedagógicas do curso e políticas institucionais que promovam o acesso e a permanência dos estudantes do campo na LEC/UFVJM;
- Compreender as perspectivas de acesso e permanência de estudantes oriundos do campo no âmbito acadêmico, a partir das falas colhidas nas entrevistas semiestruturadas.

Os dados da pesquisa foram, pois, organizados, de modo a otimizar a leitura e apresenta-se a seguir a sua composição básica:

A primeira parte do trabalho corresponde a esta sessão introdutória na qual é apresentada a linha de pesquisa, a escolha e a caracterização da temática; descrita sucintamente a trajetória pessoal, acadêmica e profissional do pesquisador; apresentado um breve resgate histórico sobre a LEC na UFVJM apontando a influência exercida pela mudança da política nacional no curso; expostos os fatores que justificam a relevância do presente trabalho para o curso e para a gestão universitária; seguidos dos objetivos geral e específico. Na sequência, foi dedicada uma sessão onde são descritos os percursos metodológicos aplicados à pesquisa e outras trajetórias que a justificam.

No capítulo seguinte, tem-se uma reflexão bibliográfica sobre o percurso histórico da universidade, desde sua origem, até o surgimento da UFVJM, seguido de ponderações sobre a universidade pública brasileira, a partir das possibilidades de acesso e permanência das classes populares no ensino superior;

Em continuidade, temos o capítulo acerca do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM. Na primeira parte, descreve-se o papel dos embates e conflitos sociais no campo para a consolidação da educação do campo, ressaltando a importância dos movimentos sociais para esta empreitada. Para fundamentar as discussões foram utilizados autores, dados estatísticos e legislações que abordam o contexto rural brasileiro e os processos educacionais destinados para essa população. Na segunda parte do capítulo apresentamos breve panorama histórico que culminou com a institucionalização do PROCAMPO e da LEC na UFVJM.

Por fim, temos um panorama geral baseado na pesquisa e análise documental da organização estrutural, administrativa e pedagógica da LEC/UFVJM, discutindo às ações

implementadas pelo curso e pela gestão universitária na perspectiva do acesso e da permanência estudantil, seguida das análises e interpretações dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas em consonância com a “análise de conteúdo” nos termos de Laurence Bardin (2011) e fechando com as considerações finais.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Os sujeitos pesquisados são estudantes provenientes de comunidades rurais, inseridos na LEC/UFVJM, Campus Juscelino Kubistchek, em Diamantina-MG.

Trata-se de pesquisa que assume uma abordagem de caráter qualitativo, a partir da utilização de dados primários, coletados diretamente com estudantes regularmente matriculados na LEC/UFVJM através de entrevistas, além de dados secundários, cujas fontes foram documentos produzidos por esta IFE e, estudos bibliográficos disponíveis nas principais bases de dados digitais de pesquisa acadêmica. Esses dados foram articulados entre si, para alcançar os objetivos delineados.

Quanto à abordagem qualitativa, foi realizada investigação sobre as principais ações promovidas pelo curso e pela gestão universitária que possibilitam que os sujeitos do campo acessem e permaneçam na LEC/UFVJM. A análise qualitativa em pesquisa considera que:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

No que se refere às técnicas de coleta de dados, foram realizadas análises documentais, por meio de levantamento de dados secundários nas Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD), de Extensão e Cultura (PROEXC), de Planejamento e Orçamento (PROPLAN), de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE) e nos arquivos da secretaria/coordenação da LEC/UFVJM, além de Regulamentos Institucionais, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), normas, resoluções, regimentos, dados estatísticos, e outros elementos do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da UFVJM. A intenção foi identificar o perfil socioeconômico dos discentes da Licenciatura em Educação do Campo, peneirando ações pedagógicas, estruturais, financeiras/orçamentárias viabilizadas pela instituição para fomentar o acesso e a permanência dos estudantes na UFVJM.

O processo de análise documental consistiu na “consulta a documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis, para o entendimento e análise do problema” (MICHEL, 2009, p. 65).

Este procedimento foi relevante para a pesquisa, pois as fontes apreciadas permitiram compreender de forma mais sistematizada as condições oferecidas pela instituição para fomentar o acesso e a permanência dos estudantes da LEC.

Para acessar os documentos sob a guarda dos setores da UFVJM, foram protocolados requerimentos (APÊNDICE A), constando a fundamentação legal, a identificação dos pesquisadores, do programa de mestrado, dos dados solicitados e a pretensão com a pesquisa. Os requerimentos foram entregues pessoalmente aos gestores que analisaram as possibilidades e deram anuência para consulta aos registros documentais ou emissão de relatórios com informações relevantes para o estudo. No caso específico da PROGRAD, o critério para autorização, foi o número do parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFVJM.

Na análise documental, a leitura dos registros possibilitou filtrar informações que dialogavam com a perspectiva de acesso e manutenção dos segmentos populares do campo no ensino superior. Foram apreciadas legislações dos âmbitos federal e estadual, informações/regulamentos oficiais de abrangência nacional e documentos pesquisados no contexto da UFVJM. A triagem dos documentos afetos à pesquisa, apontaram parâmetros para análise e entendimento das ações, projetos e programas que contribuem para o acesso e a permanência dos estudantes da LEC.

No procedimento de análise documental, nos pautamos em Minayo *et al.* (2007), que admite analisar os conteúdos sob a ótica qualitativa, a partir dos seguintes passos: leitura sistemática/compreensiva dos documentos apurados visando assimilar as especificidades de cada autor ou material selecionado; exploração dos registros, com a intenção de obter informações para além da aparência dos fatos; e interpretação e produção de uma síntese de tais informações.

Os dados disponibilizados foram ilustrados em formato de gráficos, tabelas e textos, dinamizando a leitura e interpretação das informações levantadas sob diversos aspectos. Ilustramos, pois, os principais elementos que contribuíram para a concretização e viabilidade do curso na forma com que ele está estruturado atualmente, sublinhando as ações que contribuíram para o acesso e a permanência dos estudantes no ambiente universitário.

Os dados coletados no decorrer da pesquisa estão em consonância com os preceitos da Lei Complementar nº 131 de 27 de maio de 2009 que versa sobre as normas de

finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e determina a disponibilização, de informações sobre a execução orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Trata-se de um registro legal, mas acima de tudo um instrumento ético, uma vez que, o presente estudo fornece valores financeiros e percepções das práticas governamentais da gestão. Por regulamentar a transparência nas informações orçamentárias e financeiras nas organizações públicas, esta Lei amparou a coleta de dados feita junto à PROPLAN (BRASIL, 2009a).

Quanto à literatura, foi realizada pesquisa bibliográfica interdisciplinar, intencionando discutir a função social da Universidade e o processo histórico que culminou com a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo em Regime de Alternância na UFVJM. Apesar de termos trabalhado com um referencial teórico diverso, foram escolhidos autores que defendem uma universidade pública, de qualidade e democrática, dentre eles: Paulo Freire (Educação), José Jorge de Carvalho (Antropologia), Boaventura de Sousa Santos (Sociologia) e Mônica Castagna Molina e Roseli Salete Caldart (Educação do Campo). Seguindo a orientação de Marconi e Lakatos (2010) a pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias pode contemplar trabalhos já tornados públicos em relação a um determinado tema. Este tipo de pesquisa pode abarcar diversos exemplos de publicações, como dissertações, materiais, jornais, livros, monografias, artigos científicos, jornais e revistas. Seu intuito é colocar o pesquisador em contato com as publicações disponíveis.

De modo a qualificar e ouvir os que acessam à LEC, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 14 (quatorze) sujeitos dos últimos módulos do curso (turmas ingressantes em 2015 e 2016), utilizando um roteiro com perguntas norteadoras (APENDICE C), na compreensão dos fatores que possibilitam o acesso e a permanência dos mesmos no ensino superior. No percurso de todas as etapas, foram observadas as determinações previstas na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre Pesquisas Científicas envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 2013d). Portanto, este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, da UFVJM, tendo recebido o parecer favorável número 2.904.945 em 19 de setembro de 2018 (ANEXO A).

Segundo Yin (2010) a utilização de entrevistas semiestruturadas como estratégia de investigação concede ao entrevistador uma maior flexibilidade para acrescentar outras perguntas relevantes ao estudo, esclarecer questões ou repetir informações que não tenham ficado claras. Dessa maneira, trata-se de uma estratégia de diálogo focada na obtenção de informações sobre determinada temática. Já Manzini (2012) descreve:

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta (p. 156).

Yin (2010) destaca que a entrevista é uma das mais relevantes estratégias de investigação, corroborando com a concepção de Gil (2008, p. 109) que afirma que “[a entrevista] é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Ainda que reconheçamos a assimetria, entendemos que, a entrevista semiestruturada, conforme Minayo *et al.* (2007) ensina que, pode haver a aglutinação de perguntas fechadas e abertas, permitindo que o entrevistado fale livre e abertamente sobre o tema sem se vincular apenas a perguntas formuladas.

A realização das entrevistas considerou a escolha por sujeitos dos últimos módulos, de diferentes regiões dos Vales do Jequitinhonha, Mucuri e Norte Mineiro pela vivência experienciada na LEC/UFVJM. São discentes que durante a graduação, integraram diversos processos educacionais tanto na Universidade, quanto nas suas comunidades de origem, além de terem testemunhado momentos distintos da instituição, como flutuações orçamentárias e financeiras com impacto em bolsas e auxílios. Tais fatores não apenas justificam a escolha do público, mas emergem como fonte potente de informações, lhes conferindo propriedade para discorrer sobre a temática em tela.

Foram adotados, como padrão para inclusão da amostra, os estudantes dos últimos módulos do curso pertencentes aos núcleos de alternância das cidades de Serro-MG, Rio Pardo de Minas-MG, e Ouro Verde de Minas-MG, que voluntariamente se dispuseram a participar da pesquisa. Como critério de exclusão, considerou-se, os estudantes que evadiram, que não se dispuseram de forma voluntária a contribuir com a pesquisa, graduandos dos primeiros módulos ou àqueles pertencentes a outro Núcleo, que não os três citados anteriormente.

Inicialmente, a proposta era entrevistar 10 (dez) estudantes, apenas do Núcleo de Alternância de Serro-MG. A escolha primária pelo Núcleo de Alternância de Serro-MG, se deu, em função da proximidade geográfica com o município de residência do pesquisador (Diamantina-MG), otimizando o tempo e minimizando os gastos financeiros. A adesão dos outros dois polos, ocorreu pelos critérios mencionados a seguir.

Durante o exame de qualificação, ocorrido no dia 12 de dezembro de 2018, foi indicada pela banca, a inclusão na amostra, de estudantes provenientes de dois núcleos de alternância mais distantes geograficamente de Diamantina-MG, sendo eles: Rio Pardo de



Minas-MG (Norte de Minas) e Ouro Verde de Minas-MG (Vale do Mucuri). Na ocasião, foi ressaltada a necessidade de ouvir estudantes desses dois municípios, devido ao longo trajeto que eles percorrem para chegar a Diamantina-MG. Segundo alguns professores que já acompanharam atividades nestes núcleos, esta, costuma ser uma viagem cansativa, desgastante e realizada em uma estrada com más condições de conservação em determinados pontos. A expectativa era que, talvez, as narrativas dos estudantes sobre a permanência em um curso universitário trouxesse elementos que os diferenciassem de alguém que reside em Serro-MG, (aproximadamente 90km de Diamantina-MG), município inicialmente escolhido como campo de investigação. Ouvindo a banca, acatamos a proposta, avaliando pertinente a escuta dos estudantes, de modo a analisarmos os elementos considerados por eles em sua permanência na UFVJM.

Partindo dessa decisão, foi necessário, readequar o projeto de pesquisa aprovado junto ao CEP. Assim, fizemos a solicitação de uma ementa, sem alterar a essência metodológica, justificando a necessidade de analisar se a distância impacta ou não na permanência desses sujeitos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Para tanto foi pleiteado o aumento de 10 para 14 sujeitos entrevistados. Obtivemos em janeiro de 2019 a aprovação da ementa, parecer número 3.113.321 (ANEXO B). A participação de todos os estudantes foi condicionada ao aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE B).

Conforme quadro a seguir, dos 14 estudantes que participaram das entrevistas nove são residentes de comunidades inseridas no Vale do Jequitinhonha: cinco estão em São Gonçalo do Rio das Pedras e um em Capivari, distritos de Serro; um reside na Comunidade Quilombola de Raiz em Presidente Kubistchek e uma em Sobradinho, que pertence a Senador Modestino Gonçalves. Na sequência, do Vale do Rio Doce, houve uma participação da Comunidade Quilombola Barra de Santo Antônio, no Município de Sabinópolis. Do Norte de Minas, foram entrevistados dois estudantes, o primeiro da Comunidade Ilha das Cabras, em Rio Pardo de Minas e um representante da Comunidade Vereda Funda localizada em Rio Pardo de Minas. O estudo contou ainda, com dois alunos oriundos do Vale do Mucuri, sendo, um residente no município de Ouro Verde de Minas e outro do mesmo município, mas, morador da Comunidade Quilombola Santa Cruz.

**Quadro 1 - Distribuição dos estudantes entrevistados por município de residência, 2019.**

REGIÃO	COMUNIDADE/MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA	Nº DE ESTUDANTES ENTREVISTADOS
Vale do Jequitinhonha	São Gonçalo do Rio das Pedras: Serro.	5
	Comunidade Quilombola de Raiz: Presidente Kubistchek.	1
	Sobradinho: Senador Modestino Gonçalves	1
	Capivari: Serro	2
Vale do Rio Doce	Comunidade Quilombola Barra de Santo Antônio: Sabinópolis.	1
Norte de Minas	Ilha das Cabras: Rio Pardo de Minas	1
	Comunidade de Vereda Funda: Rio Pardo de Minas	1
Vale do Mucuri	Ouro Verde de Minas	1
	Comunidade Quilombola Santa Cruz: Ouro Verde de Minas	1

Fonte: Dados da entrevista: Elaborado pelo autor.

Cabe ressaltar que a participação nessa pesquisa, não representou custo financeiro ou material de qualquer natureza aos entrevistados e nem às instituições envolvidas na pesquisa.

As análises dos dados obtidos nas entrevistas foram realizadas em sintonia com a técnica da “Análise de Conteúdo” nos termos definidos e especificados pela pesquisadora francesa Laurence Bardin (2011). A escolha da técnica de análise de conteúdo se justifica pela sua capacidade analítica e descritiva de contemplar os discursos dos participantes. A expectativa foi conhecer as concepções exteriorizadas nas falas dos estudantes sobre o acesso e permanência desses sujeitos no ambiente educacional universitário. Sistemáticamente, a análise de conteúdo compreende:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter resultados por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativas ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Como argumenta Minayo *et al.* (2007) esse procedimento não adota etapas fixas e predeterminadas, mas permite (re)construir percepções pelo pesquisador em condições possíveis, mas nem sempre demarcadas ou previsíveis. Ainda segundo a autora, essa técnica de análise tem sido frequentemente demandada nos trabalhos de abordagem metodológica qualitativa.

Não obstante, seguimos o sugerido por Bardin (2011), para a qual o processo de análise se organiza através de três etapas cronológicas, a saber: inicialmente é necessária uma **pré-análise** que consiste na organização das ideias iniciais, que no caso deste estudo foram as transcrições das entrevistas e a leitura do material coletado, elencando informações relevantes ao objetivo pesquisado. Nessa fase, é preciso ater-se a convergência e a pertinência dos dados selecionados. Em seguida fez-se a **exploração do material**. Isto consiste na codificação dos dados adquiridos com a entrevista, de forma a elaborar as categorias de análise agrupadas em razão de características comuns e ideias principais; e por fim o **tratamento dos dados** obtidos de maneira a lapidar as informações, tornando-as mais significativas para a investigação.

O convite para participar da pesquisa foi feito pessoalmente aos discentes, e agendados de acordo com a disponibilidade de cada participante, quando foram comunicados da finalidade desta pesquisa. As entrevistas ocorreram em dois momentos distintos: as dez primeiras entrevistas com os estudantes pertencentes ao Núcleo de Alternância de Serro-MG foram realizadas durante o 2º encontro do Tempo Comunidade (TC) de 2018, no mês de outubro, em Santo Antônio do Itambé – MG, em locais reservados da Escola Estadual Alcebíades Nunes. As outras quatro entrevistas (com dois estudantes de Rio Pardo de Minas-MG, e dois de Ouro Verde de Minas-MG) ocorreram em janeiro de 2019, durante o 1º encontro de Tempo Universidade (TU), em sala do Prédio Administrativo da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH), Campus JK da UFVJM em Diamantina-MG. Todas as entrevistas foram devidamente gravadas em um gravador digital de áudio, com autorização prévia do entrevistado e tiveram uma duração média de 15 (quinze) minutos cada uma.

Conforme abalizado por Bardin (2011, p. 93) ao tratarmos de entrevistas, estamos lidando “com uma fala relativamente espontânea, com um discurso que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade”.

Finalizada esta etapa e de posse dos dados coletados através das entrevistas, as falas foram transcritas na íntegra pelo pesquisador, por meio do editor de textos Microsoft Office Word® preservando a originalidade contida nos relatos dos estudantes, o que gerou um material composto de 65 páginas. Ressalta-se que, com o objetivo de organizar as falas, foram utilizadas reticências entre colchetes ([...]), para se referir a cortes, silêncio, intervalos, pausas e menções a nomes de terceiros ditos durante as entrevistas.

Esse processo de análise e interpretação qualitativa dos dados é importante pela assimilação de informações “na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo a tona na redação, uma sistematização baseada na qualidade [...]” (ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

A partir de diversas leituras de todo o material transcrito, organizamos ordenadamente as falas, categorizando os dados, a partir do que Bardin (2011) chama de “leitura flutuante”. Nesse movimento foram reforçadas e sistematizadas as ideias centrais contidas nos relatos e os dados foram organizados de acordo com os objetivos norteadores da pesquisa, sendo que, os termos mais frequentes nos relatos foram grifados.

Com o intuito de facilitar a leitura e interpretação dos dados, as informações foram dispostas por meio de tabelas e gráficos que ilustram as análises. Dessa forma, foi possível apresentar os principais elementos/fatores que contribuem para os índices de acesso e permanência dos discentes na LEC/UFVJM.

Assim, foram criadas as categorizações das temáticas, em consonância com os objetivos da pesquisa e com o definido por Bardin (2011, p. 147): “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”. Para finalizar, foi realizada uma síntese do material coletado, confrontando as narrativas dos estudantes entrevistados dentro da categoria empírica correspondente, debatendo os apontamentos, em consonância com os trabalhos científicos disponíveis na literatura e num diálogo com os objetivos geral e específicos do estudo. Destarte, as categorias criadas demonstram as concepções presentes nas falas de maior relevância, assim, representam uma forma de reexibir a temática contida nesta pesquisa, a partir da ótica dos sujeitos e de um referencial teórico específico.

As categorias foram reunidas em cinco grupos:

- 1) Acesso e permanência: fatores de interferência.
- 2) O papel institucional na permanência
- 3) Alternância: oportunizando acesso e permanência.
- 4) Assistência Estudantil como mecanismo para a permanência na universidade.
- 5) O PIBID-Diversidade como um programa de inserção comunitária.

### **3 TRAJETÓRIAS QUE JUSTIFICARAM A PESQUISA**

As disciplinas cursadas em função do Mestrado em Estudos Rurais despertaram, ainda mais, o interesse por esta pesquisa a partir de um profundo processo de autoanálise. Escrever foi se tornado um exercício potente de me enxergar. Os momentos terapêuticos vivenciados em decorrência das leituras, vídeos, filmes e depoimentos, me fizeram olhar para a pesquisa e questionar: “Por qual motivo estou falando sobre universidade com os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo?” “O que isso tem a ver com aquele Kleiton, da Educação Básica, que estudou na Escola Estadual Professor Gabriel Mandacaru<sup>6</sup>?” “O que realmente significa, para mim, pensar as relações sujeito-sujeito em uma universidade que sabidamente NÃO é para TODOS?” “Será que a origem camponesa da minha família influenciou minha decisão ou terá sido meramente um acaso profissional?” Como sempre desconfie do acaso, prefiro me filiar à minha construção social!

Hoje, decorrente da construção social e acadêmica, eu consigo compreender que existem sentidos e saberes em mim que não foram potencializados na trajetória educacional escolar, ou melhor, que foram socialmente reprimidos, invisibilizados e silenciados. Percebi a partir da trajetória acadêmica, que as experiências da minha família, das minhas origens, e de quem eu sou, são fundantes para eu defender o acesso e a permanência do outro; respeitar a diversidade e a pluralidade; e incentivar a inclusão de outros saberes e de outros discursos. Isso está em meu corpo, é meu repertório.

É por essas razões que o processo de reelaborar meu olhar a partir dos debates teóricos-metodológicos desta jornada, que intitulo “**pesquisa como extensão de si**” foi tão latente. Foi como se pela pesquisa tivesse me encontrado, como continuidade de mim mesmo. A expressão “extensão de si” diz muito da relação sujeito-sujeito; do conceito de pesquisa-ação (BARBIER, 2002); da metodologia da pesquisa participante (BRANDÃO, 2001); da educação popular (BRANDÃO, 1989; FREIRE, 1996) e logicamente dos diálogos interepistêmicos (CARVALHO, 2017). Fontes nas quais, bebi para construir meu fazer assumindo-me pesquisador, a apropriação insipiente da memória cognitiva dando nomenclaturas para meu pensamento: eu, sujeito, falando do meu lugar de enunciação, entendo as razões que me levaram a escolher esse tema, e perceber que não foi um processo totalmente consciente. Mais do que um tema, era uma extensão de mim. Com esse termo eu reconheço o corpo do pesquisador em comunhão com os corpos dos sujeitos, em uma

---

<sup>6</sup> A Escola Estadual Professor Gabriel Mandacaru, é uma instituição educacional mantida pelo Governo do Estado de Minas Gerais. Localizada na Rua das Camélias, nº 311, Bom Jardim, em Diamantina – MG, oferta o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e uma modalidade destinada à formação de Jovens e Adultos, atendendo, em sua maioria, estudantes de bairros carentes do município. A escola foi criada pela Lei nº 4.175 de 13 de maio de 1966 e autorizado o seu funcionamento em 18/03/1971.

dimensão próxima e real da relação pessoa-pessoa que emerge com potencial capaz de trazer para a pesquisa, uma metodologia de trabalho teórico e crítica que supere as dicotomias da ciência moderna, num despertar para outras possibilidades empíricas. Nesta perspectiva, as tentativas de alcançar essas possibilidades implicam “integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta” (THIESEN, 2008, p. 96).

Assim, para a formulação de outras realidades epistêmicas e a construção de um paradigma interdisciplinar, faz-se necessário buscar diferentes formas de contato social e com a natureza. Nesse bojo, cabe a autocrítica para repensarmos o modelo acadêmico atual que é fragmentado, refletindo sobre o lugar que ocupamos enquanto pesquisadores e em relação a nossa pesquisa:

Ainda é incipiente, no contexto educacional, o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares, embora haja um esforço institucional nessa direção. Não é difícil identificar as razões dessas limitações; basta que verifiquemos o modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, lembrar da forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, a importância e a relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de alguns setores da sociedade que insistem num saber cada vez mais utilitário. (THIESEN, 2008, p. 95).

Na ruptura com o olhar fragmentado e instrumental, autores como Eduardo Galeano, se propõem a um exercício de provação. Isso converge com o texto *Cultura do Terror 1*, presente no livro *Mulheres*, no qual, o escritor uruguaio evidencia o comportamento passivo de “uma menina exemplar”, quando se fala de mudança de postura visando romper o estado ‘natural’ das coisas: “Uma menina brinca com duas bonecas e briga com elas para que fiquem quietas. Ela também parece uma boneca porque é linda e boazinha e porque não incomoda ninguém” (GALEANO, 1998, p. 44).

Quero com isso esclarecer que a ciência moderna é um instrumento de poder que se vale de manuais, regras e procedimentos que são tecnicamente replicáveis. Rubem Alves fala que essa fixação pelo padronizado desencanta o mundo, porque rompe com a criatividade e com a imaginação. O autor faz a crítica de tudo o que se reduz ao positivismo, o que o autor vai propor é que um novo paradigma passa dialogar com a imaginação, experimentando novos olhares e novos saberes. Poder brincar com a narrativa imaginativa, tornando-a inclusive racional, mas não no sentido de reduzi-la, mas sim de provocá-la e de reformá-la. Ele diz ainda que, se a memória falhar, ele sabe que pode recorrer a um livro porque lá estará

o que se espera, porém salienta que mais importante do que saber é saber onde encontrar. O conhecimento científico pode ser acionado e acessado a qualquer hora (ALVES, 2015).

Por isso, é preciso romper com a perspectiva hegemonicamente excludente, fragmentada, disciplinar, objetificada, descontextualizada dos ambientes universitários. Nesse sentido, suscitar forças e levantar bandeiras que questionem e rompam com os postulados do conhecimento monoepistêmico da “ciência moderna” nos permite vislumbrar um espaço universitário com toda sua complexidade e potência (SANTOS, 2010b). Por esses motivos me identifiquei, pessoal e teoricamente, com os pressupostos Freirianos, já que:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 23).

Seguramente, os aspectos históricos discutidos por Freire (1996) permitem inferir que a universidade deveria levar em conta que todo estudante vem de uma construção social diferente. Daí a necessidade de oportunizar iniciativas que valorizem o lugar de origem do sujeito. É, portanto, fundante pensarmos que incluir, manter, e valorizar os sujeitos das classes populares no ensino superior público, perpassa pela mudança da lógica sujeito/objeto para a sujeito/sujeito. A dificuldade está em estabelecer, efetivamente, uma relação sujeito/sujeito a partir de novos currículos e práticas numa relação mais horizontal entre professor e aluno, numa perspectiva que dado conhecimento é produção sociocultural do coletivo humano.

Por essas razões e, na medida em que se avança contra a ideologia hegemônica do capitalismo e da ciência moderna, mais possibilidades de inserção e de valorização terão os atores sociais das classes populares no ensino superior (CARVALHO, 2017; SANTOS, 2010a; LITTLE, 2010). Como nos lembra Freire (1996), tais mudanças permitem propiciar a alteração de uma lógica metodológica de sujeito/objeto para sujeito/sujeito:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. [...] É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (p. 12).

Assim como Freire (1996) que travou uma incansável crítica contra “à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”, Greiner (2011) também questiona e problematiza essa lógica binária, ideológica e supressiva dos ambientes educacionais.

Mais do que nunca, torna-se pertinente indagar que tensões e ambivalências marcam o lugar enigmático de onde fala a teoria. A linguagem da crítica parece tanto mais eficiente quando não mantém separados os termos do senhor e do escravo, do mercantilista e do marxista, do cientista e do artista, mas à medida que ultrapassa as bases da oposição dadas e abre espaços de tradução. O desafio está, portanto, no reconhecimento de que se trata mais de uma negociação com o outro do que de uma negação ou submissão (p. 6).

Conforme nos lembra Foucault (2010, p. 234), as lutas antiautoritárias, que se opõem às diversas formas de poder têm como características em comum, o fato de serem transversais, ou seja, não específicas em apenas um país e são imediatas, isto é, criticam as instituições de poder mais adjacentes que agem sobre os indivíduos. Além dessas, existem lutas que questionam o estatuto do indivíduo, enfatizando o direito de ser diferente como fator crucial para a individualidade do sujeito. É necessário pensarmos o quanto essas bandeiras são essenciais na nossa vida. As reflexões críticas propostas por Foucault dialogam com a caminhada política dos jovens do campo rumo ao ensino superior público, na medida em que esses sujeitos se reafirmam com e em suas trajetórias sociais/rurais. Como defende o autor, não precisamos moldar nosso comportamento e condutas para sermos aceitos na sociedade ou mais especificamente no ambiente acadêmico. Assumir o que, e quem nós somos perante os outros e para nós mesmos é mais do que um direito, é um dever.

Em uma nação de dimensões territoriais, culturais, étnicas e raciais tão amplas e diversas como é o caso do Brasil, não é tarefa fácil garantir políticas públicas isonômicas que permitam o acesso ao bem-estar social e a promoção de direitos fundamentais para a população, levando em conta a adequação de aspectos e padrões estruturais e específicos das diferentes regiões brasileiras, sobretudo para os povos e comunidades rurais (MINAS GERAIS, 2014).

Exatamente por isso que as políticas públicas voltadas aos menos favorecidos economicamente se inserem como iniciativas dotadas de novas possibilidades à realidade histórica de exclusão vivida por tais sujeitos que, entre outras coisas, necessitam essencialmente do ensino gratuito para ampliar suas possibilidades escolares. São frentes que contribuem para minimizar a diferença entre grupos elitizados e grupos marginalizados na realidade social deste país (SILVA, 2013a). A esteira de desigualdades nos leva a questionar se a universidade é de fato universal, isto é, se ela é uma instituição que refuta ou corrobora



com a colonização epistemológica. Santos e Meneses (2009) nos dão elementos para definir a colonização epistemológica, termo que se respalda na modernidade ocidental.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (p. 7).

De acordo com Santos (2009), o pensamento ocidental moderno abissal. Isto porque esse pensamento separa “[...] a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’” (p. 23). Nesse sentido, o outro lado da linha se torna invisibilizado e excluído, pois não é considerado relevante e compreensível. Assim, a modernidade ocidental é caracterizada por Santos (2009) como “[...] um paradigma fundado na tensão entre a regulação e a emancipação social” (p. 24). Sendo que, tal realidade se sustenta na dicotomia apropriação/violência e o conhecimento e o direito são as manifestações do pensamento abissal. “No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia” (p. 25).

A invisibilidade é dada a formas de pensamento e conhecimentos que são diferentes dessas formas ocidentais modernas de conhecer, destacando aqui os conhecimentos populares leigos e indígenas. O que está do outro lado da linha é considerado incompreensível, não se encaixa nos critérios de verdade e por isso é visto simplesmente como crenças, magia, entendimentos intuitivos e subjetivos. “A completa estranheza de tais práticas conduziu a própria negação da natureza humana dos seus agentes” (p. 29). Desta forma, o pensamento moderno abissal que se fundamenta nas verdades e legalidades do conhecimento e do direito deste lado da linha, consideram o que está do outro lado da linha invisível, passível de não-reconhecimento e esquecimento (SANTOS, 2009).

Para Freire (1996), o respeito às experiências trazidas pelos sujeitos é ponto de partida e de chegada para que haja uma prática realmente democrática no que alude o ensino e a aprendizagem. Ao valorizar as vivências do educando relacionando-as aos conteúdos das disciplinas, o educador realiza um movimento emancipatório de apreensão e compreensão desta realidade, permitindo ressignificar a ideia de pertencimento.

Para se alcançar os pressupostos de pertencimento e acessibilidade defendidos por Freire (1996) anteriormente, é fundamental um olhar atento para a universidade pública brasileira que, desde sua origem, foi pensada para atender aos interesses das classes mais

favorecidas economicamente, relegando às classes populares aos lugares de exclusão. No plano histórico brasileiro, a Universidade representa “[...] uma estrutura vertical, concentradora de riqueza e, portanto, desigual. Nesse contexto, as classes populares são excluídas, tendo em vista seu problemático percurso escolar que, muitas vezes, nem as habilita a concluir a educação básica” (PEREIRA 2014, p. 85). Nota-se, portanto, que a Universidade pública brasileira é tradicionalmente um *locus* privilegiado de formação dedicado às elites intelectuais e dirigentes.

Freitas (2018) ilustra bem o perfil educacional dos indivíduos considerados “dignos” para o sistema capitalista, sendo que os sujeitos que incorrerem em qualquer ausência das condições sociais descritas a seguir são condenados socialmente à condição de cidadãos de segunda classe, “à ralé”:

Apenas os sujeitos que tiverem uma socialização capaz de desenvolver neles uma identificação efetiva com o conhecimento, concentração para os estudos, disciplina, autocontrole e capacidade de pautar suas ações no presente a partir de um planejamento racional do futuro são capazes de incorporar conhecimento para se inserir no mundo do trabalho qualificado e ser úteis e produtivos à sociedade (p. 311).

Assim, portanto, uma compreensão objetiva do lugar ocupado pelos grupos sociais em situação de vulnerabilidade social na sociedade brasileira nos remete à análise do acesso e permanência dessa população no ensino superior público. Nesse ponto, Pereira (2011) elenca duas, dentre as diversas premissas existentes que concorrem diretamente para as barreiras enfrentadas pelos mais pobres no acesso ao ensino público universitário, a saber: (1) “A desigualdade social repercute na desigualdade escolar (educacional)” (p.73) e (2) “Tratar os desiguais de forma diferentes” (p.76).

A partir dessas premissas, o autor relaciona indicadores socioeconômicos para justificar os níveis atroz de desigualdade na escolaridade e na qualidade do ensino básico destinado aos filhos das classes mais baixas economicamente quando comparados àqueles procedentes da rede privada, sendo esta última com forte enfoque na continuidade dos estudos. A título de exemplo, a pesquisa mostra de forma incisiva, a discrepância da qualidade de ensino das escolas públicas e privadas que *a priori*, preparam o estudante para o ensino superior, via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ainda que a performance no ENEM não seja o único indicador de desempenho no ensino, ele é ilustrativo diante de um panorama ainda incipiente e nebuloso.

[...] o Inep/MEC divulgou uma espécie de “ranking” das escolas brasileiras de acordo com a nota de seus estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) [...] Os resultados apontam para uma supremacia das escolas privadas entre as “20

melhores” onde apenas duas escolas públicas federais se fazem presentes. No outro extremo, entre as “20 piores”, há apenas escolas públicas estaduais e municipais, principalmente de estados no Norte e do Nordeste (PEREIRA, 2011, p.74).

No segundo tópico, ao abordar a meritocracia como porta de entrada para o ensino superior, Pereira (2011) salienta que esse mecanismo é um terreno fértil para a propagação de injustiça social, em uma sociedade de classes. Ao fomentar a expansão do acesso ao ensino superior, a partir do ano de 2003 (Governo Lula), houve a implantação de políticas públicas de ação afirmativa, como o ProUni, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Reuni que possibilitou o ingresso ao ensino superior das camadas sociais historicamente excluídas.

[As] políticas de expansão do acesso ao ensino superior em vigência desde o início do Governo Lula nos coloca diante de desafios e tensões. O aspecto quantitativo, ou seja, o número de estudantes, inclusive das classes populares, está aumentando, o que indica que, a médio prazo, constituiremos um sistema de massas no Brasil. Contudo, para além desses indicadores, temos o aspecto qualitativo, no qual importa saber as condições efetivas de permanência qualificada desse contingente que está chegando à universidade. Entre outras questões, interessa discutirmos uma nova teoria pedagógica do ensino superior, que leve em consideração um processo de *pedagogia de massas*, observando, principalmente, a presença das classes populares neste nível de ensino, onde, historicamente, estiveram excluídas (PEREIRA, 2011, p. 83-84).

Mediante a possibilidade de acesso dada às políticas de ações afirmativas citadas anteriormente, fico devaneando como seria importante, para nossas pesquisas, falarmos com os sujeitos sem excluí-los ou enclausurá-los como sempre foi feito com as classes sociais menos favorecidas no Brasil. É muito fácil relegar certas pesquisas e certos grupos sociais aos lugares de subalternidade. Existem métodos que podem nos afastar de nossos sujeitos. Conheci recentemente um poema do Manoel de Barros, intitulado "As lições de R. Q." que pode contribuir para esta discussão e me remete à LEC dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri como sinônimo e lugar de desconstrução e de múltiplas possibilidades:

Aprendi com Rómulo Quiroga (um pintor boliviano): A expressão reta não sonha/  
Não use o traço acostumado./ A força de um artista vem de suas derrotas./ Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro./ O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê./ É preciso transver o mundo./ Isto seja: Deus deu a forma. Os artistas desformam./ É preciso desformar o mundo./ Tirar da natureza as naturalidades./ Fazer cavalo verde, por exemplo./ Fazer noiva camponesa voar como em Chagall./ Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por aí a desformar./ Até já inventei mulher de 7 peitos para fazer vaginação comigo. (BARROS, 2001, p. 75).

Dizer que Manoel de Barros é um dos grandes pensadores de todos os tempos é quase redundante. Ler um pouco de sua vasta e rica obra me fez compreender que o trabalho desse autor com a palavra é concreto e artesanal. Possibilitou enxergar que a lógica da cultura ocidental, científica moderna valoriza basicamente a razão. Por outro lado, sua poesia nos

ensina que o corpo, é a expressão do sensível e da sensorialidade, que por sua vez, nada mais é que a maneira de existir das culturas essencialmente comunitárias e tradicionais em que o corpo (e não apenas a mente) é protagonista de tudo. Esse autor enfrenta o intelecto, a razão e a explicação racionalmente parametrizada, ao mesmo tempo em que defende uma forma absurdamente inusitada, inóspita e quase extraterrestre na forma de ver e “transver o mundo”. Contrariando a racionalidade científica, onde a criatividade quase não é fomentada, Manoel de Barros fala da imaginação como sinônimo de liberdade, se referindo a um corpo livre, assim como Alves (2005), que nos remete à necessidade de produzir outras e novas formas de produção de conhecimento.

Nesse cenário, no qual faremos a crítica à ciência moderna, entendemos que a lógica empirista está tão enraizada no nosso dia-a-dia que deixamos de validar os conhecimentos nascidos das comunidades rurais, significados como credence, superstição e senso comum (SANTOS, 2009; LITTLE, 2010). Existe uma perspectiva e conceituação desenvolvimentista do Vale do Jequitinhonha, como o Vale da miséria/pobreza que reduz toda uma cultura popular ao legado de uma ralé. Contrariando essa ideologia, é basilar que haja um diálogo e um intercâmbio de saberes entre os sujeitos sociais em que todas as formas de conhecimentos sejam consideradas. A ciência precisa romper com a visão progressista e monolítica, dialogando com outros campos do conhecimento, como os saberes tradicionais.

Para Federici (2017), a ciência historicamente assume o controle disciplinar dos corpos dos sujeitos cultura do terror, que opera através do controle do corpo que passa a ser compreendido como uma máquina humana. Essa expressão do corpo desvinculado de suas subjetividades, crenças, intuições e virtudes, traz à tona uma lógica totalmente funcionalista que reduz o corpo a um organismo controlado pela racionalidade (cabeça) que deve ser capaz de extrair o máximo de desempenho para o trabalho.

Não existe individualidade ou coletividade sem historicidade, é preciso uma imersão histórica para compreender de que(is) maneira(s) fomos forjados a assumir determinada posição ou pensamento. Silvia Federici (2017) traz os elementos discursivos de controle que ainda estão inseridos no mundo do trabalho assalariado e que negam outras formas de produção. Trata-se de um sistema que determina, inclusive, quais possibilidades do corpo merecem ser exaltadas e quais devem ser ocultadas, através de um processo intitulado “alquimia social”:

Este projeto é chave para compreender por que tanta especulação filosófica e religiosa dos séculos XVI e XVII está composta de uma verdadeira *visisecção do corpo humano*, por meio da qual se decidia quais de suas propriedades poderiam viver e quais, em troca, deveriam morrer. Tratava-se de uma alquimia social que não

convertia metais comuns em ouro, mas sim poderes corporais em força de trabalho. A mesma relação que o capitalismo introduziu entre a terra e o trabalho estava começando a tomar o controle sobre a relação entre o corpo e o trabalho. Enquanto o trabalho começava a ser considerado como uma força dinâmica capaz de um desenvolvimento infinito, o corpo era visto como matéria inerte e estéril que apenas poderia se mover numa condição similar a relação que Newton estabeleceu para a massa e o movimento, em que a massa tendia a inércia a menos que se aplicasse sobre ela uma força. Do mesmo modo que a terra, o corpo tinha que ser cultivado e, antes de mais nada, decomposto em partes, de tal maneira que pudesse liberar seus tesouros escondidos (FEDERICI, 2017, p. 255).

A alquimia social de transformar e silenciar o corpo, permeia a educação e sobretudo a educação superior, que ainda nega o corpo. Nesse sentido, a democratização educacional implica em reconhecer saberes negados, pois nas culturas indígenas e africanas o corpo é o local e instrumento da memória e da performance. Esse corpo não apenas replica um hábito, mas ele constrói, interpreta, traduz e revisa o ato reencenado. O corpo é para eles “local de um saber em contínuo movimento de recriação formal, remissão e transformações perenes [...]” (MARTINS, 2003, p. 78).

Nesses rituais afro-brasileiros (e também nos de matrizes indígenas), essa concepção de performance nos permite apreender a completa potência de conhecimentos e de saberes que se restituem e se reinscrevem nas Américas, recriando toda uma *gnosis* e uma episteme diversa (MARTINS, 2003).

As análises (sobretudo pelos antropólogos) de culturas ditas “diferentes”, como no caso dos afro-brasileiros, costumam apontar para dimensões físicas dos sentidos corporais propriamente ditos: como o olfato, a visão, as modulações sonoras, a gestualidade, os automatismos, conscientes ou não. Tais características formam aspectos fundantes tanto no nível da individuação pessoal quanto na base cultural vivenciada por todo grupo social (SODRÉ, 1997).

Foucault retoma as relações de poder como possibilidades de reação, através de uma coletividade social (FOUCAULT, 2010). Em contraposição, a sociedade capitalista que impõe o individualismo como lógica dominante, negando a sociabilidade e reforçando a indiferença. Assim, é possível afirmar que esse sistema se alinha para aniquilar a relação mais profunda da sociedade: a natureza gregária da espécie humana. Portanto, a pesquisa aponta para a necessidade de novas estratégias de promoção de sociabilidades, visando outras possibilidades sociais. As legislações, as faltas de espaços de convivências, as cargas horárias e jornadas enormes de trabalho devem ser revistas, pois são maneiras por vezes sutis e imperceptíveis de minar a resistência e desestruturar um grupo que se forma na militância pelo respeito ao ser humano.

[...] a ideia de uma sociedade "sem relações de poder" não passa de uma abstração [...] As relações de poder se enraízam no conjunto da rede social e passaram ao longo do tempo, por um processo de "governamentalização", onde o Estado ocupa centralidade. Nessa aparelhagem as nuances de poder dirigidas sobre nós e sobre os outros se aglutinam às instituições governamentais (FOUCAULT, 2010, p. 246-247).

Todas as reflexões nos permitem observar a existência de um conjunto de ações responsáveis por engendrar desigualdades históricas. Assim, o momento agora é de perceber, discutir e incentivar o enfrentamento das estruturas de dominação e exclusão, buscando conhecer como funcionam as engrenagens sociais que movimentam a máquina de opressão às camadas populares. Ter clareza que, no Brasil, embora as coisas estejam, paulatinamente, se alterando, ainda precisam avançar, sobretudo no campo, onde ainda persistem formas de dominação. Estabelecer estratégias de lutas sociais e políticas é um processo fundamental. Inverter a lógica dominante nos múltiplos espaços sociais fomentando a horizontalidade, acirrando a democracia e expandindo as possibilidades de pertencimento universitário, torna-se urgente. O processo investigativo forma consciências de dimensão histórica da violência simbólica e física que silencia múltiplos saberes e fazeres de um povo feito desigual.

Chorar ao relembrar o passado é revolver inclusive a dor, aprisionada em algum estereótipo que nos obrigaram a assumir sem que nos fosse revelado o motivo, a "razão"... Entrar em contato com isso foi doloroso, mas venho descobrindo que é libertador! Faz sentir nossa própria história. Aproxima-nos dos amores presentes e nos impulsiona a resolver "à testas franzidas" nossas diferenças com as opressões do passado. Esse conflito é fundamental para que possamos crescer e amadurecer, mas ele perpassa, inevitavelmente, por dedicação e tempo. É um instrumento que indica o caminho. Parte da definição da "mística" retirada do Dicionário da Educação do Campo é fundante neste exato momento para este exercício teórico: "O sujeito político integrado [...] não se 'dissocia' pelo simples fato de que ninguém se desfaz daquilo que é, e nem pode deixar em casa, enquanto sai para a luta, características e valores culturais que são próprios da produção social que projetou tal sujeito" (CALDART, *et al.*, 2012, p. 476).

## 4 UFVJM: UMA UNIVERSIDADE PARA TODOS OU PARA POUCOS?

O objetivo deste capítulo é retomar uma apresentação sucinta sobre a constituição da universidade enquanto instituição, a partir de um olhar histórico, ressaltando elementos de importância estratégica desde a sua possível origem até seu surgimento no Brasil, além de conhecer o histórico de criação da UFVJM. Este capítulo foi produzido por meio de referencial teórico correlato ao tema e encontra-se estruturado em quatro partes: a primeira faz uma breve contextualização histórica, destacando alguns dados sobre a origem e importância da Universidade no mundo, assim como uma reflexão a respeito de suas principais influências, especialmente políticas e eclesiásticas; o segundo tópico, trata do surgimento das primeiras universidades no Brasil, ressaltando os antecedentes históricos com forte predomínio social e político de um pequeno número de pessoas favorecidas economicamente, a elite; e finalmente, na terceira parte é apresentado um panorama do surgimento da UFVJM, seguida de uma reflexão teórica a respeito da universidade pública inserida em um contexto de globalização neoliberal atrelado ao modelo vigente da ciência moderna eurocêntrica.

### 4.1 Breve histórico da criação das universidades e a emergência da UFVJM

#### 4.1.1 O surgimento da universidade

Os primeiros indícios de formação das universidades podem ser originalmente identificados no continente europeu entre os séculos XI e XVI, período conhecido como Baixa Idade Média, com as antigas escolas gregas, romanas, estoicas etc. Já nesse período, observa-se a ruptura com a realidade local e a figura de autoridades civis e/ou eclesiásticas gerindo o processo educacional: os estudantes se deslocavam de diferentes partes para estudarem nos chamados *studia generalia*; todavia dependiam do aval do papa, do rei ou do imperador para o ingresso. O surgimento dessas instituições universitárias se dá em um momento de intensa crise social e fortes tensões do modo de produção feudal. Tais fatores influenciaram na constituição e missão das universidades que, nesses moldes, surgiram para suprir as necessidades dos burgueses diante da crise comercial que assolava o período. Ainda nesse momento histórico teria sido criada a terminologia *universitas* que “foi originalmente aplicada às sociedades corporativas escolásticas e, provavelmente no decorrer do século XIV, o termo passou a ser usado à parte, no sentido exclusivo de uma comunidade de professores e alunos [...]” (WANDERLEY, 1994, p. 16).

Conquanto essa visão eurocêntrica de surgimento das universidades, Wanderley (1994) ressalta que, existe na literatura, a indicação de que a primeira universidade do mundo, tenha sido fundada no continente africano, mais precisamente no Cairo (Egito) com o surgimento da Universidade de Al-Azhar. Tal fato alerta que não há um consenso entre os pesquisadores a respeito do surgimento exato da universidade no mundo, sendo esta uma seara que sofre alteração a depender do próprio conceito e referencial adotados (ESPOSITO, 2003, WANDERLEY, 1994, OLIVEIRA, 2007). O que ganha proximidade nessas discussões, é, claramente, a força social e política da igreja, em diferentes momentos históricos, atuando como influenciadora, interferindo decisivamente no avanço e nos desdobramentos das instituições e dos conteúdos científicos (OLIVEIRA, 2007). A mesma autora, ao destacar os conflitos políticos que se ergueram entre os poderes laico e eclesiástico e a influência do pensamento aristotélico, chama atenção para o caráter amplo e diversificado presente na literatura sobre a origem das universidades.

Os estudiosos são unânimes em afirmar que diversos acontecimentos interferiram e estimularam o nascimento dessas instituições, como o renascimento das cidades, o desenvolvimento das corporações de ofícios, o florescimento do comércio, o aparecimento do mercador. Existem análises que vinculam as universidades medievais às escolas árabes; outras afirmam que as universidades são filhas das escolas do século XII, dentre as quais a Vitorina e a de Pedro Abelardo. Há ainda outras interpretações, segundo as quais as universidades somente poderiam ter nascido no século XIII, o século das corporações de ofício. Contudo, a disputa pelo poder entre a realeza e o papado, que reivindicavam o governo da sociedade, influenciou sobremaneira o surgimento das universidades (OLIVEIRA, 2007, p. 120).

Ainda sobre a importância da universidade na perspectiva histórica, Oliveira (2007) traz dois aspectos que, ao convergirem, permitem compreender a concepção desta, como uma instituição dotada de um saber universal e hegemônico, sendo fortemente influenciada pela elite.

Sob o primeiro aspecto, trataremos da origem da universidade enquanto criação de um espaço novo de construção e de preservação dos saberes. É a resposta dos homens medievais às novas exigências históricas. Sob o segundo, consideraremos a universidade como um patrimônio histórico, portanto, como uma instituição cuja preservação e recordação são necessárias. [...] Ao considerar esses dois aspectos, [...] história e memória se entrelaçam, permitindo a compreensão desta instituição como espaço do saber universal mediado pelas relações do poder político, já que, ao longo da Idade Média, a universidade esteve ora sob a chancela do poder laico, ora do papado (p. 114).

Na Europa, dentre as instituições universitárias mais conhecidas e antigas, estão, cronologicamente: Bolonha, na Itália (1088); Oxford, na Inglaterra (1096); Paris, na França (1170); Modena, na Itália (1175); Cambridge, na Inglaterra (1209); Salamanca, na Espanha



(1218); Montpellier, na França (1220); Pádua, na Itália (1222); Nápoles, na Itália (1224); Toulouse, na França (1229); Siena, na Itália (1240); Múrcia, na Espanha (1272); Coimbra, em Portugal (1290); Complutense de Madrid, na Espanha (1293); Praga, na República Checa (1348) e Viena, na Áustria (1365). No continente americano, as primeiras universidades fundadas pelos colonizadores são: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, em Lima, no Peru (1551); Universidad Nacional Autónoma do México, localizada na Cidade do México (1551); Universidad Nacional de Córdoba, na Argentina (1613); e nos Estados Unidos, Harvard University (1636); Yale University (1701) e Princeton University (1746) (WANDERLEY, 1994).

A partir desse panorama histórico, é possível perceber que a universidade resistiu às mudanças profundas de concepções em sua estrutura. Essa inferência é corroborada por Oliveira (2007), quando aponta que as funções das instituições humanas existem para satisfazer necessidades e expectativas de um determinado momento histórico, sobrevivendo às gerações com adaptações, mas sem perder sua essência. De tal modo, “[...] se elas sobrevivem até os nossos dias é porque correspondem ainda a determinadas exigências da vida humana. Dito de outra maneira, elas ainda possuem vitalidade” (OLIVEIRA, 2007, p. 118). A respeito do aspecto medieval das Universidades, Teixeira (1968) considera que foi na Idade Média que ela se estabeleceu de forma mais profunda, se fundindo à chamada cultura ocidental europeia de forma tão extraordinária que, “entra depois num período de consolidação tão rígida e tão uniforme que verdadeiramente se torna uma das grandes fôrças conservadoras do mundo” (TEIXEIRA, 1968, p. 21).

#### ***4.1.2 Universidades no Brasil***

Em relação ao Brasil, o surgimento das universidades remonta ao período colonial quando diferentemente da colonização espanhola que priorizou a criação das instituições de ensino superior, a coroa portuguesa obstruía, sistematicamente, a instalação de universidades em terras brasileiras. Havia um incentivo para que as elites nativas realizassem seus estudos na Universidade de Coimbra, em grande medida visando manter o controle sobre o território brasileiro e isolando interferências externas sobre a autoridade e dinâmica comercial da metrópole sobre a colônia. Acresce dizer que essa situação, refletia a realidade acadêmica vivenciada pelas metrópoles, haja vista que Portugal possuía apenas a Universidade de Coimbra, enquanto que na Espanha, haviam oito instituições, a saber: Universidad de Salamanca, Universidad de Valencia, Universidad de Lérida, Universidad de Barcelona,

Universidade de Santiago de Compostela, Universidad de Valladolid, Universidad de Oviedo e a Universidad de Alcalá (CUNHA, 1988; 2007).

Houve ainda, por parte dos jesuítas no século XVI, o esforço de criação da primeira universidade na colônia, contudo a coroa portuguesa barrou a empreitada. Diante dessa situação, Fávero (2000) afirma que “todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia” (FÁVERO, 2000, p. 18-19).

O histórico da América Latina, desde sua constituição, remonta uma trajetória marcada pela dominação hegemônica, mercantilista e capitalista dos centros localizados sobre o Atlântico, que futuramente passou a receber o nome de Europa. Os eixos centrais de padrão de dominação da América Latina situam-se ainda na colonialidade e na modernidade (QUIJANO, 2009).

O “centro” de dominação hegemônico de bases europeias é naturalmente admitido e incorporado inclusive no que tange à racionalização educacional que extrapola os limites do continente europeu, e passa a operar em proporções globais dotada de concepções e verdades inquestionáveis. Desde o século XVIII foi se sedimentando a ideia mitológica que a Europa e os europeus estavam em um patamar privilegiado de avanço que era, basicamente um caminho natural, contínuo, linear e unidirecional da espécie humana. Foi dessa forma que se consolidou a ideia “da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2009, p. 75). Essa dimensão se amalgamou, sobretudo “[...] porque a cultura ocidental está casada com a palavra, escrita ou falada, que a língua reivindica tal poder epistêmico e exploratório” (TAYLOR, 2013, p. 55).

Reflexo disso foi a educação ser relegada a instrumento de catequização e colonização jesuítica. As principais experiências de mudanças na estrutura educacional brasileira só foram efetivadas no final do século XVIII com a nomeação real do Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho. Influenciado pelas ideias iluministas que inspiraram a Revolução Industrial na Inglaterra e ciente da crise econômica que Portugal atravessara, o Marquês de Pombal pôs em prática um conjunto de reformas vislumbrando a modernização da nação portuguesa. No Brasil, como consequência direta, rompeu-se com o modelo de educação até então guiado pela Igreja Católica, expulsando os jesuítas da colônia (CUNHA, 1988).

Com a chegada da família real, no ano de 1808, o governo inicia um processo de reorganização do sistema educacional brasileiro, que inicia com a criação de instituições de ensino superior incumbidas da oferta de cursos de caráter profissionalizante, vinculados às áreas de Medicina, Direito e Engenharia. Para que se tenha uma ideia, no mesmo ano são instituídos, via decreto, um curso de médico de cirurgia na Bahia e uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Hospital Militar do Rio de Janeiro (CUNHA, 1988; VILLANOVA, 1948).

Após o processo de independência do Brasil, em 1822, e a criação do Estado Novo, o país novamente aspira a mudanças no modelo universitário vigente. Assim, instituem-se cursos e centros acadêmicos cujo principal esforço era a formação de burocratas para atender aos interesses do Estado, mão-de-obra especializada para a produção de bens, além da diplomação de profissionais liberais de diferentes áreas, como médicos, engenheiros e advogados (AQUINO, 2016; CUNHA, 1988).

Somente no começo do século XX, o Brasil vivenciou a criação de uma Universidade. No ano de 1909 surgiu Universidade de Manaus a partir da Escola Universitária Livre de Manaus; em 1912 foi criada a Universidade do Paraná, reconhecida apenas em 1946; na década de 1920, a federação concedeu a nomenclatura “Universidade” para a Federal do Rio de Janeiro; a Universidade de Minas Gerais foi fundada em 1927 aglutinando faculdades já existentes na cidade de Belo Horizonte, como a faculdade de Medicina, Direito, Engenharia, Odontologia e Farmácia; a Universidade de São Paulo, em 1934 (AQUINO, 2016; CUNHA, 1988; 2007).

Importante frisar que no período de 1889 a 1930 (Primeira República), o ensino superior sofreu influência do Positivismo de August Comte, que trazia forte a visão de estudos dos fenômenos a partir da utilização de uma metodologia própria. Esse movimento filosófico serviu de pano de fundo para a implantação de instituições privadas de ensino superior, lembrando que o modelo educacional até aqui tratado era estatal (AQUINO, 2016). Acerca desse período vale pontuar ainda que:

Ao longo do Império e nos primeiros anos da República, a influência do positivismo, que atribui à instituição universitária uma natureza metafísica, desligada dos aspectos práticos e das ciências experimentais, contribui para reforçar a resistência à criação de universidades no País. A década de 1920, no entanto, vê agravarem-se as contradições da República Velha e intensificarem-se os movimentos de renovação social, política e cultural, que culminam na assim chamada Revolução de 1930. São testemunhos desse processo, as greves operárias, o movimento tenentista, a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a criação da Academia Brasileira de Ciências (1922) e da Associação Brasileira de Educação (1924), entre outros (UFRJ, 2019).

No período entre 1930 a 1964 foram inauguradas mais de 20 universidades públicas federais no território nacional. Nesse período houve perda de autonomia dos atores sociais no âmbito universitário, por meio da desarticulação dos grupos e movimentos estudantis e docentes. Além disso, houve perda salarial dos profissionais de educação e muitas disciplinas foram excluídas das grades curriculares por suscitarem debates e estimularem a construção de um pensamento contestador e crítico, contrário à realidade da época (LEMOS, 2007; STALLIVIERI, 2002).

Durante o período de 1945 a 1968 houve uma intensa efervescência dos movimentos sociais que lutavam pela reestruturação de todo o sistema educacional, destacando-se as reivindicações pautadas pelo movimento estudantil e dos jovens professores. Como não podia deixar de ser, uma das reivindicações destes movimentos era pela defesa de uma profunda reforma em todo sistema universitário, criticando a instituição da cátedra e o favorecimento massivo das classes dominantes. A intensificação do processo industrial desse período propiciou mudanças substanciais no campo econômico e sociocultural, contribuindo para a ascensão de uma classe média que ancorou os movimentos reivindicatórios. Esse fenômeno resultou em um amplo processo de conscientização social para as condições precárias das universidades públicas brasileiras, cobrando do Estado, investimentos e mudanças concretas, segundo seus propósitos mais urgentes e modernos: o ensino, a pesquisa e a extensão (ROMANELLI, 2003; FÁVERO, 2006).

Nos anos 60, século XX, durante a tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os movimentos se articularam defendendo o ensino universitário público em detrimento do privado. Apesar disso, a aprovação da LDB em 1961 (Lei nº 4.024) contou com apenas 20 artigos (dos 120 que compunham a Lei) que faziam referência à educação superior. Não esclarecia, por exemplo, que o ensino superior público brasileiro deveria ser organização em universidades. Essa ausência beneficiou os interesses da educação particular, reforçando a hierarquização social e a consequente seletividade econômica do ensino (MARTINS, 2002). Devido a isso, destaca-se que “[...] para os “reformadores” a LDB de 1961 representou uma derrota e foi considerada uma vitória dos defensores da iniciativa privada [...]” (MARTINS, 2002, p. 5).

No ano de 1968, tem início outra fase turbulenta da educação superior brasileira, marcada pelo movimento da reforma universitária, que trazia para as instituições de ensino superior públicas, modelos e concepções das organizacionais privadas, como a ideia de eficiência e eficácia, estrutura departamental, operacionalização administrativa e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão (STALLIVIERI, 2002). De acordo com

Marilena Chauí (2001) a “universidade administrativa” cumpre um papel fragmentado capaz de “criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação” (CHAUÍ, 2001, p. 46).

Apesar disso, um novo momento desse processo educacional inicia-se na década de 1980, sob a égide da redemocratização, culminando na publicação da Constituição Federal de 1988 e na homologação de leis que passaram a atuar e regular o ensino superior. Essas iniciativas regimentais visam atender aos anseios sociais por maior flexibilização do ensino, redução do papel de controle exercido pelo Estado, ampliação do sistema educacional e melhoria nos processos de avaliação buscando alavancar a qualidade educacional (BENINCÁ, 2011; SAVIANI, 2010).

No entanto, a década de 1990 foi marcada por uma progressiva estagnação no ensino superior brasileiro e a promulgação de vários dispositivos legais. Dentre essas legislações, destaca-se a atual LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, aprovada pela Presidência da República após longos oito anos de trâmites no Congresso Nacional, intensos debates, discussões e proposições. A aprovação da LDB, representou um grande marco para a educação nacional, pois, através dela, sucederam-se reformas políticas de cunho educacional implantadas durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002, dentre as quais, destacam-se a Lei nº 9.192/1995, que estabeleceu normas para a escolha de dirigentes das universidades federais, e a Lei nº 9.131/1995, que criou o Conselho Nacional de Educação - CNE, ao mesmo tempo em que instituiu o exame nacional de cursos para os alunos que concluem a graduação (BITTAR *et al.*, 2008).

A LDB se dedica a falar sobre o ensino superior em 15 de seus 92 artigos. De maneira geral, a lei aborda nos artigos iniciais do Capítulo IV a educação superior em um contexto geral, enquanto que nos artigos seguintes trata especificamente das universidades (BRASIL, 1996). Apesar disso, é importante se atentar ao viés empresarial contido nesta lei, haja vista a análise realizada pelo sociólogo e político brasileiro, Florestan Fernandes (1991) que destaca que “o setor privado aproveitou a oportunidade para especificar ou aperfeiçoar as formulações que não atendiam às suas peculiaridades” (FERNANDES, 1991, p. 34).

Em defesa do argumento acima, observa-se que a LDB é uma legislação que, apesar de regulamentar sobre o crescimento da iniciativa privada através da flexibilização e diversificação das IES, estabeleceu apenas para as universidades públicas a obrigatoriedade constitucional e indissociável em atuar sobre o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão. As

instituições privadas, como centros universitários e faculdades, estão dispensadas da observância do ensino, pesquisa e extensão de forma concomitante (BRITO, 2013).

Com essa obrigatoriedade, imputada apenas as instituições públicas de ensino superior, somada a um período de desinvestimento caracterizado pela falta de verbas e repasses para custeio, manutenção e contratação de pessoal, especialmente professores, as universidades foram duramente criticadas pelos setores capitalistas (sobretudo, a iniciativa privada e agências internacionais) de serem pouco produtivas e caras aos cofres públicos. Como reflexo, os poucos professores universitários se viram obrigados a assumir uma grande carga horária docente, tendo por prejudicadas outras funções, ferindo assim, garantias constitucionais além daquelas previstas na LDB (CARDOSO, 2011; SAVIANI, 2010).

Essa situação, instaurando um estado mínimo, somado às interferências internacionais demarca o término do Governo FHC para as universidades. Com o Estado negligenciando seu papel de provedor, adotando a posição de regular e avaliar, a iniciativa privada encontra condições propícias para importar o modelo universitário norte-americano no qual as instituições de ensino superior deixam de ser pensadas como instituições sociais, adotando o *ethos* competitivo e diversificado do mercado empresarial, pautando suas atividades em financiamentos, modernização, lucratividade e parcerias público-privadas (OLIVEIRA *et al.*, 2011; BRITO, 2013).

Após o fim do mandato de oito anos do Governo FHC, vieram os dois mandatos (2003 a 2010) do presidente Luiz Inácio Lula da Silva aumentando as expectativas dos segmentos populares por uma guinada nos rumos do ensino superior público. De fato, as políticas públicas implementadas durante o Governo Lula preencheram uma série de lacunas, sobretudo de acessibilidade às universidades. Dentre o conjunto de ações criadas no Governo Lula para esse segmento educacional destaca-se: a promoção da gratuidade das universidades públicas; a criação e expansão das IFES, fomentando a oferta de vagas; a criação de cursos, demonstrando preocupação inclusive com os cursos noturnos para atender uma grande fatia de trabalhadores que tem no ensino noturno a única possibilidade de estudo; a defesa por uma administração universitária mais autônoma e integrada aos pressupostos indissociáveis do ensino-pesquisa-extensão (SGUISSARDI, 2000; CARDOSO, 2011).

Para a operacionalização dessas pretensas mudanças previstas do plano de governo, lança-se mão de uma série de diretrizes, medidas legais e administrativas que intencionam dar outros contornos ao sistema universitário vigente à época. O quadro 2 contempla parte do arcabouço legal implementado em virtude da educação superior brasileira, durante os dois mandatos do governo lula:

**Quadro 2 - Ações implementadas para o ensino superior no período de 2003 a 2010**

LEGISLAÇÃO	PROGRAMA	OBJETIVOS
<b>A partir de 2004 – Não houve regulamentação</b>	Expandir	Criar novas universidades públicas federais no interior do Brasil bem como novos <i>campi</i> .
<b>Lei nº 10.861/2004</b>	SINAES	A partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, busca avaliar a educação superior, inclui as instituições, cursos e o desempenho dos estudantes
<b>Lei nº 10.973/2004</b>	Lei da Inovação Tecnológica	Trata dos incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo através do estabelecimento de parcerias entre a Administração Pública, incluindo as universidades públicas e empresas.
<b>Projeto de Lei nº 3.627/2004</b>	Reserva de vagas nas Instituições Federais de Educação Superior	Refere-se a instituição de um sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, de forma específica para negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação. Importante salientar que na atualidade este projeto faz parte do arquivado do Congresso Nacional.
<b>Lei nº 11.079/2004</b>	Parcerias Público-Privadas	Abre novas possibilidades na execução de serviços públicos por empresas privadas em interação com a Administração Pública.
<b>Lei nº 11.096/2005</b>	ProUni	Trata da abertura de vagas nas instituições privadas de ensino superior por meio de isenções fiscais
<b>Projeto de Lei nº 7.200/2006</b>	Reforma da Educação Superior	Estabelece as normas gerais da educação superior e regula a educação superior no sistema federal de ensino e encontra-se apensado no Projeto de Lei nº 4.212/2004 no Congresso Nacional
<b>Decretos nº 5.622/2005 e 5.800/2006</b>	Política de Educação Superior à Distância	Estabelece a educação à distância como modalidade educacional. Institui-se o sistema UAB para expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior.
<b>Decreto nº 6.096/2007</b>	REUNI	Tem como objetivo dotar as universidades federais de condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior.
<b>Lei nº 11.892/2008</b>	Criação dos Institutos Federais	Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e cria os Institutos Federais.
<b>Decreto nº 7.234/2010</b>	PNAES	Busca oferecer apoio para os alunos dos cursos de graduação presencial nas IFES por meio de assistência à moradia, alimentação, transporte, esporte, cultura e apoio pedagógico com o objetivo de combater a evasão e repetência.
<b>Decreto nº 7.423/2010</b>	Fundações de Apoio	Regulamenta as relações entre as instituições federais de educação superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. O objetivo é dar suporte a projetos de pesquisa, ensino e extensão e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse das instituições, principalmente no desenvolvimento da inovação e da pesquisa científica e tecnológica.
<b>Medida Provisória nº 495/2010, controvertida na Lei nº 12.349/2010. Decreto nº 7.232, 7.233 e 7.234/2010</b>	“Pacote da Autonomia”	Com essas medidas legais o governo ampliou as ações das fundações de direito privado nas universidades federais; cria um mecanismo que permite a realocação de servidores técnico-administrativos entre as IFES, que depende de índices de produtividade. Após a criação do PNAES, não deixou claro a origem dos recursos para viabilizar o programa.
<b>Medida Provisória nº 520/2010</b>	Criação da EBSEH	Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Essa nova entidade jurídica é vinculada ao MEC e tem personalidade jurídica de direito privado. Assim, poderá contratar trabalhadores para os hospitais universitários de forma flexível.

Fonte: NASCIMENTO, 2013, p. 54. Adaptado.

Diante das inovações propostas, podemos notar que o processo de ampliação do acesso ao ensino superior através do aumento do número de vagas, representa o pano de fundo do governo. O Programa Expandir, conhecido como Expansão Fase I (executado entre 2003 a 2007) e o Reuni representam as ações de maior vulto para o acesso às universidades (FARIA, 2006; NASCIMENTO, 2013).

Observa-se que de fato, ao longo do Governo Lula houve uma significativa expansão do número de cursos de graduação e matrículas em cursos presenciais do ensino

superior. Isso fica evidenciado na tabela a seguir, organizada com base nos dados da Estatística da Educação Superior produzida pelo Inep de 2002, último ano do governo FHC até 2010, último ano do Governo Lula:

**Tabela 2 - Quantidade de cursos de graduação e matrículas em Instituições Públicas de Ensino Superior em 2002 e 2010**

Ano	Cursos de Graduação	Matrículas
<b>2002</b>	5.252	1.051.655
<b>2010</b>	8.821	1.461.696

Fonte: BRASIL, 2012d. Adaptado.

O Expandir foi a primeira grande empreitada do Governo Lula rumo ao processo de expansão das instituições, através dele, “[...] foram enviados projetos para o MEC, que mediante aprovação ocorreu à liberação de recursos para as novas universidades e criação de novos campi” (NASCIMENTO, 2013, p. 61). Dentre as propostas do programa, estavam a oferta de trinta mil vagas até 2007 e a contratação de pessoal qualificado como professores e Técnicos Administrativos. A ideia era levar o ensino superior até regiões do país consideradas periféricas e marginalizadas historicamente por meio de três frentes estratégicas de trabalho: i) criar universidades; ii) modificar o *status* de faculdades federais para universidades federais e; iii) expandir as fronteiras educacionais, construindo novos *campi* (FARIA, 2006; NASCIMENTO, 2013).

Adotando essas três estratégias, foram inauguradas quatro universidades: Universidade Federal do ABC (UFABC) em Santo André-SP; Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em Mato Grosso dos Sul; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em Cruz das Almas-BA e; Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Bagé-RS. Além disso, houve a transformação de seis faculdades federais em universidades federais, quais sejam: a Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro transformou-se na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); a Escola de Farmácia e Odontologia deu lugar à Universidade Federal de Alfenas (Unifal); o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) se tornou a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR); as Faculdades Federais Integradas de Diamantina (FAFEID) foram elevadas a condição de Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); a Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre é alçada à categoria de Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA); e por fim, a Escola Superior de Agricultura deu origem a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) (BRASIL, 2015a).



A tabela 3 demonstra que no âmbito dessa política de expansão da Educação Superior Federal iniciada em 2003 com a interiorização dos *campi* das universidades federais, o quantitativo de municípios atendidos, passou de 114 em 2003 para 275 até o final de 2014. Os números revelam ainda que, em 2003 existiam 45 universidades em todo o território nacional, esse número saltou para 59 em 2010 e para 63 em 2014, o que representou a criação de 18 novas universidades, sendo 31 instaladas nas capitais e 32 em municípios do interior. Ademais, desde o início da expansão foram criados 173 novos *campi*<sup>7</sup> espalhados pelo Brasil, o que por sua vez, possibilitou a aumento no número de vagas e a criação de novos cursos de graduação, como já argumentado anteriormente (BRASIL, 2016).

**Tabela 3 - Processo de Expansão da Rede Federal de Educação Superior**

	2003	2010	2014
<b>Universidades</b>	45	59	63
<b>Campi</b>	148	274	321
<b>Municípios atendidos</b>	114	230	275

Fonte: BRASIL, 2016. Adaptado.

A expansão das universidades, alinhada ao processo de interiorização do ensino superior público federal representou um marco para regiões interioranas do país, sobretudo àquelas com escassez de desenvolvimento social e econômico, oportunizando a continuidade de formação acadêmica para estudantes que residem fora das grandes cidades, que é o caso dos estudantes da LEC/UFVJM. Como uma das instituições criadas no âmbito dessa política pública, a UFVJM representa a interiorização do ensino universitário gratuito em regiões de Minas Gerais historicamente apontadas por seus baixos índices sociais, como os Vales do Jequitinhonha e Mucuri por exemplo.

Existe no escopo da interiorização, o desafio de a universidade enfrentar essa vulnerabilidade histórica, trazendo mudanças concretas de alcance regional e local. Segundo o que revela Brasil (2012d) o Reuni,

[...] trouxe um expressivo crescimento não somente das universidades federais, mas também de Campus no interior do país. De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 *campi* para 274 Campus/unidade, crescimento de 85% [...] há um reconhecimento de que o fenômeno da interiorização traz, para além da possibilidade de acesso, contribuições expressivas para o desenvolvimento das regiões onde estão inseridas essas unidades

<sup>7</sup> A relação completa dos 173 *campi* criados no âmbito do ProUni, podem ser consultados através do balanço realizado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) onde consta ainda, as principais políticas e programas que contribuíram para a expansão da Educação Superior no Brasil, disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192)>. Acesso em: 31 mar. 2019.

acadêmicas, uma vez que, juntamente com o ensino, se desenvolvem a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2012d, p.11; 27).

Em estudo sobre os impactos do Reuni no Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha, Soares (2017) destaca que o Campus localizado em Diamantina vem desempenhando satisfatoriamente o processo de interiorização, atendendo a uma demanda social que cobrava formação de nível superior de qualidade na região. Além de reforçar a ampliação no acesso ao ensino superior, o autor revela um potencial de oportunidades diretas e indiretas atreladas ao desenvolvimento econômico da comunidade local com crescimento dos setores de imóveis, prestação de serviços, comercial e de transportes. Além disso, a pesquisa evidencia que a UFVJM vem oportunizando a “mobilidade social de jovens que não possuíam perspectiva de ingressar em uma instituição de ensino superior [...] e na formação de profissionais qualificados, nas diversas áreas do conhecimento, para o crescimento do país e da região onde se encontra inserida” (SOARES, 2017, p. 188-189).

#### ***4.1.3 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri***

##### *4.1.3.1 Vale do Jequitinhonha*

O Vale do Jequitinhonha, situado no Nordeste do estado de Minas Gerais está dividido em Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha. O município de Diamantina-MG está inserido na sub-região do Alto Jequitinhonha e se destaca pela exploração de pedras preciosas e ouro, além da monocultura do eucalipto, atividades comerciais e turísticas. Historicamente, Diamantina se destacou pelas transformações econômicas, naturais, históricas e sociais que resultam de um enfoque histórico que diz muito da colonização do país, tendo na mineração, seu ponto de maior destaque (SERVILHA, 2012; SOUZA; HENRIQUES, 2010). A mesorregião do Vale do Jequitinhonha sabidamente vivência conflitos relacionados à ocupação do território, exploração da monocultura de eucalipto, mineração e instalação de usinas hidrelétricas (ZHOURI; ZUCARELLI, 2008).

De fato, o Vale do Jequitinhonha é ilustrativo como cenário propício aos conflitos decorrentes da apropriação do território. Na prática, há uma tendência em amenizar as tensões, ocultar os conflitos e desvalorizar as forças de resistências sociais oriundas das comunidades e dos movimentos sociais, adotando procedimentos paliativos que caminham longe de uma solução concreta (ZHOURI; ZUCARELLI, 2008). Evidencia-se ainda a apropriação da terra como mecanismo utilitarista e de obtenção de poder, cuja concentração

de riquezas, sempre esteve em posse de uma parte minoritária da população, propiciando a formação de uma elite dominante (MOURA, 1988).

No enfrentamento dessas questões e tendo em vista um cenário de oposições, alianças, rupturas e influências, as condições das lutas políticas para a consolidação das demandas e ações de resistências, devem primar por “uma linguagem reconhecida em outros espaços, permitindo traduzir os problemas locais em termos do debate nacional, construindo questões comuns, possibilitando a articulação de uma enorme diversidade de situações e alianças políticas” (MEDEIROS, 2001, p.110).

No que se refere à Educação, segundo dados do último Índice Mineiro de Responsabilidade Social (IMRS) divulgado em 2012, pela Fundação João Pinheiro, 22,35% da população do Vale do Jequitinhonha com idade superior a 15 anos ainda não era alfabetizada, sendo o município de Gouveia o que exibiu o índice mais baixo na taxa de analfabetismo com 8,49%. No município de Diamantina, os índices que medem o analfabetismo da população com idade igual ou superior a 25 anos figuraram na casa dos 18,0%.

A comparação da taxa de analfabetismo pelo critério racial (brancos e pretos ou pardos) permite visualizar as desigualdades existentes entre esses estratos da população. Em 2000, na cidade de Diamantina, a diferença percentual foi de 9,90 pontos em favor dos brancos. Embora esses índices se refiram à Educação Básica, eles parecem corroborar com o cenário de acesso e diplomação do negro no ensino universitário, como mostra Pereira (2011), em seu estudo:

O percentual de negros com diploma universitário é, no Brasil, equivalente ao dos Estados Unidos dos anos 1940, quando leis segregacionais estaduais impediam negros de freqüentar, como alunos, universidades para brancos. Equivale, ainda, ao percentual de negros com diploma na África do Sul durante o apartheid (PEREIRA, 2011, p.75).

Os dados ora sistematizados são apenas exemplos que alertam para a responsabilidade da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) frente a correções históricas de desigualdade observadas no contexto geográfico em que ela se insere. Diante desse sistema de desigualdade racial, herdado de Portugal, que cerceia a presença negra no sistema educacional, Carvalho (2007) destaca que a realidade social relacionada ao negro no âmbito dos espaços universitários é tão perversa quanto aquela vigente em outros ambientes sociais. Na universidade, “os mecanismos mais comumente ativados que acabam por dar continuidade à prática da segregação racial são: a postergação da discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e

o disfarce para evitar posicionamentos claros” (p. 95).

#### **4.1.3.2 A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**

A UFVJM iniciou suas atividades em 1954 como Faculdade de Odontologia de Diamantina (Feod) em decorrência da Lei Estadual nº 990, de 30 de setembro de 1953 proposta pelo então governador do estado de Minas Gerais, o diamantinense, Juscelino Kubitschek de Oliveira. Conforme expresso no artigo 1º da aludida Lei:

Art. 1º - Fica criada, na cidade de Diamantina, uma Faculdade de Odontologia, com o curso em três períodos letivos anuais e tendo assim distribuídas as matérias:

1ª série: 1 - Anatomia.

2 - História e Microbiologia.

3 - Metalurgia e Química aplicadas.

4 - Fisiologia.

2ª série:

1 - Clínica Odontológica (1ª cadeira).

2 - Técnica Odontológica.

3 - Patologia e Terapêutica.

3ª série:

1 - Clínica Odontológica (2ª cadeira).

2 - Prótese.

3 - Prótese Buco-facial.

4 - Higiene e Odontologia Legal.

5 - Ortodontia e Odontopediatria.

§ 1º - A Faculdade de Odontologia funcionará nos termos do seu Regimento Interno, que será aprovado em decreto executivo, e com obediência as normas legais reguladoras do ensino superior.

§ 2º - A Faculdade de Odontologia de Diamantina fica diretamente subordinada à Secretaria da Educação (MINAS GERAIS, 1953, p. 2).

É pertinente destacar que a escolha do curso de Odontologia foi influenciada pelo amigo do Governador Juscelino Kubitschek, o professor Pedro Paulo Penido, que naquela época, ocupava o cargo de reitor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição que já possuía na grade o curso de Odontologia (UFVJM, 2018c).

A Feod mantinha um notório reconhecimento de boas práticas de ensino no meio odontológico do país. Com turmas pequenas, a atuação dos professores era mais direcionada, também por essa razão, havia campo de estágio para atuação dos estudantes que eram recebidos nos consultórios da cidade (UFVJM, 2018c).

Em função da impressão positiva causada pela faculdade em âmbito nacional, JK manifestou ao Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado da Gama seu interesse na federalização da faculdade de odontologia. Com essa ajuda, o projeto foi encaminhado aos deputados e senadores, e mesmo tendo enfrentado inúmeras dificuldades e entraves políticos

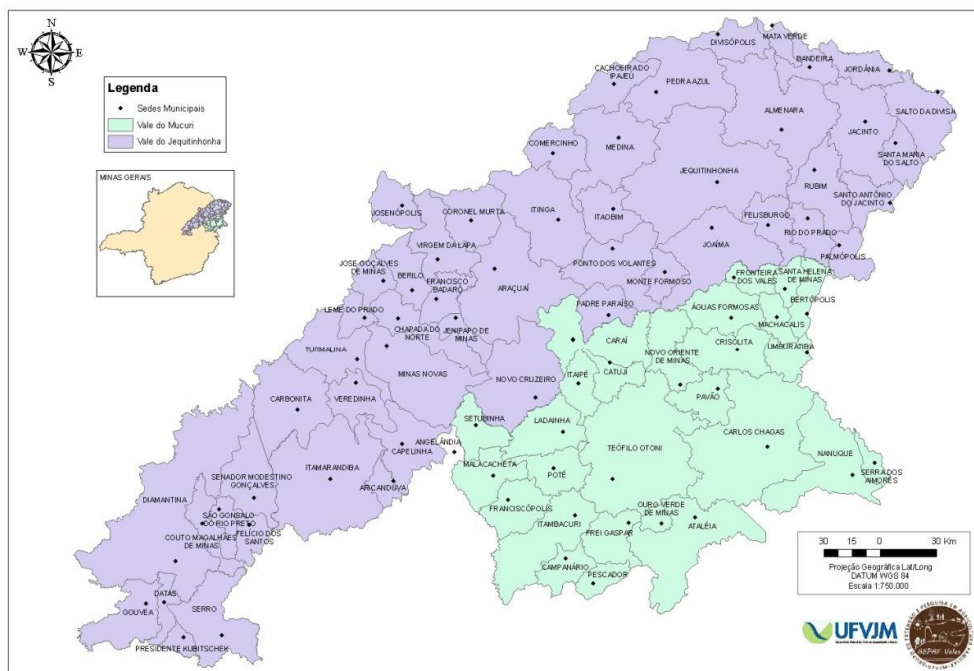
houve aprovação. Com isso, foi editada a Lei Federal nº 3.846, de 17 de dezembro de 1960 que tornou a Faculdade de Odontologia de Diamantina um estabelecimento federal de ensino superior. A partir de então, a Faod passa a se chamar Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina (Fafeod) (UFVJM, 2018c).

A partir de 1998, trinta e oito anos depois, inicia-se uma luta institucional em prol da expansão da Fafeod. A partir dessa iniciativa, a diretoria da instituição encaminha um projeto de implantação de novos cursos ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). E após 42 anos de atividades como Fafeod, no ano de 2001, o projeto é aprovado e, no ano seguinte, através da Lei nº 10.487, de 04 de julho de 2002 é elevada à condição de Faculdades Federais Integradas de Diamantina (FAFEID) ampliando a oferta de cursos de graduação nas áreas das Ciências da saúde: Odontologia, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição; e Ciências Agrárias: Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia (BRASIL, 2002a; UFVJM, 2018c).

Finalmente, em 2005, durante o Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é alcançada a condição de Universidade Federal por meio da Lei nº 11.173, de 06 de setembro de 2005, conforme explícito no artigo 1º: “Fica criada a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM” (BRASIL, 2005a, p. 1). A UFVJM é uma pessoa jurídica de direito público, autárquica e mantida pela União, se caracterizando como uma instituição *milticampi* com sede administrativa em Diamantina, mas com campo de atuação, prioritariamente, nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

A UFVJM é a única, dentre as 11 universidades federais instaladas em Minas Gerais, a ocupar a região nordeste do estado. Ela oferece atualmente 47 cursos de graduação, distribuídos, nos quatro *campi* universitários de Diamantina (Vale do Jequitinhonha) Teófilo Otoni (Vale do Mucuri), Unai (Nordeste de Minas) e Janaúba (Norte de Minas) atendendo cerca de 6.500 pessoas sendo estudantes oriundos dos Vale do Jequitinhonha, Mucuri, Norte, Nordeste, Noroeste de Minas Gerais, além de outras regiões do estado e do Brasil (UFVJM, 2018c). Possui autonomia nas ações “didático-pedagógica, didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, que será exercida na forma da legislação vigente, do presente Estatuto, do seu Regimento Geral, bem como das resoluções e atos internos emanados de seus órgãos colegiados" (UFVJM, 2014a, p. 3).

**Figura 1 - Territórios dos Vales do Mucuri e do Jequitinhonha - MG**



Fonte: [www.ufvjm.edu.br](http://www.ufvjm.edu.br)

Cabe ressaltar ainda, que em 2007, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o MEC iniciou a política pública de reestruturação e expansão das Universidades Federais, instituindo no mesmo ano o Reuni. Como uma das medidas que consubstanciavam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o programa se propunha a equipar universidades federais de condições necessárias para aumentar o acesso e a permanência no ensino superior público brasileiro. Além desta, outras frentes reivindicatórias pautadas pelos movimentos que defendem a educação pública nacional estão contempladas no aludido decreto:

[...] I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007b, p. 1).

A partir da possibilidade de adesão ao PROUNI, o Conselho Universitário (CONSU) da UFVJM designou, em agosto de 2007, uma comissão responsável por dialogar com a comunidade acadêmica, tornando pública a proposta da instituição. Com a finalização dos trabalhos empreendidos pela comissão, a proposta final seguiu para o CONSU onde foi aprovada. As metas elencadas pela universidade e encaminhadas ao MEC tinham por objetivo promover uma maior interlocução entre pesquisa, ensino e extensão; possibilitar o aumento no número de ingressantes, sua permanência e conclusão acadêmica. De acordo com a aludida proposta, pretendia-se:

1- Reduzir o índice de evasão em todos os cursos de graduação; 2- aumentar as opções de cursos de Graduação presenciais e à distância, nas modalidades de Bacharelado, licenciatura e tecnológico; 3- instituir pesquisa permanente de evasão; 4- otimizar o programa de Mobilidade Estudantil intra e inter-institucional; 5- construir uma central de dados da Graduação na Pró-Reitoria de Graduação; 6- Implantar o serviço permanente de assistência psico-pedagógica; 7- implantar canais permanentes de apoio didático-pedagógico aos docentes e discentes; 8- minimizar os problemas referentes à sobrevivência dos alunos carentes nas cidades de Diamantina e Teófilo Otoni (UFVJM, 2007, p.5).

A UFVJM aderiu ao Reuni em 2008 prevendo ampliação nas estruturas, física, humana e pedagógica. A partir da adesão houve de fato, expansão na oferta dos cursos de graduação, da estrutura física e abertura de concursos públicos para provimento de cargos de técnicos administrativos e docentes. Na arena formal, com a adesão, a IFE implementou 11 novos cursos de graduação, aumentou a oferta de vagas, sobretudo no período noturno (BRASIL, 2007c).

Houve implantação em 2009 de dois cursos de Bacharelados Interdisciplinares (BI's) com duração mínima de 03 (três) anos para conclusão, a partir do Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) e do Bacharelado em Humanidades (BHu). Na formação em Ciência e Tecnologia, o discente do BC&T tem a opção de cursar, Engenharia de Alimentos, Química ou Mecânica em Diamantina ou optar por Engenharia Civil, Hídrica ou Produção em Teófilo Otoni. Enquanto que, após o Bacharelado em Humanidades (BHu), o estudante pode optar pelos cursos de Letras/Espanhol, Letras/inglês, Turismo (Bacharelado), Geografia, História ou Pedagogia (Licenciaturas<sup>8</sup>) (UFVJM, 2012).

Com base nos pressupostos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que versa sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, a UFVJM vem adotando desde o segundo semestre de 2013, uma política

---

<sup>8</sup> Em 2015, através da Resolução CNE 02/2015 houve aumento de carga horária das licenciaturas e o modelo BHU foi revisto. Tendo em 2018/1 as licenciaturas desvinculadas do BHU com entrada direta.

institucional, reservando a proporção de 50% de suas vagas destinadas aos cursos de graduação, para atender estudantes que cursaram a rede pública, comprovadamente carentes, integrantes de famílias que possuem renda *per capita*, igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. Nesse clima de possibilidades de acesso, compete à instituição, reservar a proporção de pretos, pardos e indígenas baseando-se no último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Dessa forma, a instituição, por força da lei, deve respeitar critérios sociais e étnico-raciais a partir de dados censitários oficiais, com ênfase na isonomia e no respeito às condições individuais dos ingressantes (BRASIL, 2012a).

No que tange à organização administrativa, a UFVJM está estruturada da seguinte forma: Reitoria e Vice-reitoria; Conselho Universitário (CONSU) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), responsáveis por deliberações superiores; Pró-reitorias, de Graduação (PROGRAD), de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG), de Extensão e Cultura (PROEXC), de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE), de Administração (PROAD) e de Planejamento e Orçamento, a PROPLAN. Conta com três Diretorias: a Diretoria de Comunicação Social – DICOM; Diretoria de Relações Internacionais – DRI; e a Diretoria de Tecnologia da Informação – DTI; e três assessorias, a Assessoria de Assuntos Estratégicos e Institucionais (AAEI); Assessoria de Meio Ambiente e a Auditoria Interna; Por fim, conta com oito comissões: Comissão Interna de Supervisão – CIS; Coordenação de Processos Seletivos – COPESE; Comissão Própria de Avaliação – CPA; Comissão Permanente de Pessoal Docente – CPPD; Comissão de Ética – CE; Comissão de Ética em Uso de Animais – CEUA; Comissão Permanente de Biossegurança – CPBIO; e Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (UFVJM, 2017).

#### *4.1.3.3 Interlocução acerca da universidade*

É comum a associação entre universidade e Instituição de Ensino Superior (IES) quando na realidade nem toda IES é uma universidade. Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), Faculdades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia também são exemplos de Instituições de Ensino Superior, instituídas e mantidas pelo poder público (SILVA, 2013b). Essas IES apresentam legislações e normas distintas nos diferentes países. No caso do Brasil, a Constituição Federal de 1988, disciplina em seu Art. 207, que as universidades são categorizadas como IFES e “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).



Durante o século XX, sobretudo nas décadas de 30 a 90, houve uma intensificação no movimento migratório do campo para o meio urbano, sendo os motivos mais recorrentes: o crescimento econômico do país, a conseqüente modernização e exportação dos modos de produção agrícolas, de forma que, quem não conseguia se adaptar ao advento tecnológico dominante acabava buscando trabalho nas cidades. Somou-se a isso, a influência do capitalismo associados aos currículos educacionais que impuseram uma formação para o mercado de trabalho, exigindo qualificação do sujeito para a competição (BAREIRO, 2007).

Conforme categorização do Censo da Educação Superior realizado em 2010 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi apurado que da quantidade total de IES brasileiras, o número de faculdades é expressivamente maior do que o de universidades. Todavia, a população estudantil matriculada no ensino superior foi maior nas universidades (correspondendo a 54%) quando comparadas às faculdades, privadas e públicas (BRASIL, 2012d).

É relevante notar que a Universidade surge da necessidade de promoção de um conhecimento desatrelado da religião e do Estado. Contudo, sempre foi alvo de tentativas de controle, influência e manipulação por essas instituições, isto é, sempre esteve imersa em uma luta de interesses, na qual ainda permanece, em certa medida, em desvantagem devido à dependência financeira do Estado (LEMOS, 2007). Como nos alerta Chauí (2001) a manipulação nos critérios de distribuição de recursos afeta, inclusive, áreas específicas das instituições, como as humanidades, fortalecendo a segregação interna: “aceitação do critério de recursos públicos para pesquisa a partir da ideia de ‘linhas de pesquisa’, [...] faz sentido para as áreas que operam com grandes laboratórios e com grandes equipes [...], mas não faz nenhum sentido nas áreas de humanidades” (p.35).

Este é um problema tratado por Santos (2010b) com grande pujança em suas reflexões sobre a universidade do século XXI. Para o autor, a crise institucional financeira advinda da descapitalização das Universidades Públicas constitui “o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado” (p. 7). Há nessa dependência um discurso desenvolvimentista para que a instituição universitária se adeque às características do mercado.

Existem atualmente, visões distintas a respeito da necessidade, do valor e da real finalidade que a universidade ocupa, tanto institucional quanto socialmente. Há aquelas que defendem a formação universitária como fator primordial para fomentar o desenvolvimento de sujeitos aptos a interferir na sociedade de forma justa e equilibrada. Outros atribuem à

educação superior a habilidade de formar cidadãos com perfil político, social, ideológico e profissional e também há quem pense que a Universidade é uma instituição arcaica, tradicional e obsoleta (BENINCÁ, 2011).

Marilena Chauí em sua obra, *Escritos sobre a universidade* afirma que, ela é “uma *instituição social*. Isso significa que realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (p.35). Para a autora, a educação universitária no contexto atual, capitalista e hegemônico, tornou-se uma mercadoria que “é encarada como adestramento de mão de obra para o mercado. Concebida como capital, é um investimento e, portanto, deve gerar lucro social” (CHAUÍ, 2001, p. 52).

Reforçando o ponto de vista de Chauí (2001), ao trazer a concepção de universidade como uma instituição social, faz-se fundamental uma correlação breve com as ideias Castoriadianas. Para o filósofo Castoriades toda realidade social, por ele chamada de *realidade social-histórica* é uma *criação* contínua nutrida de si mesmo. Em outras palavras, o que cria, ou o instituinte, e o que é criado, ou o instituído, parecem opostos, porém, caminham para uma união, ainda que conflituosa. A forma instituída se relaciona com a forma instituinte, até que a primeira substitua a segunda e assim, sucessivamente. Isso ocorre, sobretudo por força de um processo que está continuamente recriando o impulso que o originou (CASTORIADIS, 2004).

Como vimos, a força geradora da primeira, desencadeia os pressupostos do imaginário social, bem como da instituição imaginária da sociedade. A arbitrariedade contida nas instituições sociais, que formata um sistema social e econômico opressor, representa o pano de fundo da concepção Castoriadiana de instituição. Contudo, isso não quer dizer que o sentido dado às “coisas” é algo definitivo, pelo contrário, elas podem ser desconstruídas por outras determinações que substituirão as primeiras. Dessa forma, o autor denota:

Uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que chamo de imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las radicalmente por outras (CASTORIADIS, 2004, p. 130).

Existe aí uma conexão entre a atual crise do ensino superior público e o crescimento do setor privado se apropriando de um mercado de serviços educacionais em franco crescimento. Nesse ínterim, Santos (2010b) sistematiza as principais condições estruturantes de transformação do ensino superior e nos ajuda a entender esse processo que vê

e utiliza a Educação como ferramenta empresarial. Nesse sentido, ele chama atenção para a expansão da educação superior privada como complemento à educação superior pública, quais sejam as condições:

[...] forte crescimento do mercado educacional nos últimos anos, um crescimento apenas travado pelas barreiras nacionais; difusão de meios electrónicos de ensino e aprendizagem; necessidades de mão de obra qualificada que não estão a ser satisfeitas; aumento da mobilidade de estudantes, docentes e programas; incapacidade; financeira de os governos satisfazerem a crescente procura de educação superior (p. 22-23)

Com o mercado externo credenciando-se junto ao Estado para vender serviços educacionais acadêmicos em uma “fatia do mercado” rentável e promissora economicamente, alinhado ao refinamento dos recursos tecnológicos, surge a proposta de “transnacionalização do mercado universitário”. Trata-se de um fenômeno gigantesco de produção e exportação a nível mundial, tanto do conhecimento quanto de cursos, profissionais da educação e estudantes. Como exemplo dessa lógica de mercado aplicada à educação, as instituições têm investido pesadamente em modalidades de ensino que se efetuam por meio da internet, diminuindo a importância/centralidade docente na sala de aula à medida que utiliza tecnologias pedagógicas *on line*. Essa nova forma de comércio possibilita ainda alavancar o ávido capital educacional globalmente, tanto no Sul quanto no Norte, porém com consequências bem diversas, agravando a desigualdade entre estes dois extremos (SANTOS, 2010b).

Uma compreensão objetiva desse mercado que opera em nível mundial se complexifica tanto na dimensão econômica quanto nas dinâmicas da realidade social. Essa é a leitura feita por Guattari (1990) que, a partir de suas vivências, notou que os mecanismos de dominação hegemônicos das atividades humanas se inserem em duas frentes, as quais inclusive formatam a incapacidade do Estado frente aos problemas sociais e sua submissão aos mercados internacionais e aos grandes complexos de poder:

[...] 1. o do império de um mercado mundial que lâmina os sistemas particulares de valor, que coloca num mesmo plano de equivalência os bens materiais, os bens culturais, as áreas naturais etc; 2. o que coloca o conjunto das relações sociais e das relações internacionais sob a direção das máquinas policiais e militares. Os Estados, entre essas duas pinças, vêm seu tradicional papel de mediação reduzir-se cada vez mais e se colocam, na maioria das vezes, a serviço conjugado das instâncias do mercado mundial e dos complexos militar-industriais (GUATTARI, 1990, p. 10).

Outro aspecto central, abordado por Guattari (1990), se insere na opção paradoxal, entre o protagonismo do potencial desenvolvimentista das empreitadas técnico-científicas e na exclusão das massas sociais. A esse respeito, o autor entende esta, como uma realidade

paradoxal e tensionada a nível global em que, “de um lado, o desenvolvimento contínuo de novos meios técnico-científicos potencialmente capazes de resolver as problemáticas [...] e, de outro lado, a incapacidade das forças sociais organizadas e das formações subjetivas constituídas” (p.12). Entretanto, admite a existência e a multiplicação de vozes de resistência, cada vez mais intensa dos movimentos reivindicadores nacionalitários ocupando o primeiro plano das cenas políticas frente à realidade dominante (GUATTARI, 1990).

Ao refletir sobre a prospecção que fez a respeito dos principais desafios da Universidade Pública no Brasil e no Mundo ao final da década de 1990, Santos (2010b), evidencia as três crises que afetariam esta instituição também no século XXI. O autor centra sua argumentação nos seguintes aspectos:

A crise de hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista; A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro; A terceira crise era a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS, 2010b, p. 5-7).

Ante o panorama exposto, dez anos depois, o autor é taxativo ao afirmar que se cumpriu para além do que ele previa e ressalta que embora as três crises estejam intrinsecamente conectadas, a crise institucional ganhou maior relevo por diversas razões, dentre as quais destaca como principal, a crise financeira observada nas Universidades Públicas em função da dependência económica do Estado (SANTOS, 2010b).

Neste contexto da globalização neoliberal, nos anos finais do século XX emerge com uma nova contradição polarizada no que concerne aos requisitos de mão de obra para atender ao mercado de trabalho. De um lado desponta a necessidade de mão de obra altamente qualificada baseada em conhecimento científico e do outro lado crescimento exponencial de uma demanda de trabalho com níveis abissais de qualificação. Em decorrência destas contradições e pela urgência de formação universitária, surgem os métodos não-universitários, modulares, com maior flexibilidade e visando a transversalidade. Essas adequações continuam crescendo vertiginosamente transformando-se em um mercado de serviços

acadêmicos altamente lucrativos e concorrentes (SANTOS, 2010b). Assim, é imperativo afirmar que “A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores” (SANTOS, 2010b, p. 16-17).

Tratar o ensino superior como uma mercadoria rentável como descrito anteriormente é um ataque à estrutura universitária, sobretudo a pública, que fere a ética da valorização e libertação do “outro”. Não a ética do contexto neoliberal, mas àquela concebida por Paulo Freire.

Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal.. (FREIRE, 1996, p. 9-10).

Corroborando com Santos (2010) e Freire (1996), Lemos (2007) admite que a Universidade brasileira atravessa um momento paradoxal no que se refere a seu caráter social, de um lado, é influenciada pelo mercado, e do outro, existe um movimento de luta por uma universidade democrática e de mais qualidade.

Por um lado, percebe-se um processo de privatização e de orientação da produção do conhecimento a partir da racionalidade do mercado, por outro, a luta e a resistência do movimento docente que, embora não tenha conseguido impedir a implementação de algumas regras de cunho neoliberal na educação superior, obteve algumas vitórias decisivas na luta para impedir a perda de direitos dos docentes e a privatização completa da instituição, defendendo um modelo de Universidade emancipadora, voltada para o atendimento das necessidades sociais (LEMOS, 2007, p. 14).

No plano concreto de um projeto universitário abrangente e descolonizado, é necessário estabelecer as interações existentes entre Educação e Ciência para muito além da utilização de recursos didáticos ou de modo meramente instrucional. É preciso buscar uma ciência que participa do mundo, da vida e da história das pessoas, um saber científico que questiona, contempla e aproxima, necessitando caminhar em direção ao acesso e a permanência (CARVALHO, 2017; SANTOS, 2010b).

No âmago deste discurso, Benincá (2011) chama atenção para a urgência em trazer capilaridade para os saberes que permeiam nossas universidades, possibilitando um currículo rico e diverso em atividades plurais e verdadeiramente democráticas e diversas. De acordo com o autor

[...] é fundamental que a grade curricular e o conjunto das atividades acadêmicas contemplem e potencializem criticamente os múltiplos saberes e as demandas sociais em sua pluralidade. É imprescindível também um sólido programa de pesquisa e extensão, tornando a universidade uma grande “caixa de ressonância” dos conhecimentos por ela construídos e acumulados historicamente (BENINCÁ, 2011, p. 39).

Nesse sentido, a partir dos pressupostos das Epistemologias do Sul, o antropólogo português Boaventura de Sousa Santos, busca alternativa ao paradigma epistemológico da ciência moderna e valida formas de conhecimentos nascidos nas lutas de classes contra a discriminação e exclusão patrocinados pelo capitalismo e pelo colonialismo patriarcal (SANTOS; MENESES, 2009). A definição de Epistemologia do Sul pode ser compreendida como um diálogo próximo entre as diferentes formas de conhecimento, assim:

Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de **um diálogo horizontal entre conhecimentos**. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (SANTOS; MENESES, 2009, p. 7, grifo nosso).

As Epistemologias do Sul denunciam formas de conhecimento hegemônicas, autoritária, e que, ao longo de séculos, desconsideraram outros saberes. O autor chama atenção para mudanças ocorridas no interior da própria ciência que coloca em dúvida certos preceitos da própria ciência, ou seja, uma espécie de crise interna do modelo epistemológico dominante que ocorre quando os pressupostos e as ideias fundamentais da ciência moderna começam a ser refutados/questionados. Cabe salientar que isso ocorre como resultado do próprio conhecimento científico (SANTOS; MENESES, 2009).

As discussões em torno dos saberes antigos e modernos foram se intensificando ao mesmo passo que se confundindo. Nesse ambiente de turbulência científica e histórica, ao longo do processo histórico científico houve grandes transformações na maneira de ver e pensar o conhecimento e a ciência como formas indissociáveis (ALFONSO-GOLDFARB, 1994).

Como nos situa a autora, a contemporaneidade do século XX não significou trégua nas tensões e embates sociais, políticos e ideológicos acerca da ciência. Para muito além disso, esse foi um período tipicamente contraditório, polêmico e revolucionário que reavaliou as bases ideológicas e fundamentalistas da ciência, onde sua soberania foi intensamente refutada e sua moral ficou por um fio.

Nesse ínterim, a autora chama atenção para o fato de que os paradigmas (teorias, regras, normas, estatutos, crenças, etc.) são incompletos e entram em crise quando não são

suficientes ou determinantes para explicar certos fenômenos, o que pode ocasionar instabilidades e possíveis revoluções na ciência. No processo de substituição de um paradigma anterior, vários competem de forma que, o mais recente não pode explicar melhor os fenômenos do seu antecessor, simplesmente porque são conceitos e fenômenos completamente diferentes e, portanto, não há juízo de valor que dê conta de quantificar ou qualificar qual é melhor ou pior.

Ao discorrer sobre os sinais de crise do modelo de racionalidade científica, ao qual Boaventura chama de "a crise do paradigma dominante" ou simplesmente o paradigma da ciência moderna, o autor cita três condições teóricas que abalaram o edifício epistêmico moderno. A primeira condição teórica da crise se expressa com “[...] identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda.” (p. 41); Einstein foi o primeiro a iniciar a ruptura com esse modelo epistemológico da ciência moderna que em suas observações inferiu a relatividade dos fatos simultâneos, a partir daí, pode-se desmistificar a ideia de que os fatos são universalmente simultâneos e, portanto "Dois acontecimentos simultâneos num sistema de referência não são simultâneos noutro sistema de referência" (SANTOS, 2010a, p. 43).

Esses postulados que definem os acontecimentos e mediações obedecem a uma lógica local e não universal será a inspiração para a promoção da segunda condição teórica da crise do paradigma científico moderno que vai apontar para o campo da física, mais especificamente para a mecânica quântica, no princípio da incerteza de Heisenberg.

Este princípio, e, portanto, a demonstração da interferência estrutural do sujeito no objecto observado, tem implicações de vulto. Por um lado, sendo estruturalmente o rigor do nosso conhecimento, só podemos aspirar a resultados aproximados e por isso as leis da física são tão-só probabilísticas (SANTOS, 2010a, p. 44).

O terceiro fator da crise do paradigma refere-se ao teorema da incompletude de Gödel, a partir destes estudos foi possível demonstrar que, por mais que sigamos à risca a “[...] lógica matemática, é possível formular proposições indecidíveis, proposições que se não podem demonstrar nem refutar, sendo que uma dessas proposições é precisamente a que postula o caráter não-contraditório do sistema” (SANTOS, 2010a, p. 45).

É interessante perceber também que ao falar sobre o “Paradigma emergente”, o autor pondera que, a insistente dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais não faz sentido prático. A separação perde a utilidade prática por se apoiar meramente na concepção mecanicista tanto da matéria quanto da natureza a que são contrárias. O desafio está não

somente em apontar as razões pela ruptura entre as duas áreas do conhecimento mas, sobretudo, perceber que o conhecimento contido no paradigma emergente tende a ser não-dualista e portanto um conhecimento que se estabelece “na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria [...]” (SANTOS, 2010a, p. 64).

Corroborando com a análise de Santos (2010), temos que, a imbricação e o distanciamento entre as áreas do conhecimento requerem cautela, como enfatizado pelo professor José Jorge de Carvalho, da UnB, que numa postura incisiva, apresenta resumidamente o processo de fragmentação disciplinar vivido pela Universidade de Brasília. A experiência trazida pelo autor mostra que essa realidade difundiu-se para diferentes espaços curriculares da instituição, segregando unidades acadêmicas, órgãos colegiados, discentes e docentes. O isolamento dos cursos é acompanhado pelo isolamento das áreas de conhecimento, pois, quanto mais complexas as fundamentações teóricas, mais abertos e gerais os temas estudados, asseverando a crise científica ocidental (CARVALHO, 2017).

Em especial, o autor centra sua argumentação na defesa e fortalecimento de uma área de Estudos Culturais na América Latina que seja capaz de inovar e ao mesmo tempo questionar um saber acadêmico rígido em suas fronteiras disciplinares, fundado em padrões eurocêtricos que rejeitam os saberes populares produzidos pelas comunidades e grupos étnicos do nosso país. Dessa forma, não será ousado pensar os desdobramentos para além de uma bifurcação epistemológica, formatada como novos e centrais contornos, onde esse tipo de proposta assume papel de destaque. A lógica dos Estudos Culturais, expressa a urgência por práticas e visões holísticas e transdisciplinares em um contexto universitário marcado por intransigências temáticas e conceituais.

[...] os Estudos Culturais aparecem como a possibilidade de um espaço acadêmico não sectário, inter ou transdisciplinar e fundamentalmente eclético. Uma vez que as disciplinas estabelecidas são definidas canonicamente – elas cada vez mais desejam rejeitar que são, precisamente, uma única disciplina – os Estudos Culturais, ao contrário, podem ser caracterizados por meio de uma **linhagem apofática**: não são uma só disciplina, não tem uma única teoria, nem um único enfoque, nem um método básico, nem uma linguagem única, nem sequer um cânone preciso. De fato os Estudos Culturais se formaram a partir de um conjunto heteróclito de temas e teorias (p. 162, grifo nosso).

De forma correlata, Alfonso-Goldfarb (1994), em seu livro “o que é história da ciência” em diferentes prismas se debruça sobre questões relacionadas à “história da ciência” e trata minuciosamente de sua bifurcação como área do conhecimento imbricada na Ciência e na História. Ela admite que não basta agrupar os termos história e ciência e correlacionar suas



definições para obter o que de fato significa “história da ciência”. Para muito além disso, trata-se de perceber que tal construção só foi possível graças a grandes e constantes modificações ao longo do tempo e que, o simples fato de separar essa terminologia, nos permite observar que a Ciência sempre esteve mais atrelada aos conhecimentos científicos de cunho filosófico, do que da História propriamente dita.

A crise da ciência se intensifica no século XX, sobretudo a partir da década de 1980, sob a égide de nomenclaturas como modernização, globalização, competitividade e eficiência, somado ao aumento de atribuições administrativas e ao desgaste do padrão tradicional de ensino público, o neoliberalismo, enquanto modelo mundial de desenvolvimento capitalista atribuiu às Universidades Públicas a obrigação de competir com o recém-implantado mercado privado de serviços acadêmicos. Decorre desse embate desleal, o aprofundamento de lacunas sociais, políticas e estruturais que ficam evidenciados pela perda da legitimidade universitária, pelo aumento da instabilidade financeira, pela privatização de uma série de serviços essenciais e, sobretudo pela perda de prioridade das universidades enquanto serviço público prestado pelo Estado (SANTOS, 2010b). Por esse viés e pensando este processo como um fenômeno de escala global, o autor acentua:

Os dois processos marcantes da década – o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. Este projecto, que se pretende de médio e longo prazo, comporta diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade (SANTOS, 2010b, p. 11).

Todo este cenário nos aponta que a modernidade não significa apenas progresso, pelo contrário, em diversos casos, modernidade implica o atrasado, o arcaico, como por exemplo as formas de exploração e as condições de trabalho flagrantes de grandes empresas em pleno século XXI, que se assemelham à períodos tenebrosos da história da humanidade, como o trabalho escravo (MARTINS, 2014).

A partir do pensamento de Martins (2014), que discute o moderno e o arcaico, tendo como pano de fundo a exploração do trabalho, podemos tomar como analogia a sociedade colonial brasileira, onde quem exercia o trabalho manual era, geralmente o escravo. Neste ponto é interessante notar que a escravidão se disseminou de forma global, atingindo todos os segmentos da realidade social do país, tanto rural quanto urbano, o que por sua vez traz implicações ainda concretas na atualidade, a exemplo do trabalho doméstico no Brasil. O setor de serviços é patente como exemplo de padrões e comportamentos de raízes

escravocratas em que pese relações de trabalho muito frágeis (FEDERICI, 2017). De fato, o que se pode afirmar no campo conceitual é que estas e outras temáticas são possíveis e em muitos casos, necessárias ao artesanato intelectual sociológico, haja vista o que José de Souza Martins propõe ao discorrer sobre os dialetos e línguas “esquecidas” como o *nheengatu*<sup>9</sup>:

Os recursos artesanais da língua reprimida e historicamente banida, sobrevivências do passado colonial, ainda vivas, deveriam ser instrumentos do artesanato intelectual e recurso de uma compreensão enraizada e densa do que de fato é a sociedade brasileira. A sociedade representada por aqueles que se expressam desse modo tende a ser diversa da sociedade concebida pelos sociólogos. Com isso, aspectos até decisivos da realidade social ficam completamente fora da análise sociológica e da compreensão que, no geral, temos desta sociedade (MARTINS, 2014. p.32).

Corroborando com esse entendimento, Toledo e Barreira-Bassols (2008) mostram de forma estarrecedora que a utilização dos conhecimentos tradicionais vem sendo explorados com valor comercial, especialmente em países do chamado Terceiro Mundo como o Brasil:

La ciencia positivista occidental ha impuesto su dominación en muchas zonas del Tercer Mundo mediante la identificación, separación y validación de los saberes locales con valor comercial potencial y mediante la maximización de la abstracción del «conocimiento técnico ambiental», que puede ser retenido debido a su facilidad de transplante em otros contextos (por ejemplo, razas y variedades de cultivos locales o criollos y sus parientes silvestres; microbiota inoculada del suelo; genomas; principios activos para medicamentos; productos orgánicos; especies endémicas útiles, etc.) (TOLEDO; BARREIRA-BASSOLS, 2008, p. 106).

Diante da necessidade de compreender a produção do conhecimento, em um universo acadêmico que impõe um conjunto de transformações pautados pela lógica da ciência moderna (muitas vezes sem levar em conta padrões éticos) existe um anseio por políticas públicas voltadas para um sistema educacional democrático e que valorize a pessoa humana em sua totalidade (SANTOS; MENESES, 2009). Isso significa criar condições plenas de cidadania e autoconsciência que resultarão na valorização do conhecimento sem desprezar o sujeito (PEREIRA, 2014).

Em sintonia com a valorização dos sujeitos imersos na realidade educacional, Freire (1996) nos lembra que nossa natureza humana é histórica, inacabada e em constante processo de aprendizagem, nesse sentido, não há como compartimentalizar a atuação de quem ensina e quem aprende já que a experiência de um se dilui nas possibilidades fundantes do outro, de forma que é preciso reconhecer “definitivamente de que ensinar não é transferir

---

<sup>9</sup> De acordo com os estudos feitos por Da Cruz (2011) a língua *Nheengatú*, é a variedade contemporânea da língua geral amazônica, que ao que tudo indica teria se alterado a partir do Tupinambá, língua da família Tupi-Guarani. Trata-se de uma língua falada no Alto Rio Negro no noroeste da Amazônia do Brasil, por *Baré*, Baniwa e *Werekena*, povos que mudaram suas línguas tradicionais do grupo *Arawak* do norte pelo *Nheengatú*.

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12).

Em que pese a importância do professor, atinge seu propósito maior, o educador que ensina a arte de pensar e não apenas ensina uma série de conteúdos de forma mecânica e parametrizada a fim de satisfazer um cronograma curricular. Daí a complexidade do papel menos profissional e mais humano de se ensinar e aprender a pensar:

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. [...] Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando [...] demanda profundidade e não superficialidade, compreensão e não interpretação dos fatos (FREIRE, 1996, p. 16).

Na prática do pensamento moderno ocidental, a apropriação do conhecimento acadêmico como um subproduto mercantil é uma realidade inegável. Contudo, por mais palpável e verdadeira, essa realidade neoliberal vem sendo confrontada por grupos minoritários que emergem, sobretudo nas próprias universidades. Fundamentado nessa dicotomia, o primeiro embate destes sujeitos com a universidade, surge quando a expectativa de pertencimento provocado pelo acesso não é alcançada. Ao acessarem a universidade confrontam-se com um paradigma civilizatório heterogêneo, com o qual não se identificam e com uma realidade curricular que não representa sua cultura e ignora os conhecimentos próprios e originários de suas comunidades (SANTOS, 2010b). Tão relevante e compreensível notar que tais sujeitos lutam não somente pela garantia de sua legitimamente social, cultural, histórica e acima de tudo, lutam pela quebra da inércia do pensamento crítico que impede a permeabilidade bilateral entre sociedade e universidade

Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência. A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade actual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação (SANTOS, 2010b, p. 31).

No que toca à expectativa de acesso, a tensão entre democratização e massificação é particularmente complexa devido à sua relação direta com fatores que concorrem para a exclusão:

Na área do acesso, a maior frustração da última década foi que o objectivo de

democratização do acesso não foi conseguido. Na maioria dos países os actores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso uma mistura de mérito e privilégio. Em vez de democratização, houve massificação e depois, já no período da alegada pós-massificação, uma forte segmentação do ensino superior com práticas de autêntico *dumping* social de diplomas e diplomados, sem que nenhuma medida *anti-dumping* eficazes tenham sido tomadas. As universidades dos segmentos mais altos poucas iniciativas tomaram, para além de defenderem os seus critérios de acesso, invocando o facto, muitas vezes verdadeiro, que as mais persistentes discriminações ocorrem a montante da universidade, a nível de educação primária e secundária (SANTOS, 2010b, p. 48-49).

Nessa perspectiva é possível um diálogo com a obra “O sujeito e o Poder”, onde Michel Foucault apresenta elementos para compreender as relações de poder social e de que forma é possível lutar e resistir a essas forças. Assim, para compreendermos a dinâmica entre a racionalidade e o Poder, ele propõe uma análise baseada entre estas duas variáveis. Assim, é preciso analisar racionalidades específicas da sociedade em diversos campos, cada qual dotado de uma experiência e uma referência fundamental, seja a loucura, a morte, a sexualidade, a doença, etc. Necessário ainda, examinar o antagonismo das diferentes estratégias de poder, averiguar as formas de resistência, as tentativas de dissociá-las e resgatar processos e experiências remotos possibilitando compreender tanto a nossa história quanto as relações sociais vigentes na atualidade. Nas palavras do autor:

Ela consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida. Para usar uma outra metáfora, ela consiste em usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias (FOUCAULT, 2010, p.234).

Interessante que, na visão deste autor, as concepções de luta transitam ao redor do autoconhecimento, da busca incessante em descobrir quem somos e para onde nos dirigimos. Tal afirmação explica a recusa ferrenha à uniformidade das coisas, que ignora nossa individualidade, e a rejeição ao *status quo* das investigações científicas/administrativas de quem somos de verdade. É notório que as relações de poder estão inseridas à vida cotidiana através da imposição de leis, de verdades e de outros instrumentos de coerção que fazem dos indivíduos, sujeitos. Alguém sujeito à dependência, ao controle e aprisionado à sua própria identidade e consciência/autoconhecimento (FOUCAULT, 2010, p. 235).

O funcionamento da dinâmica de poder na lógica de Foucault (2010) nos remete à ação das lutas sociais. Via de regra, a atuação dos movimentos faz frente às formas de dominação étnicas, sociais ou religiosas; agem contra a exploração que afasta o produtor da produção; ou ainda contra as formas de individualização que concorrem para a sujeição,

subjetivação e submissão (FOUCAULT, 2010, p. 235-236). Importante notar o quanto nossas relações sociais estão corrompidas. A ideia de que o poder é a ação sobre o outro, encontra refúgio no processo de atrofia da consciência individual dos sujeitos perante dimensões religiosas, políticas, educacionais, familiares, trabalhistas, emocionais, dentre tantas outras que ressignificam a conduta social.

Portanto, no contexto da democratização do Estado Brasileiro, e da educação pública, podemos situar o desempenho dos movimentos sociais no contexto do ensino superior, a amplitude de suas ações deve ser reconhecida e estimulada, não apenas como frentes reivindicadoras de novas instituições populares e democráticas, mas acima de tudo, com sua capacidade de mobilização, induzir e catalisar mudanças, transformações na base estrutural das universidades, combatendo a colonização da educação e a recusa de saberes e valores populares. Os movimentos reivindicam novas relações, ao exercerem e exigirem que se reconheçam o poder dos saberes populares. A propósito, a postura da Universidade, deve inclinar-se no sentido de fortalecer as potencialidades levantadas quando se permite aceitar os diferentes saberes além de enaltecer a pluralidade de ideias e propor pensar o mundo de um modo amplo e crítico (BENINCÁ, 2011). Ademais Benincá (2011) pondera:

A universidade não deve se furtar à responsabilidade e ao direito de também aprender com grupos, comunidades, movimentos e experiências sociais. Entre os desafios que emergem neste aspecto, está o que denomino *uni-diversidade*, ou seja, compromisso indelével da *universidade* com o respeito à *diversidade* de saberes, de culturas, de etnias, de habilidades, de opções políticas, ideológicas, religiosas etc (BENINCÁ, 2011 p. 51).

Quanto a isso, é válido reconhecer que a universidade enquanto instituição sempre apresentou valores sociais segregacionais no que diz respeito às mulheres, aos negros, e indígenas: “a construção de novos fazeres requer a crítica do que temos vivenciado como formas de conhecimento, de poder e de relações” (LIMA, 2017, p. 13).

No cenário globalizado e neoliberal, percebe-se que a universidade pública desempenha um papel estratégico para o desenvolvimento social, econômico e político do país e, portanto, incentivar o acesso dos segmentos populares, não significa abrir mão de sua qualidade, mas sedimenta o processo de expansão nacional, democratizando a universidade. Assim, a questão que se coloca para as políticas e a produção do conhecimento é possibilitar que a haja uma construção *com* as classes populares e menos *para* elas, traçando novos e verdadeiramente significativos à ideia de público, popular e democrático (PEREIRA, 2011).

No que concerne à atuação dos movimentos sociais frente à dominação neoliberal, é sabido que a luta pela legitimidade universitária tende a ser exigente e conflituosa, ainda

assim, bandeiras ideológicas como a reforma universitária e a possibilidade de acesso democrático e plural, devem pautar-se nela. É nesse contexto de ruptura, que Santos (2010b) elenca ideias pelas quais as políticas de ações afirmativas devem pautar-se, dentre as quais cabe aqui evocar:

A universidade pública deve permanecer gratuita e aos estudantes das classes trabalhadoras devem ser concedidas bolsas de manutenção e não empréstimos. Se não for controlado, o endividamento dos estudantes universitários será a prazo uma bomba relógio. Estamos a lançar num mercado de trabalho, cada vez mais incerto, uma população onerada pela certeza de uma dívida que pode levar 20 anos a saldar. As bolsas devem ser concedidas mediante contrapartidas de trabalho nas actividades universitárias no campus ou fora do campus. Por exemplo, estudantes de licenciaturas poderiam oferecer algumas horas semanais em escolas públicas, como tutores, ajudando alunos com dificuldades de aprendizagem (SANTOS, 2010b, p. 50).

Deve-se admitir ainda, que o “barulho” provocado pela pressão de movimentos sociais brasileiros reivindicando garantias de acesso democrático às instituições de ensino superior, reverberou no congresso nacional que, em 2004, instituiu o ProUni que prevê critérios raciais e socioeconômicos, fruto de políticas de ação afirmativa que assumem papéis centrais e de grandes pujanças às populações de baixa renda (SANTOS, 2010b).

Entendemos, pois, que a LEC se situa como política afirmativa de direito, e resulta da luta política dos movimentos sociais pelo reconhecimento dos saberes.

## 5 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO MEIO RURAL E A INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em análise ao contexto que permeou as propriedades rurais no Brasil, nota-se que o modelo agrário que predominou se instalou marcado por violência, exploração e degradação ambiental, tendo asseverado nas últimas décadas. Como nos mostra Moura (1988) e Alentejano (2011), é recorrente a verificação de litígios em decorrência de lutas travadas pela posse da terra que culminam na violação flagrante de direitos humanos, na exploração do trabalho e na expulsão do trabalhador do campo.

Nesse sentido, as argumentações e debates mostram que, apesar da reconhecida assimetria diante da apropriação da natureza pelos diferentes grupos sociais, alguns litígios ambientais têm se apresentado de forma intrínseca às práticas sociais de uso e significação dos territórios. Em síntese, como ressaltam Zhouri e Zucarelli (2008) e Thomaz Júnior (2010), o Brasil sempre manteve condições de privilégio aos agentes econômicos dos setores hegemônicos, que datam de sua colonização, para legitimar a apropriação de grandes extensões de terras devolutas com aval do poder público e dos pressupostos jurídicos, abnegando, contudo, o mesmo direito aos trabalhadores.

Ademais, vale ressaltar que, a representação privada da agricultura brasileira vivenciou uma intensificação comercial nos anos de 1990, com pactuações como a assinatura do acordo agrícola com a OMC (Organização Mundial do Comércio), e maior dinamização da economia agrícola do país frente ao mercado internacional. Mas, apesar das expectativas em relação ao acordo com a OMC, os resultados práticos foram modestos, sobretudo pelas várias distorções observadas como a pulverização de medidas protecionistas por falta de regras no comércio mundial agrícola e as contradições nos subsídios à exportação de produtos agrícolas no mercado mundial. Esses fatores aumentaram o abismo competitivo entre os países desenvolvidos como os Estados Unidos e os que não dispõem de recursos financeiros vultosos como o Brasil, refletindo no atraso competitivo e exportador (BRUNO *et al.*, 2012).

Dessa forma, quando se fala em fenômenos da globalização, cabe associar tal nomenclatura às relações desiguais e segmentadas, onde quem mais se beneficia são as nações ricas, como os EUA, os países que compõem a União Europeia e o Japão, haja vista que é justamente entre esses polos econômicos que se estabelecem às principais relações de cunho capitalistas, incluindo as questões agrícolas. Nesse contexto, a ideia de global como sinônimo de pertencimento e inclusão, dá lugar a um conceito estratificado e segregador (LEITE *et al.*, 1998).

Ao introduzir a temática dos conflitos sobre a égide desenvolvimentista, o texto de Zhouri e Zucarelli (2008), é convidativo à reflexão à medida que, em nível mundial, mostra que os conflitos econômicos, ecológicos e sociais têm sido trabalhados como meras questões burocráticas e administrativas. Essa concepção fragmentada que perpassa pela acumulação do capital, enxerga o meio ambiente como uma realidade externa às dinâmicas sociais e políticas da sociedade. Além disso, o forte discurso do desenvolvimento sustentável, articulado em nível mundial, foi responsável por incutir na sociedade, concepções que justificam o crescimento econômico em detrimento de fortes transformações no cenário ambiental. O incentivo a tais atos transforma a natureza em uma variável utilitarista e passível de manejo, normalizando assim, ações de degradação ambiental em prol do desenvolvimento.

É a partir dos litígios, em que a terra ocupa papel central, que o mapa estratégico dos conflitos e dos atores envolvidos direta ou indiretamente, toma forma. Então, pode-se afirmar que uma das razões para o agravamento das disputas fundiárias seja exatamente a necessidade desenfreada de expansão e posse das terras, aliada às relações desiguais entre a burguesia agrária e os trabalhadores (ZHOURI; ZUCARELLI, 2008; THOMAZ JÚNIOR, 2010).

Em que pese os conhecimentos coletivos e patrimoniais das populações tradicionais que detém saberes ancestrais, torna-se provocativo denunciar que tais saberes na maioria dos casos são utilizados sem o devido reconhecimento. De acordo com Porto-Gonçalves (2004), os Estados Nacionais devem ser especialmente responsabilizados, já que, enquanto reguladores do acesso aos recursos genéticos (pelas patentes) vêm apoiando as empresas e se posicionam contra as populações tradicionais, que mesmo nesse cenário hostil tem conseguido alertar “para o fato de que suas práticas culturais específicas serem aquelas que mais se coadunam com os interesses da humanidade e da ecologia do planeta e que, por isso, devem ser respeitadas enquanto tais” (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 3-4).

Em mapeamento realizado no estado de Minas Gerais, por exemplo, identificou-se que as comunidades rurais apresentam diferentes elementos de organizações sociais (modo de vida) que as particularizam, tais como, práticas culturais, relações familiares e lutas políticas que além de revelar a identidade cultural conta a história desses povos (MINAS GERAIS, 2014). De acordo com a pesquisa, os autores identificaram que o estado mineiro conta hoje com:

[...] os povos indígenas, as comunidades quilombolas, os pescadores artesanais, os povos de terreiro, os geraizeiros, os vazanteiros (moradores tradicionais da vazante, que sempre consorciaram o uso de terras altas e baixas, atualmente restritos a ilhas e pequenas parcelas de terra nas beiras de grandes rios que cortam o estado), os



veredeiros (que ocupam, usam e preservam tradicionalmente as veredas, subunidade do bioma cerrado/gerais), os apanhadores de flores sempre-vivas, os faiscaidores (que exercem o garimpo artesanal), entre outros (p. 15).

No estado de Minas Gerais evidencia-se que o desenvolvimento das atividades produtivas esteve vinculado às perenes relações agropecuárias e mercantis, as monoculturas cafeeiras, os abundantes recursos florestais e aquíferos. Além disso, o crescimento econômico experienciado neste estado se deu, sobretudo pelas siderurgias, pela monocultura do eucalipto e pela produção e exportação de *commodities* (ZHOURI; ZUCARELLI, 2008).

No que tange a mudança estrutural das relações com o campo, é importante frisar, que não se trata apenas de implementar políticas públicas assistencialistas e emergenciais ou recrutar novas instituições para lidar com velhas práticas. Esse cenário de ruptura carece, sobretudo de mudanças profundas, conjunturais e estruturais, no âmbito rural. Como bem trazido por Medeiros (2011, p. 24) trata-se “[...] de um complexo jogo político onde são disputados significados e conteúdos das políticas públicas”, estabelecendo assim, um novo campo de intervenção, discussão e implementação da reforma agrária, da disputa política e da trajetória dos movimentos sociais, num esforço de materialização, abrindo novas possibilidades e oxigenando as políticas e ações já implementadas até aqui.

Nessa medida, as bandeiras de luta que reivindicam a valorização das populações camponesas, deram visibilidade não apenas aos grupos reivindicadores de uma política de reforma agrária em todo o país, mas ampliou e difundiu questões que antes não alcançavam o “grande público”. Esse movimento foi particularmente importante para sensibilizar pessoas, mobilizar apoios e fortalecer alianças frente às demandas por melhores condições de vida (MEDEIROS, 2001). Nota-se que essas lutas, subsidiam a incorporação, adequação e visibilidade de novas políticas públicas, e permitem aprofundar, até mesmo *in loco* transformações acerca do desenvolvimento rural brasileiro. Os desdobramentos sobre o território e os conflitos, são elementos estruturais da luta por direitos sociais e a necessidade de democratização para a população do campo.

Miguel Arroyo tensiona esse debate, quando lembra que, no caso das políticas públicas educacionais, a concretização dos direitos sociais deve ser pensada e reivindicada à luz das especificidades, garantindo o respeito às diferenças. Em outras palavras, é preciso progredir na percepção do papel que a luta por políticas públicas específicas significa em termos de avanço dos direitos historicamente negados aos sujeitos do campo.

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias

humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo... Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos (ARROYO *apud* MOLINA, 2008, p. 27-28).

Dessa forma, compreendemos que as políticas públicas devem ser universais, entretanto, a especificidade é primordial para se alcançar determinados grupos socialmente vulneráveis. É nesse contexto, que a luta por Políticas Públicas próprias para a Educação do Campo ganha relevância e tem sido tão urgente, já que, essa especificidade visa reduzir as desigualdades sociais, contribuindo para uma formação mais contextualizada e plural. O prestígio do modo de vida da população do campo e “a garantia de acesso diferenciado à educação não é um privilégio, mas sim uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de desigualdade” (MOLINA, 2008, p. 37). Frisa-se a relevância da Educação do Campo para valorizar a complexidade contida nas relações socioculturais das populações rurais, que por sua vez demandam, também, estratégias que venham suprir desigualdades no acesso e permanência ao ambiente escolar.

Dados oficiais mostram que a diferença de escolaridade é mais acentuada entre jovens e adultos que vivem no campo. O IBGE apontou que 79,6% da população adulta com idade acima de 25 anos que reside em comunidades rurais possui o ensino fundamental incompleto como escolaridade máxima, enquanto que a realidade no meio urbano é de 44,2% (IBGE, 2010).

Um dos fatores que podem ter contribuído para os dados de escolaridade do campo é a histórica negação dos saberes que se revela nos currículos escolares. Arroyo (2004) ressalta que a estrutura curricular e as políticas públicas educacionais que foram pensadas para o campo estavam inseridas em uma perspectiva de submissão em relação à cidade e desconsidera a identidade e a cultura do campo. Para esse autor, os fatores que determinam a constituição das políticas públicas escolares e dos currículos educacionais são idealizados

[...] para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo. É curioso constatar que se pensa na escola e na professora rural apenas para sugerir que sejam adaptados calendários, flexibilizados os conteúdos, ou que sejam levados em conta os regionalismos... O suposto é que as propostas, os conteúdos, sejam iguais para todos e devam ter a mesma finalidade: habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências da produção e do mercado (p. 80).

É relevante aqui referendar o alerta, tanto de Avila (2014), quanto de Caldart (2009), que ressignificar a Educação do Campo implica em transpor a Educação Rural, cujo escopo conceitual sempre esteve atrelado a uma concepção educacional altamente pragmática, fragmentada e urbanocêntrica. “A visão de campo da Educação exige uma visão mais ampla de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas dimensões. Não podemos cair no risco da instrumentalização” (AVILA, 2014, p.71). Caldart (2009) diz que a Educação do Campo

[...] toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). [...] A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

Tendo em vista a necessidade de substituição dessa educação rural descontextualizada e de má qualidade, o termo Educação do Campo passa a se referir ao lugar, aos diversos atores sociais, ao território, suas práticas e a inclusão tanto da resistência quanto das lutas sociais da classe camponesa (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011; ARROYO, 2004; CALDART, 2009). A intenção é fazer com que a educação dialogue com a realidade concreta dos habitantes do campo. De acordo com Camacho (2014), decorre daí a reivindicação dos movimentos sociais socioterritoriais camponeses por uma educação edificada em conjunto com estes sujeitos. Esse autor, adentra ainda no valor social, material e simbólico que envolvem esse processo educacional: “Esta educação deve ser condição e produto de sua reprodução material e simbólica. Daí o termo Educação **do** Campo, e não apenas educação **no** campo ou educação para o campo” (p. 319). Num mesmo sentido, Antunes-Rocha e Martins (2011) destacam que o uso da preposição **do** ao invés de **no** campo, filia-se à ideia de pertencimento ao Campo em dimensões culturais, sociológicas, políticas e discursivas:

Culturalmente, significa aprender com a Terra, aprender com o Campo os modos genuínos de olhar para a vida do homem, em sintonia com a vida da natureza. Sociológica e politicamente, significa conhecer e dialogar com diferentes modos de organização da sociedade e das lutas políticas. Discursivamente, significa reconhecer o poder que têm os gestos, as cores, as imagens e as palavras escolhidas para a luta como saberes legítimos (p.18).

Os movimentos sociais vinculados à luta pelos direitos do campo se articularam em torno de diretrizes e metas para a formulação de uma estrutura educacional que respeitasse suas especificidades. Fortemente influenciada pela articulação dos movimentos, na década de 1990, o governo federal lança uma série de ações intencionando substituir a antiga e descontextualizada educação rural, pela “Educação do Campo” (VAZ, 2017).

A educação está contemplada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 6º como uma garantia fundamental de natureza social, pautada por princípios e diretrizes que devem ser considerados pelo Estado para sua franca implementação na forma de Políticas Públicas. O artigo 205 e seguintes apresentam a estrutura, os objetivos e os princípios que devem ser observados para nortear o exercício do sistema educacional brasileiro. De acordo com o texto constitucional, a educação deve respeitar o desenvolvimento individual do cidadão, sua habilidade para o trabalho e o exercício da cidadania (BRASIL, 1988; HÖFLING, 2001).

Aqui, fazemos um parêntese para explicar que a formulação de qualquer política pública perpassa por algumas fases preestabelecidas. A primeira fase se refere a elaboração de um diagnóstico, que serve para apontar a necessidade e validar a destinação daquela ação a determinados grupos sociais. Posteriormente, são traçados os planos de intervenção, metas e formas de execução e financiamento da política. Sublinha-se que a definição de prioridade na formulação das políticas públicas, é uma questão basicamente política. O traço mais importante a ser respeitado é a implementação progressiva dos direitos, garantindo a continuidade das conquistas de maneira a alargar progressivamente o acesso aos direitos (MOLINA, 2008). De acordo com Bucci (2006), políticas públicas podem ser definidas como “programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente [...] visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados” (BUCCI, 2006, p. 39).

Feito esse adendo, cumpre esclarecer que, no plano ideal, a elaboração, implementação e manutenção das políticas públicas são de competência do Estado dialogando com o público, para uma troca de experiência que deve se alinhar aos princípios constitucionais que garantem a universalidade dos direitos sociais (MOLINA, 2008). O artigo 206 da Constituição (BRASIL, 1988), por exemplo, prevê que o princípio da igualdade de condições e direitos de acesso e permanência à escola, constitui critério preponderante que deve constar das políticas educacionais.

Embora se reconheça o papel do Estado, não é plausível reduzir a viabilidade das políticas públicas apenas às políticas estatais. Para além disso, a tomada de decisão deve envolver os órgãos públicos e diferentes organismos e atores da sociedade civil ligados à política implementada. De modo geral, as políticas têm suas raízes nas demandas de proteção da sociedade voltadas a redistribuição dos benefícios sociais com o propósito de reduzir as desigualdades estruturais. Para Höfling (2001, p. 38), “O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”. Nestes termos, é possível entender a educação como uma política pública social largamente demandada pela população em um país de enormes desigualdades sociais e regionais.

Nessa perspectiva, Roseno (2010), cita algumas das denúncias feitas pelos Movimentos Sociais do campo, que refletem lacunas nas políticas públicas de educação para as pessoas que vivem no campo: faltam escolas e quando estas existem, estão com as estruturas físicas sucateadas; professores sem formação adequada; ausência de políticas de valorização e incentivo à docência, transporte escolar inadequado; altos indicadores de analfabetismo; currículos e calendários que não atendem as reais necessidades e interesses dos sujeitos do campo.

É nesse contexto de superação dos desafios, que se pode afirmar o valor dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, demarcando a atuação de uma política pública que visa garantir o fortalecimento das relações educacionais no campo, tanto na formação de professores mais qualificados, quanto da atuação desses profissionais como agentes de transformação social. Para Caldart (2002) tem se fortalecido um movimento de luta identitária do povo do campo por políticas públicas educacionais que sejam “**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, 2002, p. 26).

Parece adequado ponderar que, para uma educação do campo condizente com as realidades e especificidades da população, é necessário que se pense em um formato curricular diferenciado do que é aplicado nos contextos urbanos. Nesse bojo, destaca-se como importante marco na formatação da educação do campo no Brasil, o parecer do Conselho Nacional de Educação (2002) que reafirma a especificidade da educação nas escolas campesinas ao definir que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos

estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002b, p.1).

Em meio a isso, releva-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) publicada no ano de 1996, e legalmente regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que reorganizou o ensino no Brasil, buscando atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação do país (BRASIL, 1996).

Talvez por preocupação em impulsionar uma democratização social e cultural mais ativa, tanto quanto para evidenciar as especificidades da realidade de vida camponesa, é possível perceber que a LDBEN se preocupou em diferenciar a oferta da educação básica para a população do campo, quando na ocasião do Artigo 28 dispõe:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, destaca-se o importante protagonismo das Escolas Família Agrícola para a Educação do Campo. A origem das EFAs e dos princípios da Alternância datam da década de 1930 na França com as “Maison Familiale Rurale” (MFR), ou traduzindo para o português “Casa Familiar Rural”. As EFAs nascem a partir do protagonismo dos Movimentos Sociais em um longo processo histórico com intenso direcionamento democrático e Cristão (ANDRADE; ANDRADE, 2012). Uma das principais figuras representativas na implantação das MFRs foi o padre Abbe Granereau, que se uniu às organizações sociais camponesas, das quais sempre demonstrou afeição e sensibilidade. A criação da MFR é de grande relevância para o Movimento das EFAs, uma vez que, ela representa suas bases e origens (FREITAS, 2015).

É a partir dos pressupostos da Pedagogia da Alternância, que ganha sentido a condução dos chamados Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), cujas principais experiências são as EFAs, as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e as Casas Familiares Rurais (ECORs) (ANDRADE; ANDRADE, 2012; RIBEIRO, 2008). De acordo com Freitas e Santos (2015), o termo CEFFA foi criado no Brasil no ano de 2001 com o propósito de aglutinar experiências que utilizam os mesmos mecanismos pedagógicos da

Alternância em todo o território nacional. A intenção foi unir forças em uma articulada cadeia de colaboradores em prol de uma representatividade brasileira.

O escopo desses centros de formação em Alternância se dá a partir da “instituição organizadora da formação” imbricada com as experiências de cada alternante. Além disso, os CEFAS’s se desenvolvem abraçando três eixos norteadores, a saber:

Oferecer caminhos de formação, de educação, de promoção e de inserção diferentes expressos em seu lema: “Conseguir (obter êxito, vencer) de outro jeito”. De maneira concomitante à formação dos jovens, contribuir para o desenvolvimento e a promoção de um contexto geo-cultural e/ou sócio-profissional dado. Envolver e associar a estas idéias educativas e de desenvolvimento, as famílias, os profissionais e outros atores. Trata-se de permitir ao meio profissional, social, familiar de participar da formação, do futuro dos jovens e do meio. Em outras palavras, trata-se de dar ou devolver poder educativo e a responsabilidade de seu destino (GIMONET, 1998, p. 3).

No Brasil, as Escolas Família Agrícolas são inseridas juntamente com a Pedagogia da Alternância no ano de 1968, no estado do Espírito Santo através da constituição do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), entidade mantenedora das EFAs. Trata-se de “uma organização filantrópica e sem fins lucrativos de inspiração Cristã. O MEPES surge liderado pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande, sacerdote de Anchieta – ES”. (ANDRADE; ANDRADE, 2012, p. 64).

Como colocado por Freitas (2015), a vinda das EFAs para o Brasil se dá no período da ditadura militar, um momento turbulento para os movimentos sociais e de mudanças estruturais profundas para a população do campo, como colocado por Freitas (2015):

O Brasil como um todo passava por um momento de mudanças políticas e econômicas, momentos de crise que afetavam fortemente a realidade do campo. Esse período lembra a realidade vivida pela França quando surgem as *Maisons Familiales*, pois o contexto brasileiro era marcado pelo êxodo rural em intensidade, tornando os centros urbanos ocupados e inchados, enquanto as terras rurais ficaram esvaziadas. A cidade atraía as pessoas do campo em busca de uma “vida melhor”, a industrialização crescente e a demanda por mão de obra atraíam fortemente o povo camponês. Politicamente, vivia-se o período da Ditadura Militar, marcado pela obscuridade e censura (FREITAS, 2015, p. 117).

Mesmo diante desse cenário pouco otimista para o surgimento de uma proposta de educação em Alternância, o padre Humberto Pietrogrande à frente dos movimentos pastorais e outras frentes pró-campo, conseguiram criar as três primeiras EFAs brasileiras, sediadas nos municípios capixabas de Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. Em seguida, esse movimento expandiu-se para diversos estados brasileiros, dentre os quais, Minas Gerais. A primeira EFA mineira foi implantada na Zona da Mata, mais especificamente no município de

Muriaé, entre os anos de 1983 e 1984. (FREITAS, 2015; FREITAS; SANTOS, 2015). Em conformidade com o Quadro 3, atualmente no estado de Minas Gerais, estão em funcionamento 20 EFAs localizadas em cidades: do Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Norte, Noroeste, Zona da Mata, Leste e Sul de Minas.

**Quadro 3 - Área de abrangência das EFAs em Minas Gerais**

Região	EFA	Associação Gestora	Município Sede	Ano de Criação
Vale do Jequitinhonha	Virgem da Lapa	MOPEFAV - Movimento Pró Escola Família Agrícola no Vale do Jequitinhonha	Virgem da Lapa	1990
	Jacaré	AEFAJACARÉ - Associação Comunitária Escola da Família Agrícola do Jacaré	Itinga	1994
	Bomtempo	AEFAMBAJE - Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha	Itaobim	2001
	Vida Comunitária	AEFACOM - Associação Escola Família Agrícola de Comercinho	Comercinho	2002
	Araçuaí	AEFARAÇUAÍ - Associação Escola Família Agroecológica de Araçuaí	Araçuaí	2009
	Veredinha	ACODEFAV - Associação Comunitária de Desenvolvimento da Escola Família Agrícola de Veredinha	Veredinha	2011
Norte de Minas	Tabocal	AEFAV - Associação Escola Família Agrícola da Região do Vale do São Francisco	São Francisco	2005
	Nova Esperança	AEFARP – Associação Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo	Taiobeiras	2012
Zona da Mata	Camões	AEFAC - Associação da Escola Família Agrícola de Camões	Sem Peixe	1994
	Jequeri	AEFAJ - Associação da Escola Família Agrícola de Jequeri	Jequeri	2002
	Paulo Freire	AREFAP - Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire	Acaiaca	2004
	Serra do Brigadeiro	AEFAE - Associação Escolas Famílias Agrícolas de Ervália	Ervália	2007
	Puris	AEFAPURIS - Associação da Escola Família Agrícola Puris	Araponga	2008
	Dom Luciano	Associação Regional Escola Família Agrícola Dom Luciano	Catas Altas da Noruega	2014
Leste de Minas	Margarida Alves <sup>10</sup>	AEFAMA - Associação Escola Família Agrícola Margarida Alves	Conceição do Ipanema	2009
	Margarida Alves		Simonésia	2014
Noroeste	Natalândia	AEFANA - Associação Escola Família Agrícola de Natalândia	Natalândia	2007
Sul de Minas	Cruzília	AEFAC - Associação Escola Família Agrícola de Cruzília	Cruzília	2006
Vale do Mucuri	Setúbal	AEFAOM - Associação Escola Família do Oeste do Mucuri	Malacacheta	2013
	EFAFACIL	AEFACIL - Associação Escola Família de Carai, Catuji, Itaipé e Ladainha	Itaipé	2014

Fonte: FREITAS, 2015, p.132.

<sup>10</sup> A EFA Margarida Alves sediada em Conceição do Ipanema oferta o Ensino Fundamental; já em Simonésia, oferta o Ensino Médio Profissionalizante em Agropecuária. Ambos com a mesma associação mantenedora.



A atuação das EFAs mineiras vincula-se ao papel de destaque da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), uma entidade Civil regionalizada, criada em 24 de julho de 1993, em sua Assembleia realizada na sede da EFA de Virgem da Lapa. Incumbida de promover, coordenar e representar as vinte EFAs do estado mineiro, a AMEFA é responsável ainda pela formação dos monitores (FREITAS; SANTOS, 2015; ANDRADE; ANDRADE, 2012; FREITAS, 2015). A partir do trabalho desempenhado pela AMEFA nesses vinte e seis anos, completados em julho de 2019, “com base na organização do Movimento em âmbito nacional e internacional, vemos que a AMEFA acumula uma experiência e responsabilidade histórica na oferta da formação em PA para os monitores das EFAs de Minas” (FREITAS, 2015, p. 64).

A EFA é um centro educacional que contempla a bandeira de luta pela Educação do Campo, por se tratar de uma escola **do** e **no** campo. O surgimento das EFAs está intimamente ligado à agricultura familiar. Os agricultores e agricultoras familiares possuem uma ação fundamental na gestão dessas escolas do campo, direcionando os objetivos e estratégias a serem atingidos para a educação de seus filhos. Nessa lógica, seus projetos de ensino e aprendizagem emergem a partir da realidade dos alternantes para a construção do saber. A pretensão desse projeto é realizar uma formação educacional do jeito do povo do campo baseando-se numa metodologia que admita ao estudante permanecer enraizado em sua comunidade/região, interferindo satisfatoriamente no desenvolvimento de seu meio. Essas EFAs funcionam alicerçadas em quatro princípios fundamentais, que as diferencia de outras escolas convencionais, “sendo dois princípios meios: a associação e a alternância; e dois princípios fins: a formação integral e o desenvolvimento do meio” (FREITAS, 2015, p. 136).

Constitui um pilar importante no contexto das EFAs, continuar se expandindo, mesmo utilizando uma metodologia de trabalho específica e diferenciada como a Pedagogia da Alternância. A estratégia prevê uma gama de Instrumentos Pedagógicos (IPs), dentre os quais, a orientação dos jovens, adultos, seus familiares e as comunidades. A dinâmica de trabalho das EFAs exige a presença de um monitor, profissional responsável pela condução das aulas utilizando de conhecimentos teóricos e outras tecnologias educativas. Apesar de se admitir o termo “formador”, nas EFAs, o educador é denominado “monitor”, sendo que sua função é acompanhar os alunos nos dois tempos formativos. Dessa forma, aos monitores das EFAs são exigidos “saberes diversos e complexos que se complementam em uma dinâmica de dois momentos (des)contínuos: a estadia na escola e o meio socioprofissional, também conhecidos por Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC)” (FREITAS, 2015, p. 22).

Como dito, essas iniciativas foram organizadas e idealizadas por associações vinculadas aos trabalhadores rurais e pelos movimentos sociais, como é o caso do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que durante as décadas de 1990 e 2000 deu importantes passos iniciando o fortalecimento para a Educação do Campo no Brasil. Isso ocorreu especialmente durante eventos de repercussão nacional, dos quais se destacam o 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado no Distrito Federal em 1997, além da 1ª e 2ª Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, realizadas, respectivamente em 1998 e 2004 onde se evidenciou a Educação do Campo como impulso para transformação social, econômico, político e cultural no cenário nacional. Demandou-se ainda a formação específica dos professores para atuação no contexto específico do campo (CALDART *et al.*, 2012; MST, 1997).

Antunes-Rocha (2008), ao discorrer sobre a inclusão da Educação na agenda dos movimentos sociais, afirma que:

Nessa luta firmaram parcerias com Universidades, Organizações Governamentais e não governamentais produzindo, nessa articulação, princípios e matrizes conceituais e práticas, bem como, conquistando a implantação de políticas públicas visando garantir o cumprimento dos direitos de acesso e permanência universal à Educação (ANTUNES-ROCHA, 2008, p. 57).

Dessa forma, no ano de 2005, por meio de um projeto entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e os movimentos sociais, foi criada uma experiência piloto de curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a intenção de garantir uma formação adequada aos educadores do campo aptos a lecionarem na Educação Básica (LOPES, 2016).

No ano de 2007, com o objetivo de fortalecer o contingente de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi implantada, a partir de convites do MEC, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) em quatro universidades públicas<sup>11</sup> (HORÁCIO *et al.*, 2011; MOLINA, 2011; LOPES, 2016).

Especificamente em Minas Gerais, a iniciativa do PROCAMPO, a partir de 2007, foi fruto do esforço anterior (2005) empreendido pela UFMG com a realização do primeiro Curso de Licenciatura em Educação do Campo, conhecido como Pedagogia da Terra (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). O acúmulo dessas e de outras experiências em

---

<sup>11</sup> De acordo com Molina (2015) a implantação da política do PROCAMPO se deu inicialmente na Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Sergipe. Conforme pontuado por Horácio *et al.*, (2011), as experiências acumuladas em atividades com a população camponesa e a formação de professores por área de conhecimentos foram os principais fatores que justificaram a escolha dessas instituições universitárias.

cursos de formação de educadores para o campo, foram de grande relevância para se idealizar as Diretrizes do PROCAMPO e impulsionar universidades, como a UFVJM, a integrar uma proposta de Licenciatura em Educação do Campo.

### **5.1 A institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM**

O PROCAMPO demarca o início de suas atividades em 2008, como projeto, quando o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) publica o Edital nº 2/2008 de 23 de abril, no qual convoca as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, a enviarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Estes eram voltados à formação de educadores para atuar na Educação Básica no contexto das escolas do campo, em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002. Dentre às IFES brasileiras, que apresentaram propostas, 25 foram contempladas com recursos para a execução dos projetos no ano seguinte, em observância à Resolução CD/FNDE nº 03/2009 de 10 de março.

De acordo com Ansani (2016), a elaboração da proposta prevista nos termos do edital de seleção para implantação do PROCAMPO na UFVJM, contou com a ajuda de profissionais da área da educação de outra instituição de ensino superior de Diamantina, bem como do auxílio de um professor do Campus do Mucuri e juntos trabalharam na proposta que foi encaminhada ao MEC, conforme sistematizado abaixo:

[...] convidou um grupo de professores da FAFIDIA/FEVALE, que já estavam envolvidos com formação docente pelo PRONERA, a elaborar uma proposta para o edital do MEC. Na época, a orientação da reitoria foi de que [...] deveria indicar um coordenador que fosse professor na universidade e com formação na área de educação. Como não havia nenhum professor no campus de Diamantina com mestrado ou doutorado em educação, e sendo essa uma exigência do edital para a coordenação do curso, foi convidado o professor César Demari da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACSAE), do Campus de Teófilo Otoni, para coordenar o projeto. Este então se responsabilizou por coordenar a elaboração e envio da proposta ao MEC (ANSANI, 2016, p. 62).

Em decorrência da adesão ao edital supracitado (nº 02/2008), a oferta do PROCAMPO na UFVJM se deu, basicamente por força de duas Resoluções do CONSEPE: a primeira, nº 26/2008 de 17 de outubro, que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso e a segunda, nº 27/2009 de 30 de outubro, regulamentou o curso, sendo que, o início das aulas ocorreu em 04 de janeiro de 2010 (UFVJM, 2008; 2009).

Vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC/UFVJM), o PROCAMPO foi pensado para habilitar, em turma única, até 60 ingressantes em duas áreas de

conhecimento distintas: Ciências Humanas e Sociais e Linguagens e Códigos ou Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática. O processo seletivo único se deu por meio da divulgação de um edital restrito aos candidatos que pudessem comprovar vínculo com o meio rural. Foi exigência que estes estivessem exercendo funções docentes ou de educadores sociais em instituições formais ou não formais de educação. No PPC, havia a preocupação em direcionar as vagas para a realidade campesina. A comprovação de inserção no campo se dava por meio de declaração fornecida ao candidato por instituição pública, ou órgãos representativos da sociedade civil específicos da região de residência do candidato (UFVJM, 2014b; 2018b).

De acordo com Antunes-Rocha *et al.* (2011), com a viabilidade do PROCAMPO, propunha-se estimular a criação de iniciativas de ensino, pesquisa e extensão definindo uma formação específica para e com as populações que residem e trabalham no campo. Nesses pilares, essa política consolidou-se “como uma ação estratégica e uma experiência ímpar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública” (p. 20).

Com efeito, outra vitória marcante no percurso das conquistas sociais, se deu com a assinatura do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o qual, estabelece a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA. Nos termos desse decreto, o governo federal institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO<sup>12</sup>. Conforme consta do documento orientador (BRASIL, 2013a), o PRONACAMPO, se alinha a diversas ações direcionadas ao acesso e a permanência, valorizando as especificidades presentes no universo do campo, constitui-se basicamente em quatro eixos norteadores: “Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica” (BRASIL, 2013a, p. 3).

É nesse contexto de políticas públicas de inserção, valorização e formação específica dos sujeitos do campo que, novamente, a SECADI/MEC lança em 31 de agosto de 2012, o Edital de seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC, através do qual convoca

---

<sup>12</sup> O PRONACAMPO tem por objetivo “apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do curso e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino”. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

as Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras para a criação, em caráter permanente, de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (BRASIL, 2012b).

Em atendimento ao aludido edital, as IFES apresentaram projetos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo destinados a formação de professores para atuarem na Educação Básica das escolas rurais compreendendo os anos finais do ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2012b). Esse processo culminou com o aceite e abertura de 42 cursos nessa modalidade de graduação em todo o país, concebendo uma frente de expansão da educação superior para os segmentos populares do campo.

A LEC da UFVJM também foi criada a partir do referido Edital. Sua institucionalização ocorreu no dia 09 de agosto de 2013, por deliberação da plenária da 95ª sessão do CONSU, com a publicação, na mesma data, da Resolução nº 8. Este curso se insere no âmbito das ações promovidas pela modalidade transitória denominada PROCAMPO, com início da primeira turma em 2013 (BRASIL, 2012b; 2012c).

## **5.2 Panorama geral da organização estrutural, administrativa e pedagógica da LEC/UFVJM**

Em termos de estrutura física, pessoal docente e técnico administrativo, o curso é sediado no Campus JK, Diamantina-MG, que pertence a mesorregião do Vale do Jequitinhonha, Nordeste do estado. Trata-se de um município com vocação turística e extrativista mineral, situado a 294,2 km da capital, Belo Horizonte. Dados divulgados pelo IBGE no último censo apontam que o município, possuía uma população de 45.880 habitantes (IBGE, 2010).

A iniciativa concreta deste curso se apresenta como desdobramento regular do Reuni. O curso tem por objetivo a formação de professores para atuarem nas escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com a missão de atender prioritariamente à grande demanda social das populações campestres das regiões dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, do Norte e Nordeste do Estado de Minas Gerais. O processo de seleção dos estudantes se dá a partir de vestibular como única forma de ingresso anual (UFVJM, 2014b; 2018b).

O curso é ofertado de forma presencial, integral e em regime de alternância. Esse regime possibilita a organização semestral das atividades acadêmicas em diversos tempos-espacos formativos – TEF – constituídos por: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). O curso prevê uma carga horária total de 3.630 horas que deve ser

cumprida para habilitação em Ciências da Natureza destinada à formação de professores de Física, Química e Biologia; e habilitação em Linguagens Códigos voltada a formar professores de Português e Inglês (UFVJM, 2014b; 2018b).

Na expectativa de ressignificar o processo formativo das populações do campo através da pedagogia da alternância, o curso estimula o protagonismo do discente e de seus processos formativos de aprendizagens. Nesses termos, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estabelece que a

Ressignificação dos componentes curriculares é favorecida pelo regime de alternância que estimula o professor/educador em formação a assumir o protagonismo do seu processo formativo e na produção de conhecimento. Um conhecimento que é também uma ação política de afirmação de identidades, de reconhecimento de territorialidades e saberes e das populações do campo (UFVJM, 2018b, p. 8).

A Pedagogia da Alternância tem sido uma estratégia político-pedagógica adotada pelas IES que ofertam cursos de formação de professores para o campo. Ela articula prática e teoria numa *práxis* que se realiza em tempos e espaços que se alternam entre escola e o ambiente ao qual o educando está vinculado social, cultural e afetivamente, de tal forma que não precise se distanciar de seu local identitário para realizar sua formação universitária (RIBEIRO, 2008; TEIXEIRA, *et al.*, 2008). Assim, “[...] de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo” (RIBEIRO, 2008 p. 30).

Existe nessa forma de trabalho um viés democrático que admite atores sociais de diferentes idades, experiências e realidades, já que a singularidade dos processos formativos perpassa as vivências dos envolvidos em suas “necessidades de ação, de reconhecimento, de segurança e de progresso, isto é de êxito [...] porque um alternante não é um aluno na escola, mas um ator sócio-profissional que entra em formação permanente” (GIMONET, 1998, p. 2).

Ainda conforme Gimonet (1998), todos esses fatores têm o potencial de iluminar uma estratégia de colaboração educacional em que, cada alternante é portador de saberes a serem compartilhados através de uma metodologia de trabalho que ajuda os estudantes a dar significado aos conceitos a partir do vínculo entre circunstâncias da vida e instrumentos pedagógicos. Enfim, a Alternância é uma estratégia de aprendizagem e de autonomização que prima por “[...] um forte trabalho pedagógico e de acompanhamento de cada alternante para fazer nascer, elucidar, formalizar, modificar o ou os projetos. A alternância torna-se também uma pedagogia do projeto” (GIMONET, 1998, p. 4).

Assim como evidenciado no campo teórico (GIMONET, 1998; ANDRADE; ANDRADE, 2012; RIBEIRO 2008), a realidade que os estudantes estão inseridos pode demandar a aplicação de um conhecimento ou de uma prática específica. Para tanto, a LEC/UFVJM trabalha com proposta da temática integradora para todos os núcleos de alternância. A atividade em si vai depender da condução/produção do professor no diálogo com os estudantes, além das demandas que aquela comunidade apresenta. Nesse caso, o diagnóstico eficiente, a partir do olhar dos discentes ali inseridos, é essencial. O curso incentiva o protagonismo dos estudantes nas atividades práticas, e em função desse protagonismo, as situações que aparecem são diversas, ainda que dentro de um tema integrador.

Necessário explicar que, normalmente, existem dois momentos de encontro entre os professores e os estudantes nas comunidades ao longo das práticas: em um primeiro encontro, acontece um levantamento e uma programação, ou seja, os professores da LEC vão até a comunidade, apenas com a proposta de temática integradora, quando retornam, trazem uma programação e uma ideia do que será feito. A organização tem culminância no segundo encontro, quando acontece a atividade previamente planejada, seguida de um momento de reflexão/avaliação dessa prática. Com isso, é possível pensar numa formação mais integral, concebendo a ideia de um diálogo direto entre os sujeitos educacionais com uma forma de concepção pedagógica ativa, cíclica, empática, progressiva e transversal.

Cabe esclarecer ainda que, na pesquisa bibliográfica realizada notamos que o termo “Regime de Alternância” se refere a um sistema de organização espaço-temporal, sendo que, a reconfiguração entre tempo e espaço faz com que todos os ambientes se tornem significativos de aprendizado. Após percorrer, artigos, teses e dissertações, alguns indícios nos levam a crer que o Regime de Alternância traz a ideia de uma *práxis* que se organiza em tempos-espços formativos. De acordo com as ideias de Molina (2017) pode-se compreender que o Regime de Alternância se refere a uma espécie de organização espacial do currículo. Ao discorrer sobre os cursos de Licenciatura em Educação do Campo a autora diz que, a organização curricular desses cursos contempla “etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em **regime de alternância** entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo”. (MOLINA, 2017, p. 596, grifo nosso).

Essa é a mesma percepção que se tem ao consultar o trabalho desenvolvido por Santos (2012) sobre as concepções de alternância na UnB. Ao falar sobre a organização das Licenciaturas em Educação do Campo, a autora afirma que, esses cursos “Ao organizar-se em

**regime de alternância**, contribui para que muitos jovens e adultos possam conciliar o trabalho nas propriedades rurais com a formação superior [...] Essa dinâmica tem favorecido a interação e a troca de saberes entre os diferentes sujeitos que compõem o complexo território da Educação do Campo” (SANTOS, 2012, p. 45, grifo nosso).

Em princípio, há uma tendência equivocada em vincular o curso em Alternância, com a Educação à Distância (EaD), quando na realidade trata-se de regimes distintos. Há uma diferença significativa em que, a alternância prevê atividades na Universidade e atividades na Comunidade, enquanto a modalidade de EaD este quesito não acontece necessariamente.

Por esse motivo que no novo PPC, reformulado em 2018, houve a preocupação em alterar algumas terminologias que contribuíram para distinguir e esclarecer a dúvida com a EaD, conforme apresentado no quadro 4 a seguir:

**Quadro 4 - Alterações terminológicas/estruturais entre os PPC's da LEC**

PPC 2014/2015	PPC (2018)
Módulos com TU e TC	Períodos com Espaços e Tempos Formativos (TU e TC)
Polos	Núcleos de Alternância
Relatório Global	Trabalho Interdisciplinar do Tempo Comunidade
Disciplinas	Unidades Curriculares
Eixos de Formação Verticalizados	Eixos de Formação Horizontalizados
Área dos Conteúdos das Humanidades: três primeiros módulos	Área dos Conteúdos das Humanidades: distribuídos em sete períodos

Fonte: UFVJM, 2018b. Adaptado.

Para integralização do curso em uma das habilitações escolhidas, o estudante deve concluir 8 semestres de unidades curriculares, sendo necessário, no mínimo 4 anos e no máximo 6 anos. A infraestrutura de salas de aula, laboratórios, biblioteca, moradia estudantil e espaços de convivência são empregadas para receber os licenciandos nos dois encontros de TU, sendo o primeiro nos meses de janeiro e fevereiro e o segundo em junho, julho e agosto, totalizando 06 semanas (UFVJM, 2018b).

Conforme o Projeto Político Pedagógico da LEC/UFVJM, desde a institucionalização do curso, durante o período de 2013 a 2018, foram ofertadas 60 vagas anuais para cada uma das habilitações, sendo 30 vagas para Linguagens e Códigos (LC) e 30



para Ciências da Natureza (CN), totalizando 240 vagas em cinco anos, conforme apresentado na tabela abaixo:

**Tabela 4 - Distribuição de vagas no período de 2013 a 2018**

PROCESSO SELETIVO	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2017/2018	TOTAL
<b>Linguagens e Códigos</b>	30	30	30	30	120
<b>Ciências da Natureza</b>	30	30	30	30	120
<b>TOTAL</b>	60	60	60	60	<b>240</b>

Fonte: UFVJM, 2018b. Elaborado pelo autor.

O curso está consolidado no modelo de Alternância, contando com três técnicos administrativos (dois Assistentes em Administração e um Técnico em Assuntos Educacionais) e 15 professores para manterem as duas habilitações com um número expressivo de estudantes matriculados. Apesar disso, trata-se de uma realidade que carece de melhorias nas condições de trabalho, com demandas por mais professores e suporte técnico, sobretudo para atuar diretamente no laboratório do curso. Os fragmentos abaixo, extraídos de um Ofício assinado pela coordenação do curso e de uma Ata do Colegiado, ambos documentos de 2017, demonstram ações mobilizadas e discutidas para efetivar a vinda de mais um TA para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho específica às atividades laboratoriais com vistas ao auxílio didático e pedagógico:

O desafio de **viabilizar uma vaga para o apoio técnico às atividades do Laboratório da Educação do Campo** e às atividades didáticas vinculadas as aulas práticas das unidades curriculares, como o teste de práticas educativas a serem realizadas em aulas, e a confecção de modelos didáticos no âmbito do Curso (LEC/FIH/UFVJM-OFÍCIO Nº 078/2017, grifo nosso).

[...] a Coordenação da LEC e o Centro Integrado de Pesquisa e Pós-graduação para viabilizar a **mudança de lotação da TA [...] para a LEC**. A este respeito [...], houve concordância entre os envolvidos na negociação e que, considerando que não há técnicos disponíveis para permuta, ficou acordada uma conversa com o Reitor para que um dos técnicos aprovados no concurso vigente assumam a vaga, sendo que a princípio existem dois aprovados que se encaixam no perfil (ATA DA 34ª REUNIÃO ORDINÁRIA DO COLEGIADO DA LEC, grifo nosso).

As primeiras provas de seleção da LEC/UFVJM foram aplicadas no ano de 2013 e a primeira turma acessou oficialmente a universidade em janeiro de 2014, com 38 ingressantes, inaugurando o primeiro Tempo Universidade da LEC em Diamantina-MG. No ano de 2013 houve apenas a recepção dos calouros (UFVJM, 2014b; 2018b).

Mesmo após a institucionalização da LEC/UFVJM, o curso manteve a obrigatoriedade de apresentar “Carta de Intenções” redigida e assinada pelo candidato como

critério classificatório. No vestibular de 2014, esta obrigação estava preceituada pela alínea I, inciso I do item 10.3 do EDITAL Nº 09/2014 – COPESE/UFVJM:

l) "Carta de Intenções" para fins classificatórios, redigida e assinada de próprio punho, com no máximo duas laudas, explicitando o(s) motivo(s) pelos quais pretende fazer a Licenciatura em Educação do Campo, destacando: sua identidade como sujeito que reside e/ou trabalha no campo; experiências em educação do campo; ideias e/ou propostas que considera como relevantes para a promoção do direito à Educação do Campo (UFVJM, 2014b, p. 9).

Com relação à exigência de documentos comprovando à condição de trabalho e residência no espaço de territorialização do campo, os editais publicados permitem averiguar que esta cobrança foi extinta somente em 2016. O Edital Nº 02/2015 – COPESE/UFVJM revela a necessidade de apresentação de pelo menos um dos seguintes documentos comprobatórios:

Declaração do Órgão Municipal de Ensino ou da Secretaria Estadual de Educação/Escola/Superintendência que o(a) estudante(a) exerce função docente ou administrativa em escolas que atendem à população que reside no campo; • Cartão de Produtor Rural (titular ou dependente) emitido por Órgãos Competentes do Governo Federal. No caso de dependentes, será necessário constar na carta o grau de parentesco; • Declaração do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) de que o estudante está inscrito no seu sistema de cadastro como beneficiário do Programa de Reforma Agrária (SIPRA); • Declaração de organizações governamentais, comunitárias, sindicais e sociais de que o(a) estudante(a) atua em projetos de educação escolar, ambiental, economia solidária, em agroecologia, cultural, lazer, dentre outros. Ressaltamos que essas organizações devem estar devidamente registradas como de utilidade pública e sem fins lucrativos. Nesse caso, o estudante deverá providenciar uma cópia da Ata de eleição e posse da Diretoria Atual da entidade, assinada pelo Representante Legal com o número de Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) (UFVJM, 2015, p.11).

Observa-se que apenas com a entrada da turma que realizou matrícula em 2017, suprimiu-se do processo seletivo EDITAL Nº 03/2016 – COPESE/UFVJM a cobrança de apresentar carta/declaração de órgãos ou instituições da sociedade civil comprovando o vínculo dos candidatos com o campo como forma de ingresso no curso. Optou-se por um vestibular próprio e anual com ampla divulgação nos municípios de abrangência da instituição.

### ***5.2.1 Os estudantes evadidos e egressos da LEC/UFVJM***

Destacamos que a primeira experiência da LEC na UFVJM, contou com 60 estudantes, diretamente vinculados ao Campo, conforme previsto no edital do vestibular e PPC em vigência à época (UFVJM, 2012). Em análise aos documentos do curso, foi possível descobrir que esta primeira turma contou com um público eclético em termos de inserção

social e profissional com experiência em movimentos sociais ligados à defesa da terra; educadores de escolas rurais; professores de Escolas Família Agrícola (EFA's), entre outros atores com residência e/ou vínculo trabalhista em zonas rurais. Percebe-se, que a partir das experiências anteriores e do público diversificado, foi possível, um aumento na procura pelo curso, ofertando-o, nos anos seguintes, a esse público plural em suas relações com o campo.

A tabela 5 proporciona melhor visão das vagas ofertadas, ocupadas, do número de diplomados e evadidos ao longo da trajetória de existência da Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM. Das 60 vagas oferecidas no ano de 2010 para a primeira turma do PROCAMPO, 58 foram preenchidas, sendo que desses ingressantes, 28 (48,28%) concluíram o curso e 30 (51,72%) evadiram.

**Tabela 5 - Situação acadêmica dos sujeitos da Educação do Campo da LEC/UFVJM**

<b>TURMA</b>	<b>INGRESSANTES</b>	<b>EVADIDOS</b>	<b>CONCLUINTES</b>	<b>ATUALMENTE MATRICULADOS</b>
PROCAMPO (2010)	58	30	28	0
LEC (2013/2014)	38	12	24	2
LEC (2014/2015)	60	16	14	30
LEC (2015/2016)	63	19	-	44
LEC (2016/2017)	61	8	-	53
LEC (2017/2018)	58	1	-	57

Fonte: PROGRAD/SIGA/UFVJM, 2018b. Elaborado pelo autor.

Na leitura dos dados, nota-se que após a institucionalização da LEC, houve vestibular com a oferta de 60 vagas, das quais 38 foram preenchidas em 2014, sendo que, ao longo do curso, 12 estudantes evadiram (31,58%), 16 concluíram (42,11%) e 2 permaneceram matriculados até o primeiro semestre de 2019 por não terem cumprido os requisitos para colação de grau até o período em que essa análise foi empreendida. Para a turma de 60 ingressantes em 2015, 16 abandonaram a LEC (26,66%), 14 concluíram o curso (23,33%) e 30 permanecem. Nas demais turmas, ainda não houve concluintes.

Cumprir destacar que, para fins de aferição dos índices de evasão das universidades públicas, o MEC criou a “Comissão de Estudo da Evasão, Retenção e Diplomação” responsável por um amplo estudo de abrangência nacional que inclui, além da evasão, indicadores relativos à diplomação e retenção estudantis dos cursos de graduação. A proposta metodológica desenvolvida, buscou contribuir para a avaliação institucional sobre

essas temáticas, além de orientar políticas administrativas e governamentais de intervenção visando a melhoria do ensino superior público brasileiro. O estudo aponta como meta satisfatória para as universidades, o índice de evasão para os cursos de graduação, de aproximadamente 20,0% (BRASIL, 1997).

Na tabela a seguir, serão exibidos os percentuais de evasão estudantil nos cursos de graduação presencial de licenciatura da UFVJM, em Diamantina-MG. Os índices de evasão são alusivos aos estudantes com ingresso no período determinado pelo recorte temporal desta pesquisa, ou seja, de 2013 a 2018. Os cálculos foram realizados por ano de ingresso do estudante. Os dados concernentes ao total de estudantes ingressantes, evadidos e concluintes, foram fornecidos pela PROGRAD, a partir dos arquivos da Diretoria de Registro e Controle Acadêmico - DRCA.

Os cursos presenciais de licenciatura, no campus JK, estão distribuídos em três unidades acadêmicas: FCBS, FIH e Facet. A maior parte dessas licenciaturas concentra-se na FIH, sendo elas: História, Geografia, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Pedagogia e Educação do Campo; além disso, essa Unidade Acadêmica oferta o Bacharelado em Humanidades e Turismo; A FCBS por sua vez, é composta por oito cursos de graduação, dentre eles, dois são Licenciaturas: Ciências Biológicas e Educação Física; A Facet possui dois cursos de graduação, bacharelado em Sistemas de Informação, e Licenciatura em Química, sendo que, todos os cursos de Licenciatura da instituição são ofertados em período noturno.

**Tabela 6 - Índice de evasão dos ingressantes no período de 2013 a 2018 dos cursos de Licenciatura da UFVJM, em Diamantina-MG.**

<b>CURSO</b>	<b>Evasão 2013 (%)</b>	<b>Evasão 2014 (%)</b>	<b>Evasão 2015 (%)</b>	<b>Evasão 2016 (%)</b>	<b>Evasão 2017 (%)</b>	<b>Evasão 2018 (%)</b>	<b>Média Evasão 2013- 2018</b>
<b>Educação Física – licenciatura</b>	55,9	38,5	46,7	59,1	29,5	20,5	<b>41,7</b>
<b>Ciências Biológicas</b>	60,3	61,7	49,2	53,3	43,1	16,1	<b>47,3</b>
<b>Química</b>	93,8	85,0	95,0	54,1	28,6	21,2	<b>62,9</b>
<b>Geografia</b>	17,1	32,5	33,3	50,0	25,9	0,0	<b>26,5</b>
<b>História</b>	40,0	33,3	47,1	15,4	13,3	5,0	<b>25,7</b>
<b>Letras Português/Espanhol</b>	75,0	23,1	10,0	20,0	10,0	0,0	<b>23,0</b>
<b>Letras Português/Inglês</b>	14,3	38,5	7,1	42,9	37,5	0,0	<b>23,4</b>
<b>Pedagogia</b>	3,7	16,1	17,3	18,3	7,8	2,9	<b>11,0</b>
<b>Educação do Campo</b>	51,7	31,6	26,7	30,2	13,1	1,7	<b>25,8</b>

Fonte: PROGRAD/SIGA/UFVJM, 2018b. Elaborado pelo autor.

Conforme demonstrado na Tabela 6, levando-se em consideração os cursos de licenciatura da FCBS, verifica-se que a taxa de evasão extrapola a meta recomendada pelo MEC nas turmas ingressantes no período de 2013 a 2018, exceto para o curso de Ciências Biológicas que no ano de 2018 registrou um percentual de evasão estudantil de 16,1%. Apesar disso, a situação da FCBS é preocupante, haja vista que as médias encontradas foram superiores a 40,0% em Ciências Biológicas e Educação Física. Perceber-se ainda ao analisar os dados disponibilizados na referida Tabela, que os números percentuais de abandono do curso de Química, em todo o período, excederam substancialmente o índice de referência proposto como aceitável. Nota-se assim, que a média de evasão obtida pelo curso de Química é a maior dentre os cursos analisados, quase 63,0%.

É igualmente preocupante o fato de que, dos nove cursos de licenciatura atualmente em funcionamento na instituição, oito superaram o índice de referência do MEC, quando se calcula a média de evasão geral. Considerando esses números, percebe-se a necessidade de estratégias que busquem reduzir à média de evasão nestes cursos, e consequentemente, a promoção gradativa da diplomação.

Quanto à FIH, grande parte dos cursos analisados, ultrapassou a média de evasão de 20%, a maior taxa foi registrada pelo curso de Geografia, com 26,5%. Em contrapartida, o curso de pedagogia apresentou os melhores resultados em todo o período analisado, com uma taxa percentual de evasão estudantil de 11%, bem abaixo da média de 20%, indicada pelo MEC.

No que se refere à LEC, observa-se, de maneira geral, uma elevada taxa de evasão discente na turma do PROCAMPO (2010), seguida de valores percentuais relativamente semelhantes nas três turmas seguintes, sobretudo para as turmas LEC 2014/2015 e LEC 2015/2016 se compararmos o quantitativo de ingressantes, 60 e 63, respectivamente. As duas turmas mais recentes (LEC 2016/2017 e LEC 2017/2018) registraram a menor taxa de evadidos, o que pode estar associado ao menor tempo no curso.

Como se pôde examinar nas Tabelas 5 e 6, as quatro primeiras turmas, encontram-se com índices superiores àqueles propostos no estudo da comissão. As exceções ficam por conta das últimas turmas, que exibem percentuais abaixo da referência proposta pelo MEC. É fundamental o registro de que estamos lidando com três situações distintas: i) o PROCAMPO, sem nenhum estudante atualmente no curso; a turma LEC 2013/2014 com uma parcela de diplomados e estudantes retidos; e iii) as demais turmas que ainda não atingiram as condições de integralização. Dessa forma, o curso encontra-se em processo de consolidação da maior parte de seus alunos e, portanto, os índices analisados são passíveis de alterações.

Esses indicadores são fundamentais para a composição financeira e orçamentária da instituição. Para melhor compreensão, é fundamental explicar que, para se estabelecer o cálculo de alocação e distribuição dos recursos orçamentários entre as IFES, o Governo Federal se embasa no texto legal trazido pelo Decreto nº 7.233, publicado no dia 19 de julho de 2010 que cria procedimentos e define critérios anuais de natureza financeiro/orçamentária relativos à autonomia de gestão das universidades (BRASIL, 2010). Em suma, desde a edição desse decreto, o MEC passou a considerar a matriz de distribuição de recursos para as despesas categorizadas como “Outras Despesas Correntes e de Capital”, na elaboração das propostas orçamentárias executadas anualmente nas universidades federais.

Ainda reportando à distribuição anual dos recursos destinados às universidades públicas, ganha relevo a publicação em 14 de julho de 2013 da Portaria nº 651 que regulamenta a “Matriz de Orçamento de outros Custeios e Capital”, ou Matriz OCC. De acordo com o Art. 3º da citada portaria, a distribuição desses recursos levará em conta aspectos internos das instituições, dentre os quais, se baseará no indicador intitulado “aluno equivalente”, calculado a partir de uma série de variáveis, dentre as quais: quantitativo de estudantes ingressantes e diplomados nos cursos de graduação e pós-graduação presenciais; a qualidade desses cursos que são avaliados por sistemas de informações operados pelo próprio MEC; e a Relação Aluno/Professor (RAP), também conhecido como indicador de eficiência/eficácia (BRASIL, 2013b).

Até o primeiro semestre de 2013, para o cálculo dos recursos alocados para as universidades, considerava-se os dados transmitidos por meio da plataforma PingIfes. Com o uso do “aluno equivalente” as IES passaram a considerar os dados informados no Censo da Educação Superior, o CENSUP. O Documento Brasil<sup>13</sup> sumariza o entendimento desse indicador, ao definir que, “o aluno equivalente é o principal indicador utilizado para fins de análise dos custos de manutenção das Instituições Federais de Educação Superior, nas rubricas referentes ao Orçamento de Custeio e Capital (OCC)” (BRASIL, 2005c, p. 1).

Feito esse adendo, passemos a situação dos concluintes. A LEC/UFVJM ainda não dispõe de um instrumento formal para acompanhamento da trajetória dos egressos. Visando estabelecer esse controle, está em processo de elaboração, um formulário eletrônico que consiste em um questionário que será enviado aos concluintes.

---

<sup>13</sup> O Documento Brasil (BRASIL, 2005c) apresenta a fórmula utilizada para se calcular o nº de alunos equivalentes dos cursos de graduação:  $Nfte(G) = [Ndi \times D \times (1 + R)] \times BT \times BFS \times PG$ , onde: **N (G) fte**: Número de alunos equivalentes (graduação); **Ndi**: Número de diplomados; **D**: Duração média do curso; **R**: Coeficiente de retenção; **BT**: Bônus por turno noturno; **BFS**: Bônus por curso fora de sede; e **PG**: Peso do Grupo.

É importante ressaltar que, como o curso provém de um caminho recente com apenas duas turmas de egressos, ainda é possível um contato próximo com a maioria dos ex-alunos. Uma experiência preliminar realizada pela coordenação da LEC culminou com a confecção de uma planilha eletrônica revelando a atuação profissional de alguns licenciados.

Por meio desse levantamento documental, observou-se que as duas primeiras turmas receberam sujeitos inseridos em diferentes contextos profissionais, da iniciativa pública e privada, tais como, redes municipal e estadual de Educação; Escola Família Agrícola (EFA) e Organizações não governamentais (ONG's). Após a conclusão do curso, alguns permaneceram nesses nichos profissionais. Além dos setores supramencionados, os dados apurados revelam que dentre os egressos, há aqueles que se encontram atuando na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER-MG), dois ex-estudantes aprovadas em concurso público da UFVJM, sendo uma na carreira Técnico-administrativa e outro para professor de magistério superior. Ressalta-se que existem quatro mestres pelo Mestrado Interdisciplinar em Estudos Rurais da UFVJM, uma egressa matriculada neste mesmo programa e um mestrando em estudos linguísticos pela UFMG. Aponta-se por fim, que existem oito representantes dos egressos no conselho consultivo da LEC, o que ratifica o envolvimento desses sujeitos com a UFVJM e com o curso.

Molina (2011) destaca as contribuições para o ambiente universitário dessa diversidade de experiências sociais coletivas vivenciadas pelos estudantes em suas comunidades de origem. Tal acúmulo pode catalisar mudanças metodológicas, comportamentais e estruturais na instituição. Ratificando as ponderações da autora, é possível afirmar que:

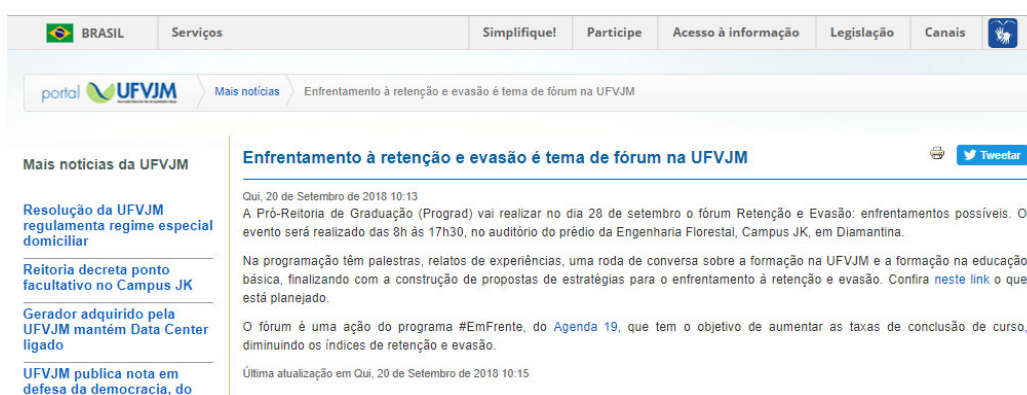
O fato de os educandos entrarem como sujeitos coletivos, representando suas organizações e mantendo, a partir delas, uma identidade coletiva, provoca inquietações de diferentes ordens na universidade. Obriga o repensar de práticas isolacionistas e competitivas em desenvolvimento nas graduações; faz com que se cogitem diferentes possibilidades de atuação e práticas tanto para professores quanto para discentes (p.196).

Em busca de expandir os processos de análise, avaliação e controle sobre os egressos, a instituição vem desenvolvendo políticas de acompanhamento, que estão em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). A pretensão é instituir instrumentos de diálogo com os diplomados, quanto à sua inserção profissional ou mesmo conhecer suas impressões sobre a Universidade (UFVJM, 2018b).

Recentemente, a PROGRAD encaminhou às coordenações dos cursos de graduação da UFVJM um Memorando Circular no qual apresenta os indicadores de gestão relativos à

retenção e evasão estudantil. O apontamento é para que os Colegiados de Curso debatam profundamente essa temática, propondo medidas de enfrentamento e melhorias da qualidade de ensino em oferta na instituição. A proposta desta ação da PROGRAD se alinha ao cumprimento da missão institucional, que tem por objetivo combater a retenção e evasão estudantil, bem como alavancar os indicadores da graduação. A notícia abaixo ilustra a divulgação de mais uma medida organizada pela instituição, o “Fórum Retenção e Evasão: enfrentamentos possíveis”, promovido em outubro de 2018, com palestras, relatos de experiências e rodas de conversas, tendo sido institucionalizado no mesmo ano:

**Figura 2 - Divulgação do Fórum Retenção e Evasão: enfrentamentos possíveis.**



Fonte: Portal da UFVJM, Mais Notícias de 20 set. de 2018.

### 5.2.2 Organização pedagógica do curso

Em linhas gerais, o curso é estruturado a partir de três eixos: o Eixo de Formação Básica, o Eixo de Formação Específica e o Eixo das Práticas Integradoras, conforme o modelo esquemático a seguir (FIG. 3) que ilustra os eixos estruturantes de formação da LEC/UFVJM e as respectivas cargas horárias.



**Figura 3 - Modelo representativo dos três eixos estruturantes de formação da LEC/UFVJM**



Fonte: UFVJM, 2018b. Adaptado.

O Eixo de Formação Básica proporciona ao licenciando uma experiência pautada no aspecto humanista e crítico. Dessa forma, os estudantes das duas habilitações devem cursar as unidades curriculares que integram esse eixo da área de Ciências Humanas; No Eixo de Formação Específica é proporcionada uma formação direcionada para uma das duas áreas de conhecimento escolhidas pelo discente, que lhes possibilitará habilitarem-se em Ciências da Natureza ou Linguagens e Códigos; O Eixo das Práticas Integradoras perpassa todo o curso, de maneira concomitante aos outros dois eixos, ele abarca os conteúdos desenvolvidos e a sua inserção na realidade comunitária e educacional do licenciando através das atividades de Tempo Comunidade, Estágios Supervisionados, Atividades Acadêmico, Científico, Culturais (AACCs) e Práticas de Ensino (UFVJM, 2018b).

No que se refere à organização pedagógica/curricular da LEC/UFVJM, seus eixos formativos e o percurso educacional estão apresentados na Tabela 7 permitindo contemplar a distribuição da carga horária ofertada no decorrer dos oito semestres que constituem o curso, tanto no TC quanto no TU.

**Tabela 7 - Carga horária da LEC/UFVJM por período, considerando eixos de formação e sua organização em TU e TC.**

Período	Tempos	Eixo Form. Básica		Eixo Form. Específica		Eixo Práticas Integradoras		Total por Tempos		Total por Período	
		LC	CN	LC	CN	LC	CN	LC	CN	LC	CN
I	TU	237	237	0	0	0	0	237	237	405	405
	TC	48	48	0	0	120	120	168	168		
II	TU	201	201	48	48	0	0	249	249	405	405
	TC	24	24	12	12	120	120	156	156		
III	TU	93	93	144	144	0	0	237	237	405	405
	TC	12	12	36	36	120	120	168	168		
IV	TU	93	93	144	150	0	0	237	243	405	405
	TC	12	12	36	30	120	120	168	162		
V	TU	78	78	144	146	20	20	242	244	510	510
	TC	12	12	36	34	220	220	268	266		
VI	TU	75	75	126	146	20	20	221	241	465	495
	TC	0	0	24	34	220	220	244	254		
VII	TU	0	0	222	219	20	20	242	239	510	495
	TC	0	0	48	36	220	220	268	256		
VIII	TU	0	0	237	222	20	20	257	242	525	510
	TC	0	0	48	48	220	220	268	268		
<b>Total Tempos</b>	TU	777	777	1065	1075	80	80	1922	1932	3630	3630
	TC	108	108	240	230	1360	1360	1708	1698		
<b>Total Geral</b>		<b>885</b>	<b>885</b>	<b>1305</b>	<b>1305</b>	<b>1440</b>	<b>1440</b>	<b>3630</b>	<b>3630</b>		

UFVJM, 2018b, p. 61

As Práticas de Ensino estão vinculadas, enquanto elemento curricular, ao Parecer CNE/CES N°: 15/2005, sendo estabelecidas como "[...] o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência." (BRASIL, 2005b, p.3). A Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015, determina que o curso cumpra 400 horas de práticas, divididas em 50 horas por período.

Para dar concretude a essa proposta, as práticas de ensino estão difundidas durante os oito períodos obrigatórios do curso, integrando teoria e prática, aglutinadas interdisciplinarmente com as unidades curriculares, com os Estágios Supervisionados e com a realidade vivenciada nas comunidades. Orientadas pelos professores da LEC/UFVJM, as práticas são comuns para todos os discentes e são implementadas nos respectivos núcleos de alternância durante os dois encontros presenciais do Tempo Comunidade. Para isso, cumprem 16 horas de atividades presenciais vivenciadas no TC e 34 horas não presenciais, monitoradas pelos docentes através das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação, as TICs.

No plano formal de elaboração e implantação das Práticas, fica evidenciado o caráter coletivo no processo de planejamento, execução e avaliação. Assim, “a sistematização das atividades das práticas de ensino feita pelos discentes constará em uma sessão dentro do Trabalho Interdisciplinar do Tempo Comunidade, a qual será objeto de avaliação” (UFVJM, 2018b, p. 62).

Importante ressaltar que o desenvolvimento das práticas de ensino se concretiza a partir da discussão de temas transversais, interdisciplinares e contínuos, relacionados às comunidades de origem dos estudantes. No primeiro semestre de 2018, por exemplo, trabalhou-se com a “Agroecologia” como tema transversal nos encontros de Tempo Comunidade e nas práticas de ensino, em função da realidade das comunidades e da proximidade do 4º Encontro Nacional Agroecologia (ENA), ocorrido entre os dias 31 de maio e 03 de junho de 2018, na cidade de Belo Horizonte-MG.

Essa perspectiva pode ser avaliada como uma importante ação para o processo formativo dos estudantes do campo e sua permanência no curso, haja vista que além de interferir positivamente em suas vidas profissionais e cotidianas, serviu de base para a participação no ENA, um evento de abrangência nacional com forte viés político que dialoga com a realidade do campo. Ao planejar, fomentar e avaliar essas ações socialmente inseridas, integrando educador e educando, “[...] o curso prepara seus licenciados para a vivência, promoção e aplicação dos Direitos Humanos em suas vidas cotidianas e profissionais, entendendo-os enquanto sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (UFVJM, 2018b, p. 50).

Dentro dos marcos legais e pedagógicos que direcionam as atividades de práticas de ensino da LEC/UFVJM, existe no plano prático o desenvolvimento da “colocação em comum”<sup>14</sup> que parte dos temas, conceitos e práticas trabalhados ao longo do curso pelo discente, tanto no TU quanto no TC e que promovem a interação entre conhecimentos/saberes acadêmicos e não acadêmicos. Trata-se de uma prática que resulta de um processo sazonal de organização em que os estudantes do curso se reúnem e por meio da oralidade vão contar/socializar suas experiências formativas. Com isso, aposta-se que as reflexões/avaliações realizadas a partir das práticas educativas sirvam de estímulo para a materialização de uma atividade ou projeto de retorno para a comunidade com a qual se esteja

---

<sup>14</sup> De acordo com o PPC da LEC, a colocação em comum é um processo/momento de socialização de informações.

atuando, durante o processo educativo, sedimentando o importante papel de intervenção do professor no campo (UFVJM, 2018b).

Gimonet (1998) explica que a “colocação em comum” é uma atividade pedagógica chave, porque permite conhecer e socializar ao coletivo do grupo, as contribuições, os ganhos e as descobertas de cada indivíduo. Ela possibilita a construção de um frutífero espaço de troca de conhecimentos e confrontação entre os pares, oportunizando ao grupo, vivenciar uma efetiva relação de cooperação. Esse instrumento constitui, “do ponto de vista da gestão pedagógica, a atividade dobradiça entre os campos de vida e dos saberes diferentes” (p. 7).

Além da colocação em comum, outro espaço de reflexão e proposição sobre a prática pedagógica e profissional da LEC/UFVJM têm sido os seminários de estágio produzidos pelo curso. Trata-se de um evento semestral, onde os licenciandos apresentam experiências desenvolvidas durante os estágios supervisionados, com a participação de professores do curso e debatedores convidados que auxiliam na avaliação e na proposição de ações e atividades futuras a serem concretizadas nas escolas do campo.

Pelas características do evento em questão, é possível caracterizá-lo como uma proposta interdisciplinar, onde os estudantes das diferentes áreas se reúnem em um mesmo espaço para expor diferentes experiências através de *banners* por eles confeccionados. Visando otimizar o espaço e o tempo, estes discentes se reúnem com os avaliadores em grupos de trabalhos para refletir sobre as ações observadas ou desenvolvidas, alinhando descompassos nas propostas das práticas para as regências.

Os seminários de estágio congregam experiências de trabalho coletivo, colaborativo e interdisciplinar. Promove-se a união das duas habilitações em um único espaço de diálogo e de reflexão a partir dos relatos feitos pelos estudantes, ampliando uma ação rica de socialização e refinamento do conhecimento vivenciado ao longo da formação, com o recorte do campo de estágio. Defende-se que a partir dessas atividades desenvolvidas pelo curso, os estudantes estão assumindo a discussão política da educação do campo e das ações/intervenções locais, tanto em relação à escola, quanto de toda a comunidade da qual emergiram.

De acordo com as reflexões de Thiesen (2008) a necessidade da interdisciplinaridade é propositiva como demanda para a construção de um pensamento multidimensional, colaborativo e abrangente para a educação, criando condições plenas de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e da vida social. Esse autor pontua que, “ela [a interdisciplinaridade] busca responder a necessidade de superação da visão fragmentada

nos processos de produção e socialização do conhecimento, recuperando o caráter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes” (THIESEN, 2008, p. 88).

Nos registros oficiais que normatizam a prática docente brasileira, a inclusão do pensamento interdisciplinar no exercício profissional do professor da educação básica está presente no Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015):

Art 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e a prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa produzir o a) egresso (a): I - à **integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho** (BRASIL, 2015b, p.9, grifo nosso).

Diante do exposto, a construção dessa metodologia pedagógica de trabalho, mostra que a LEC/UFVJM tem sido sensível à realidade dos estudantes, propondo em paralelo, questões que dialogam com os interesses e realidades desses atores. O curso tem implantado ações proficuas pensadas para a realidade vivenciada pelo estudante tanto em sua comunidade, quanto no ambiente da universidade.

## **6 DESAFIOS E CONQUISTAS INSTITUCIONAIS EM INTERFACE COM O ACESSO E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA LEC/UFVJM**

### **6.1 O acesso na LEC**

O curso mantém o vestibular próprio, que é divulgado em parceria com egressos, estudantes matriculados, sindicatos e movimentos sociais nas regiões de abrangência da Universidade. Ao que parece, a decisão tem se mostrado coerente, haja vista o número expressivo de candidatos inscritos, conforme dados cedidos pela Coordenação/Secretaria da LEC/UFVJM e Coordenação de Processos Seletivos (COPESE), que subsidiou a construção da Tabela 8.

**Tabela 8 - Quantidade de candidatos inscritos no vestibular da LEC no período de 2013 a 2018.**

<b>VESTIBULAR</b>	<b>INGRESSO EM</b>	<b>CANDIDATOS</b>
<b>2013</b>	2013-2	42 inscritos
<b>2014</b>	2014-2	180 inscritos
<b>2015</b>	2015-2	439 inscritos
<b>2016*</b>	2017-2	217 inscritos
<b>2017</b>	2018-2	208 inscritos
<b>2018</b>	2019-2	121 inscritos

Fonte: Secretaria/Coordenação da LEC e COPESE/UFVJM

\*Conforme registrado na Ata da 21ª Reunião em caráter ordinário do Colegiado da LEC/UFVJM, realizada em 27/09/2016, devido a escassez de recursos financeiros, os aprovados no vestibular realizado em 2016 ingressaram na LEC/UFVJM em julho/2017.

Os números expressivos de inscritos nos vestibulares podem estar associados a uma série de fatores, dentre os quais, alguns serão pontuados. O primeiro deles, o diálogo institucional que vem sendo desenvolvido entre a LEC, Pró-reitorias e Administração Superior, mostra-se relevante para apoio e celeridade aos processos internos, o que inevitavelmente reflete nas ações desempenhadas.

Pode-se observar pelo histórico, que o curso não apresentou problemas por falta de demanda contingencial estudantil com exceção do primeiro vestibular da LEC. A partir de 2014 as 60 vagas oferecidas anualmente pelo curso foram demandadas para além da oferta. Com isso, a LEC assinala um número expressivo de inscritos em seus processos seletivos, com pico de 439 no vestibular de 2015, mais que o dobro de 2016 que representa o segundo maior quantitativo.

Agrega-se a isso, as condições de oferta do curso em alternância, possibilitam aos jovens e adultos residentes de regiões distantes geograficamente ou que não têm possibilidades de se manterem financeiramente em Diamantina-MG ingressarem no ensino superior<sup>15</sup> (UFVJM, 2018b).

É necessário dispensar atenção especial ao fato de a UFVJM ser a única, dentre as 11 universidades públicas federais do estado de Minas Gerais, regionalmente localizada na porção norte do Estado, em um espaço com profundo histórico de defasagem de acesso ao ensino superior público e de qualidade (SILVA, 2011; 2013a; BRUCE, 2018). Nesse sentido, Silva (2011, p. 26) argumenta que “a criação de uma Universidade Federal nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri representou um elemento novo na sua história, que pode contribuir

<sup>15</sup> Sobre esse assunto, voltaremos a falar, quando estivermos dialogando com os dados das entrevistas semiestruturadas, especificamente no item 7.2.3, referente ao tema da “Alternância”.

para a ampliação das perspectivas de longevidade escolar de cidadãos oriundos das classes populares”.

A partir de dados documentais, avaliamos que esse contingente estudantil do campo pode estar diretamente atrelado à intensa divulgação dos vestibulares tanto por meios eletrônicos e impressos, quanto presencialmente, através da oralidade. Nos três últimos vestibulares, foram confeccionados cartazes utilizando-se de itens derivados de uma licitação de serviços gráficos. Nesse contexto, solicitou-se que toda a comunidade da LEC se empenhasse para levar os cartazes, divulgando informações sobre o vestibular em diferentes comunidades e municípios.

O fato de o vestibular ser próprio trouxe paralelamente, conteúdos específicos para as avaliações do processo seletivo. Conforme consta dos cadernos de prova disponibilizados na página virtual da COPESE/UFVJM, desde 2015 que os textos utilizados como leitura norteadora para as redações, vincularam temáticas sobre a Educação do Campo e contexto rural. Em ordem cronológica, os temas da redação foram: i) *A educação para as populações do campo* (2015); ii) *A importância de ser professor no campo* (2016); iii) *O direito à educação no contexto do campo* (2017) e iv) *diferenças entre o modelo da agricultura familiar e o modelo do agronegócio* (2019). Considera-se que essa estratégia de direcionamento é importante para o candidato, em especial, por propiciar uma experiência de leitura/escrita mais contextualizada à sua realidade. Além disso, contribui para familiarizar o futuro ingressante a uma bibliografia similar àquela que permeará diversas unidades curriculares ao longo do curso.

Observa-se, todavia, que nas provas objetivas os conteúdos específicos foram contemplados de maneira pontual. Eventualmente apareciam menções ou textos, geralmente, restritos ao Bloco de “Linguagens Códigos e suas Tecnologias” (Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Estrangeira - Inglês e Espanhol). Este foi o caso, por exemplo, do Texto I do processo seletivo 2014/2 que apresentava trecho de uma tese de doutorado desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas sobre o romance “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, abordando questões sobre as raízes de opressão no campo; ou mesmo em 2018 quando trouxe questões relacionadas ao agronegócio e a agricultura; já o conteúdo da prova de 2016 não cita o termo “campo” ou similares ao longo do caderno de questões.

Cabe evidenciar que, a partir da análise documental, em nenhum momento, o curso utilizou as notas do ENEM como forma total ou complementar de acesso. Essa decisão não partiu apenas da Coordenação, mas foi permeada de amplos e intensos debates nas reuniões do curso. No dia 12 de abril de 2016, em sua 16ª reunião ordinária, os membros do

Colegiado, órgão de deliberação da LEC, debateram as possibilidades de utilização da nota obtida no ENEM como mecanismo de ingresso no curso. Na mesma medida, durante a 3ª Reunião Ordinária do NDE, de 19 de abril de 2016 o assunto foi rediscutido e concluíram que “[...] devido à intensa discussão sobre o tema, elencando diversos elementos sobre o perfil dos ingressantes, houve votação com encaminhamento no sentido de permanecer com vestibular específico” (ATA DA 3ª REUNIÃO DO NDE). Diante desses debates, o curso descartou a possibilidade de acesso via ENEM, sustentando a opção pelo vestibular específico, com vistas a se manter a identidade e o perfil do estudante que ingressa na LEC.

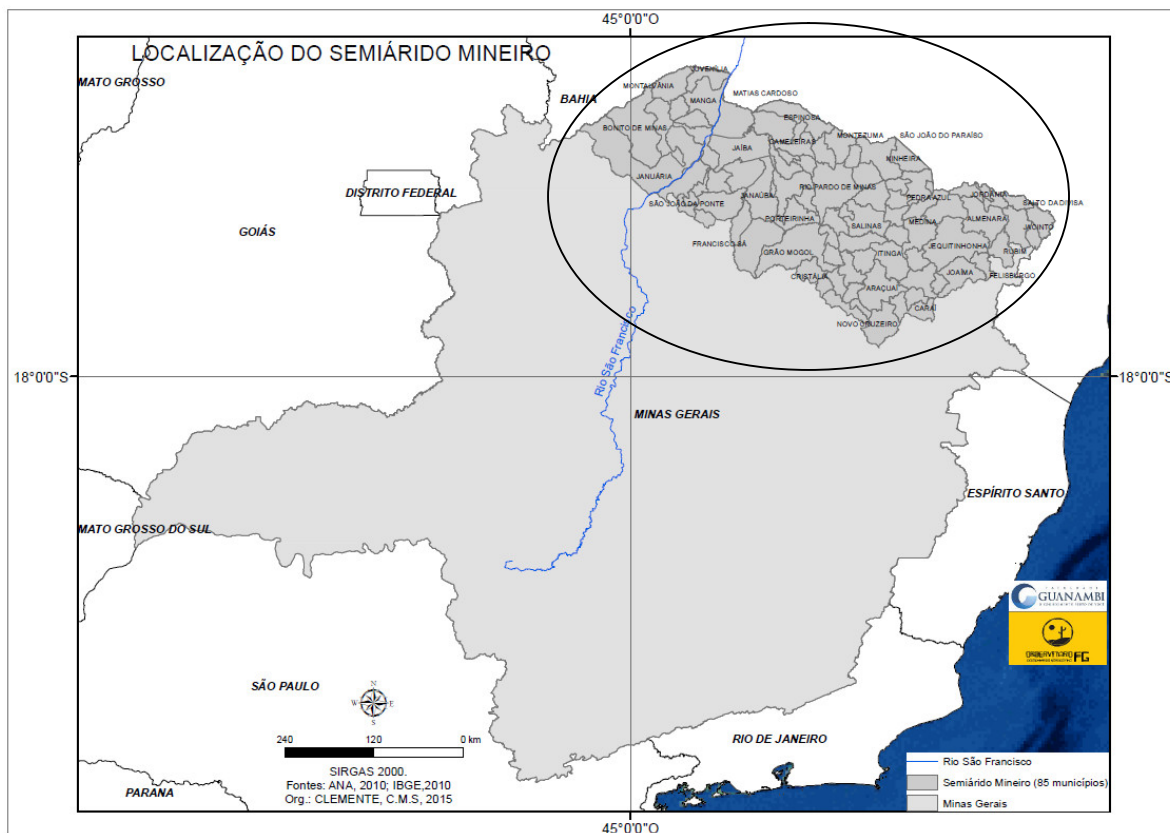
Com essa única forma de ingresso anual, o processo de seleção dos estudantes soma-se aos anseios do PPC do curso, fortalecendo a proposta de atender prioritariamente, camponeses, agricultores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, apanhadores de flores, extrativistas, garimpeiros, vazanteiros, atingidos por barragens, dentre outros, contribuindo para a valorização e pertencimento dos sujeitos do campo (UFVJM, 2014b; 2018b). Frisa-se que nos documentos consultados, não consta qualquer registro, de representantes de povos indígenas dentre a população discente. Apesar disso, é perceptível que o público atendido pelo curso advém de uma realidade muito específica, são em sua grande maioria estudantes que habitam comunidades rurais inseridas na cartografia do semiárido mineiro<sup>16</sup>. Para situar, o mapa a seguir ilustra as regiões de abrangência do seminário mineiro:

---

<sup>16</sup> A relação completa dos 85 municípios que compõem o semiárido mineiro está disponível no endereço eletrônico da Fundação João Nabuco: <[http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1167%3Aminas-gerais-85-municipios-do-semi-arido&catid=75&Itemid=717](http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1167%3Aminas-gerais-85-municipios-do-semi-arido&catid=75&Itemid=717)>. Acesso em: 05 set. 2018.



**Figura 4 - Mapa do Semiárido Mineiro**



Fonte: OBSERVATÓRIO DO SEMIÁRIDO NORDESTINO, 2015.

Em meio à análise dos documentos para subsidiar parte desta pesquisa, foram encontrados registros na secretaria da LEC/UFVJM e nos relatórios produzidos pela PROACE que apontam para a existência de uma grande quantidade de estudantes quilombolas que compõem o alunado do curso. Essa população vem predominantemente do Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha, Rio Doce e Vale do Mucuri e possui uma identidade referida ao campesinato na medida em que pertence a comunidades rurais mineiras reconhecidas e certificadas pela “Fundação Cultural Palmares”, a FCP.

De acordo com dados divulgados pela FCP em 2008 e compilados no quadro 5, em todo o território brasileiro existem 2.547 comunidades Remanescentes de Quilombo (CRC's) certificadas até o ano de 2017 sendo que muitas outras ainda estão em processo de certificação. No tocante ao cenário de Minas Gerais podemos verificar (em destaque), a existência de 328 comunidades quilombolas, das quais, 255 são certificadas (BRASIL, 2018b).



**Tabela 9 - Distribuição das Comunidades Remanescentes de Quilombos do estado de Minas Gerais**

<b>REGIÃO</b>	<b>Nº DE CRQ's</b>	<b>VALOR (%)</b>
<b>Campo das Vertentes</b>	5	1,1
<b>Central Mineira</b>	8	1,8
<b>Vale do Jequitinhonha</b>	105	24,1
<b>Belo Horizonte (Região Metropolitana)</b>	54	12,6
<b>Noroeste</b>	15	3,4
<b>Norte</b>	153	35,1
<b>Oeste</b>	8	1,8
<b>Sul</b>	8	1,8
<b>Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba</b>	10	2,3
<b>Vale do Mucuri</b>	19	4,4
<b>Vale do Rio Doce</b>	29	6,7
<b>Zona da Mata</b>	21	4,8
<b>TOTAL</b>	<b>435</b>	<b>100</b>

Fonte: CEDEFES, 2008. Adaptado

Na sintonia dos apontamentos realizados anteriormente, Costa Filho *et al.* (2015) revela em estudo de mapeamento das comunidades quilombolas mineiras que a visibilidade dada a esses territórios tradicionais, tem propiciado um reforço positivo para a valorização integral desse povo. Para os autores:

A visibilização promovida pelas ações do mapeamento tem propiciado as bases para um maior reconhecimento da diversidade sociocultural no Estado, tendo reverberado em processos de autorreconhecimento, mobilização e organização sociopolítica, e tendo contribuído para melhoria do acesso desses grupos a políticas públicas universais e específicas e para o fortalecimento e respeito aos direitos dos povos e comunidades tradicionais em Minas Gerais e no Brasil (p. 84).

## **6.2 A permanência na LEC**

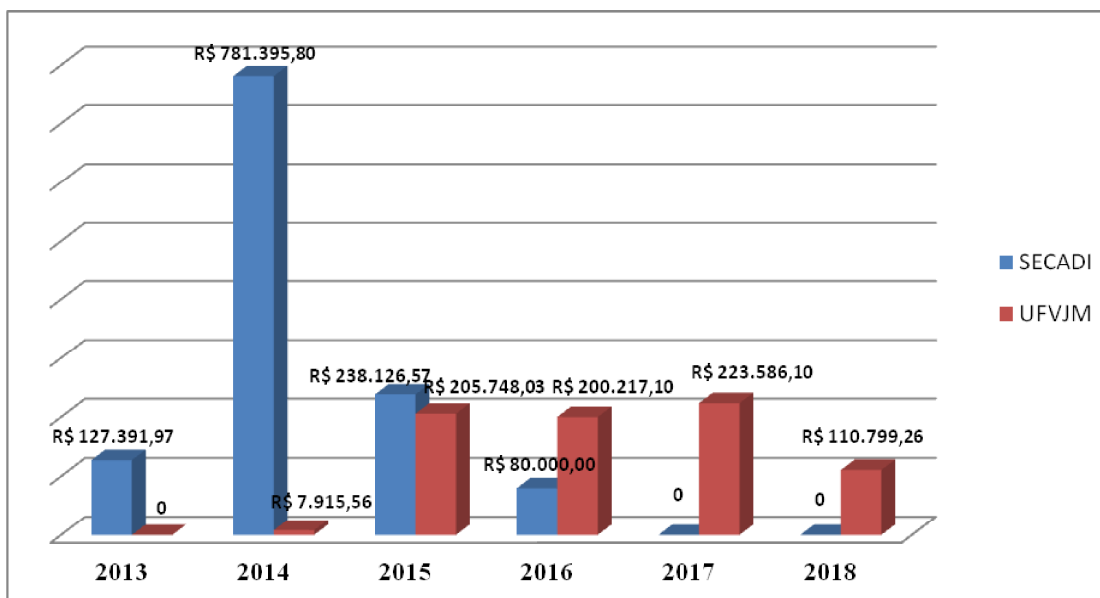
### **6.2.1 Alimentação, hospedagem, diárias e transportes em tempos de escassez de recursos**

Dando enfoque as questões orçamentárias e financeiras, foi possível levantar que, no período de 2013 a 2016 o curso se sustentou, em parte, com verbas provenientes da SECADI que eram creditadas no orçamento da universidade e destinadas exclusivamente para a LEC. Todavia, mesmo quando o recurso era descentralizado, ou seja, quando a LEC recebia dinheiro do MEC em rubrica orçamentária específica, a universidade apoiou o funcionamento do curso já que o valor repassado de forma direta não era suficiente para custear todas as

despesas demandadas. Assim, o valor complementar era retirado da matriz da Universidade, diretamente da rubrica de funcionamento da instituição e repassado para a LEC em complementação aos valores disponibilizados pela SECADI.

O gráfico 1 indica os valores, em Reais, empenhados anualmente no período de 2013 a 2018 para funcionamento da Licenciatura em Educação do Campo. Demonstra os recursos destinados especificamente para o curso, provenientes da SECADI/MEC, bem como os valores complementados a partir da matriz orçamentária da UFVJM.

**Gráfico 1 - Despesas empenhadas para a LEC no período de 2013 a 2018.**



Fonte: PROPLAN/UFVJM, 2018b. Elaborado pelo autor.

Em análise ao gráfico ora apresentado, destaca-se que, apenas no ano de 2013, período de vigência do PROCAMPO, é que o curso se manteve com recursos específicos. De 2014 a 2016 houve transferências das duas fontes e desde 2017 que o curso depende integralmente dos recursos alocados e geridos pela UFVJM.

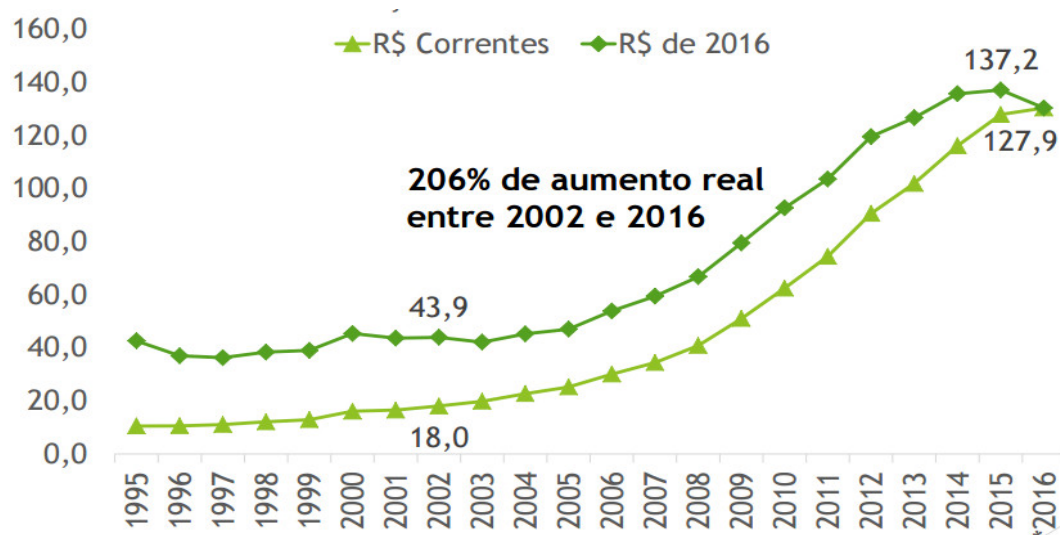
Ainda pelo exposto no gráfico, chama atenção a vultosa quantia de R\$ 781.395,80 empenhada em 2014, o que não implica dizer que se trata de um valor integralmente gasto nesse exercício. A legislação vigente prevê que os valores remanescentes de empenhados que não foram pagos até o dia 31 de dezembro, possam ser utilizados no ano seguinte por meio dos Restos a Pagar (RAP) (BRASIL, 2018c).

É necessário ressaltar que no ano seguinte à institucionalização da LEC (2015), as transferências eletrônicas de valores (TED) feitas pela SECADI, foram paulatinamente

decrecendo, o que proporcionalmente fez com que a universidade tivesse que aumentar o assessoramento financeiro para viabilizar as atividades funcionais do curso.

Diante dessa constatação, cabe destacar que nos anos de 2015 e 2016, durante o segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff, o país atravessou um momento conturbado para as finanças públicas, com intensos e repentinos cortes nos recursos destinados ao MEC e conseqüentemente às Universidades Públicas (LOURENÇO, 2016) que foram prejudicadas como demonstrado no gráfico seguinte. Ainda que o gráfico ressalte um aumento real até 2016, percebe-se uma queda no orçamento em 2016 e 2017, corroborando temporalmente com o declínio gradual dos repasses destinados à LEC/UFVJM.

**Gráfico 2 - Progresso orçamentário do MEC no período de 1995 a 2016 (em bilhões R\$)**



Fonte: BRASIL, 2016, p. 26.

Feito este apontamento de natureza política, econômica e contábil, cabe-nos destacar que outro fator diferencial em relação aos outros cursos de graduação da UFVJM é a oferta de alimentação e hospedagem no decorrer do TU. De posse dos recursos da SECADI em conjunto com os da UFVJM, até o primeiro semestre de 2017 foi possível viabilizar hospedagem e alimentação para todos os estudantes matriculados que desejassem acessar esses serviços. A partir de 2017, o MEC cessa com os repasses, sendo possível utilizar no primeiro semestre de 2017 um saldo remanescente dos recursos de 2016.

Para melhor informar ao leitor, seguindo as regras estabelecidas na legislação em vigor<sup>17</sup>, a coordenação da LEC solicita anualmente à Divisão de Licitações da instituição a

<sup>17</sup> As aquisições e contratações públicas são realizadas em observância à Lei 8.666/1993, dispositivo legal que instituiu as normas para licitações e contratos da Administração Pública, visando a obtenção da proposta mais vantajosa. De maneira correlata, o gestor público deve observar em suas contratações que fizer uso do Sistema

abertura de um processo licitatório para a contratação de empresa especializada na prestação desses serviços aos estudantes regularmente matriculados. Recorrendo aos documentos constantes nos arquivos do curso, os relatórios adquiridos na PROPLAN e dados disponíveis na página de Licitações da UFVJM, observou-se que até o primeiro semestre de 2017 (no 1º TU) a instituição mantinha vínculo com empresas contratadas para o fornecimento de café da manhã, almoço, jantar e hospedagem em hotéis, pousadas e restaurante da cidade. Com a redução dos gastos em detrimento dos significativos cortes orçamentários, a LEC exclui, a partir do segundo TU de 2017, o item mais oneroso (hospedagem) do seu Pregão Eletrônico.

Em convergência com essas informações, os números mostrados na Tabela 10, permitem examinar que os valores gastos com os serviços de hospedagem em 2017 correspondem a menos da metade da quantia empregada em 2015 e 2016. Esse valor de R\$ 104.890,20 é derivado dos restos a pagar empenhados em 2016, último ano com recursos descentralizados diretamente do MEC.

**Tabela 10 - Valores pagos (em R\$) por serviços de Alimentação e Hospedagem aos discentes da LEC/UFVJM no período de 2013 a 2018**

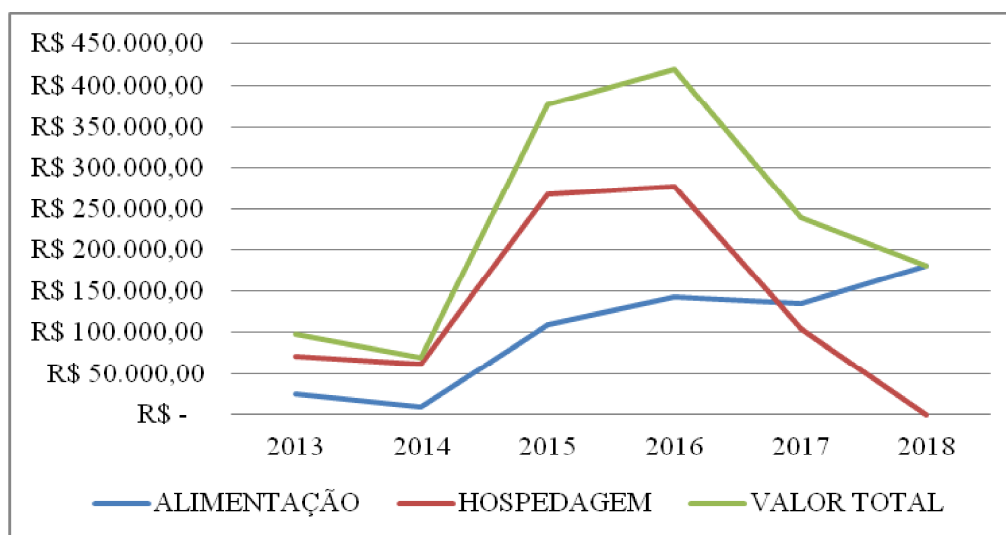
<b>EXERCÍCIO</b>	<b>ALIMENTAÇÃO</b>	<b>HOSPEDAGEM</b>	<b>VALOR TOTAL</b>
<b>2013</b>	R\$ 26.076,20	R\$ 71.478,00	R\$ 97.554,20
<b>2014</b>	R\$ 8.844,70	R\$ 61.533,60	R\$ 70.378,30
<b>2015</b>	R\$ 109.855,31	R\$ 267.706,35	R\$ 377.561,66
<b>2016</b>	R\$ 142.133,64	R\$ 277.830,90	R\$ 419.964,54
<b>2017</b>	R\$ 134.935,31	R\$ 104.890,20	R\$ 239.825,51
<b>2018</b>	R\$ 180.771,89	R\$ 0,00	R\$ 180.771,89

Fonte: PROPLAN/UFVJM, 2018b. Elaborada pelo autor.

Comparativamente, o montante de recurso destinado ao fornecimento da alimentação se manteve próximo a partir de 2016. Apesar de aparentar, isso não representa uma tranquilidade financeira para o curso, pois o quantitativo de alunos mais que dobrou com novas turmas ingressantes ao longo destes anos.

O gráfico 3 ilustra os dados apresentados na tabela anterior, referentes a soma de recursos destinados para o custeio da alimentação e hospedagem a cada ano, bem como o valor destinado a cada um separadamente.

**Gráfico 3 - Análise comparativa entre o valor total e específico gasto com alimentação e hospedagem de 2013 a 2018**



Fonte: PROPLAN/UFVJM, 2018. Elaborado pelo autor.

É possível observar que o declínio do orçamento total do curso é acompanhado pela diminuição das despesas destinadas às hospedagens até o ponto de suspensão total deste serviço. Já a curva dos recursos financeiros utilizados para a alimentação segue uma trajetória ascendente, porém tímida. Como dito, esta situação está longe de ser confortável, pois não corresponde aos valores necessários para custear a alimentação de todo o corpo discente da LEC/UFVJM nos dois encontros anuais do TU. Nota-se ainda a convergência dos gráficos de “Valores totais” e “Alimentação” no ano de 2018, demonstrando que toda a verba passa a ser destinada ao custeio das refeições a partir deste ano.

Insta destacar que os editais de Processo Seletivo para ingresso de estudantes ao curso previam de forma clara a oferta de alimentação e hospedagem aos ingressantes durante a frequência no TU. Eis o que dispõe o item 12.8 do Edital nº 09/2014 – COPESE/UFVJM: “Será oferecido aos discentes que não residem em Diamantina, auxílio para alimentação e estadia durante os períodos do Tempo Universidade” (p. 12). Também o item 14.11 do Edital nº 02/2015 – COPESE/UFVJM diz que: “Será oferecido auxílio para alimentação e estadia durante os períodos do Tempo Universidade aos discentes que não residem em Diamantina” (p. 14). Estas previsões deixam de aparecer nos editais de ingresso das turmas posteriores a 2016.

Apesar dessa instabilidade financeira, o segundo TU foi realizado em 2017 com a garantia de hospedagem para a totalidade de estudantes da LEC. Para tanto, o curso recorre, no primeiro semestre de 2017, à administração universitária que após negociação viabiliza a



hospedagem para os estudantes na Moradia Estudantil Universitária (MEU/UFVJM) e nas casas de apoio da instituição localizadas no centro histórico da cidade de Diamantina-MG.

Ocorre que, com a finalização de algumas obras da UFVJM em 2017 (BRUCE, 2018), houve a solenidade de inauguração dos blocos I e II da MEU no dia 27 de junho de 2017, com instalações capazes de atender até 300 discentes, conforme recorte de notícia abaixo, veiculada no Portal da UFVJM:

### Figura 5 - Inauguração dos blocos 1 e 2 da Moradia Estudantil da UFVJM



Fonte: Portal da UFVJM, Mais Notícias de 27 jun. de 2017.

No ano de 2018 (TU 2018/1 e 2018/2) os estudantes dos outros cursos da UFVJM, somados, não ocuparam a totalidade de vagas da MEU, com isso, a LEC pôde utilizar as vagas remanescentes. Foram viabilizadas ainda, as dependências das casas de apoio da UFVJM para hospedar mães lactantes e/ou com filhos pequenos com a garantia de um acompanhante para auxiliar no cuidado enquanto essas mães participaram das atividades do TU. Sobre as casas da UFVJM, estas já foram requeridas em outras ocasiões, chegando a comportar até 60 estudantes com camas-beliche emprestadas pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Diamantina-MG.

Partindo-se do pressuposto que garantir a permanência implica em realizar condições de moradia no TU, atualmente, um dos grandes desafios do curso é justamente viabilizar um prédio para hospedar os estudantes durante o período em que estes permanecem em Diamantina. Embora nos últimos encontros a LEC tenha conseguido utilizar as dependências da moradia estudantil, ainda persistem conflitos de vagas. Há que se lembrar, como já assinalado, que o curso tem conseguido driblar esses problemas, mas não se fala em uma situação definitiva. Novamente gera um desconforto e mais demandas para a coordenação que tem se debruçado sobre essas questões às vésperas dos TU's. Essas



provocações têm sido levadas para diferentes instâncias da instituição, como o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), asseverando as reivindicações por intervenções concretas, com a intenção de ensejar uma solução definitiva dos problemas:

A [coordenação do curso] explica que haverá a entrada de 60 calouros e as vagas da moradia estudantil não comportam, reconhece o esforço da Reitoria em tentar contornar o problema mas explana que não há mais possibilidade de se resolver paliativamente, deve-se entender as dificuldades e as possibilidades de um curso em alternância; deve haver um diálogo quando os calendários forem ser formulados para que haja consonância entre os cursos presenciais e a LEC; fala da liberação e flexibilização dos meses de julho e janeiro (ATA DA 114ª REUNIÃO DO CONSEPE).

De qualquer forma, avaliamos que o curso saiu ganhando com esse debate a respeito da garantia de alimentação e hospedagem. Foi possível ao Colegiado propor mudanças no regimento da MEU e ter seu pleito respaldado pelo CONSEPE, flexibilizando a regulamentação da moradia para atender à demanda da LEC por hospedagem dos estudantes da Educação do Campo. A partir dessas intervenções, pode-se acomodar mais de um estudante em alguns quartos durante o TU, o que inicialmente feria a norma interna. Apesar da estrutura da MEU ter sido pensada para utilização individual dos quartos, essa foi uma questão debatida pelo Colegiado da LEC e levada ao CONSEPE como medida urgente. Registra-se a fala da coordenadora do curso e membro do conselho à época:

[...] o problema real é a falta de espaço para hospedar os alunos da LEC, durante as 6 semanas do tempo-universidade e que a forma de resolver o problema definitivamente seria disponibilizar uma estrutura física da Universidade para atender essa demanda mas, reconhecendo a situação atual de dificuldades, algumas alternativas seria disponibilizar um dos prédios da moradia estudantil para atender a LEC durante o tempo-universidade, flexibilizando dois estudantes por quarto, quando necessário (ATA DA 117ª REUNIÃO DO CONSEPE).

Essa reunião, ocorrida em 19 de julho de 2018, acendeu discussões importantes no contexto do curso, que pôde refletir e encaminhar as propostas de alteração. As alterações sugeridas consideraram as situações já vivenciadas junto à Moradia, diálogos realizados com a Reitoria e com a PROACE, e dois pareceres da Procuradoria Geral Federal (PGF) sobre essa matéria. Do ponto de vista conceitual, sugere-se que a Resolução da moradia contemple a LEC com a seguinte redação, proposta através do Ofício LEC/FIH/UFVJM- nº 049/2018, encaminhado à PROACE:

**Art. 5º** - A MEU tem por finalidade garantir alojamento temporário aos discentes de graduação presencial, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e de graduação em regime de alternância da Licenciatura em Educação do Campo, contribuindo para sua formação social e profissional. (...) **Art. 7º** - A MEU conterá espaços de uso individual (quartos) e espaços de uso coletivo (todos os demais espaços da MEU). **Parágrafo único:** em casos especiais, devidamente justificados,

os quartos serão ocupados por, no máximo, dois discentes durante o Tempo Universidade da Licenciatura em Educação do Campo. (...) **Art. 48** - Terão direito a ocupar vagas na MEU discentes dos cursos presenciais de graduação e do curso de Licenciatura em Educação do Campo desta universidade, cujo grupo familiar não resida na cidade sede da MEU e que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, atestada pelo Serviço Social da Proace, através do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS). **Parágrafo Único** Excepcionalmente, durante o TU da Licenciatura em Educação do Campo, vagas ociosas na MEU serão destinadas a estudantes deste curso que não estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica (LEC/FIH/UFVJM- Ofício nº 049/2018).

Nesse sentido, avalia-se como positiva, tanto a utilização das casas de apoio para hospedar mães lactantes e/ou com filhos pequenos quanto a possibilidade de acomodar mais de um estudante por quarto nas dependências da Moradia Estudantil. Com a hospedagem minimamente solucionada, a maior dificuldade estrutural passa a ser garantir alimentação para os estudantes, haja vista as condições financeiras desfavoráveis para atendê-los integralmente ou mesmo ampliar o acesso a esse serviço durante o TU.

Nesse sentido, o CONSEPE mantém o entendimento de considerar a LEC como um curso que demanda, prioritariamente, oferecer moradia e alimentação com a indicação de rever algumas resoluções, como a próprio regulamento que gesta a Moradia incluindo artigos afetos com a realidade da LEC. A compreensão, inclusive da organização em alternância com desdobramento de outros aspectos ficam ressaltados na análise da Pró-Reitora de Graduação, verbalizada na mesma reunião:

Com a palavra, a [Pró-Reitora de Graduação] explica que a LEC é um curso presencial que ocorre em regime de alternância, possui um período no tempo comunidade presencial em que os professores se deslocam e um tempo universidade, no qual são os estudantes que se deslocam; no tempo universidade deve ser disponibilizado aos discentes local para se hospedarem por 6 semanas, com grande carga horária, ou seja, a oferta da moradia estudantil é de fundamental importância para o cumprimento do tempo universidade. Fala ainda sobre o regimento da moradia estudantil e que ela deveria estar disponível para os estudantes da LEC durante as férias dos cursos presenciais, porém, há dificuldades em se fazer ajustes devido aos períodos de reposição da greve (ATA DA 114ª REUNIÃO DO CONSEPE, 2018).

Na fala da Pró-Reitora de Graduação, fica claro o aspecto propositivo que ambos demonstram ao tratar de assuntos pertinentes ao curso. Diante do contexto da LEC, a instituição tem demonstrado compreensão às especificidades do curso.

Evidencia-se, no entanto, alguns equívocos em relação ao curso. Um desses equívocos se refere à forma com que foi conduzida a discussão do ponto de pauta “Demandas da LEC com especificidade relacionada ao conflito entre calendários acadêmicos”. Ao abordar esse assunto na 114ª reunião do CONSEPE, houve uma menção acerca da “padronização” das férias dos professores e técnicos administrativos, dando a entender que o

curso teria feito essa proposição com vistas a não interferir na dinâmica do TU. Vejamos alguns trechos dessa discussão registrados na ata da 117ª sessão, seguida de uma fala da coordenadora do curso na qual esclarece o equívoco na interpretação das solicitações apresentadas pela LEC:

[...] possibilidade de se travar as férias em julho e janeiro, resguardando a última semana de dezembro e primeira semana de fevereiro para garantir os 100 dias letivos necessários [...] A [Pró-Reitora de Graduação] explica que deve-se estabelecer primeiramente se haverá ou não férias padrão. Em seguida, a [coordenação do curso] fala que pode-se desvincular o assunto das férias padrão e dar um direcionamento para janeiro e julho, além da negociação da construção do calendário acadêmico, podendo assegurar as 6 semanas necessárias em cada semestre (ATA DA 114ª REUNIÃO DO CONSEPE, 2018).

A medida que a consulta foi para os coordenadores, a gente percebeu uma confusão na interpretação, confusão no sentido de que a LEC estava solicitando uma padronização no período de férias, então a gente achou importante esclarecer isso, que a gente não pediu isso necessariamente; são dois problemas que a gente entendeu que poderiam ser tratados em conjunto mas a nossa solicitação não foi padronizar as férias e a gente percebeu que teve um entendimento nesse sentido (ATA DA 117ª REUNIÃO DO CONSEPE, 2018).

Como desdobramento dos registros acima, o foco volta a ser a hospedagem dos estudantes nas 6 semanas do Tempo Universidade:

[...] desincompatibilizar os calendários é importante, mas não resolve os problemas. Em seguida, o prof. Cláudio fala sobre a regulamentação da moradia estudantil e que a estrutura foi pensada para espaço individual, ressalta as dificuldades em se pensar em obras devido a falta de recursos. Em meio as discussões, registra-se a presença da servidora Tatiana, representante do sindicato dos Técnicos Administrativos, que manifesta sensibilidade às demandas da LEC mas se posiciona de forma contrária à padronização das férias dos servidores. Registra-se, também, a presença de [...], servidor da PROACE, convidado a falar sobre as vagas da moradia estudantil (ATA DA 117ª REUNIÃO DO CONSEPE, 2018).

Apesar de interpretações ambíguas, de qualquer forma, todos esses desdobramentos podem ser avaliados como ricos para problematizar questões afetas à LEC/UFVJM, haja vista que houve engajamento dos estudantes que estiveram presentes e foram ouvidos pela plenária do conselho. Além disso, os debates representaram visibilidade perante os demais cursos da instituição, que tiveram que se posicionar, já que o encaminhamento, aprovado por unanimidade, foi para “que as Congregações se manifestem e os representantes tragam, ao Conselho, seus posicionamentos em relação ao texto com as proposições da LEC até a próxima reunião ordinária do CONSEPE” (ATA DA 114ª REUNIÃO DO CONSEPE, 2018). Entretanto, a LEC ainda não consegue se integrar totalmente com os outros cursos, e isso pode estar associado às mudanças de calendários e condições diferenciadas de trabalho junto à UFVJM.

Existe um calendário acadêmico anual e próprio para atender as especificidades da Alternância, que é divulgado da mesma forma que os outros calendários da instituição. Avalia-se esse fato como um ganho significativo para o curso, haja vista que a versão de alternância da LEC é adaptada e dialogada com os movimentos sociais, como já foi sublinhado. Essa situação de vincular o TU em janeiro e em julho, por exemplo, é uma questão que reflete muito mais a necessidade dos estudantes que chegam à LEC do que as demandas da universidade. Dessa maneira, percebe-se um esforço de adaptação à dinâmica do público atendido pelo curso.

Assim como tem acontecido no TU, o curso tem mantido a regularidade dos encontros de TC, graças ao esforço que tem sido empreendido para viabilizar diárias e transportes para os servidores. Com isso, não houve impacto direto no número de encontros. O PPC do curso, publicado em 2018 leva em conta a mesma metodologia de práticas que vinha sendo realizada com duas viagens por semestre para os núcleos de alternância (UFVJM, 2018b). Todavia, a manutenção desses recursos não se traduz em um pacto da administração. O que tem havido é um entendimento da atual gestão (2015-2019) para incluir essas despesas no orçamento da universidade, isto é, não existem garantias efetivas que os recursos serão mantidos.

Apesar de todo o empenho para se manter o curso funcionando, ainda não existe um entendimento consolidado em relação às questões estruturais para subsidiar o andamento da LEC. Na prática, a coordenação oficializa e/ou se reúne com representantes da Reitoria e Pró-reitorias para tratar, dentre outras coisas, dos aportes orçamentários e autorizações de acesso à MEU pelos discentes, desde 2017.

Nesse caso, convém pontuar, duas ações concretas: a primeira delas foi encaminhada em Dezembro de 2017 através do Ofício nº 078/2017-LEC/FIH/UFVJM, destinado à Reitoria, no qual a coordenação relaciona as despesas essenciais para manutenção do curso durante o exercício de 2018, apontando os desafios de consolidação da LEC, juntamente com um anexo no qual relata à administração superior, os principais desafios e alguns indicativos de como resolver as demandas; a segunda articulação ocorreu em agosto de 2018, quando foi encaminhado outro ofício à PROPLAN e à PROAD contendo as estimativas de gastos necessárias ao funcionamento do curso para o exercício de 2019.

Diante de uma situação financeira caótica vivida pelas Universidades Públicas Federais, desde 2015 e intensificados no pós-*impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016, no caso específico da UFVJM para que houvesse uma condição de diálogo mais estável, via coordenação de curso, buscou-se com a administração, a materializar de uma

proposta com estimativa clara dos gastos do curso, criando um planejamento financeiro para tais despesas. Dentre os itens demandados, estão, material de consumo, diárias para servidores e a realização de um pregão eletrônico. Vejamos as três tabelas, a seguir, o detalhamento de tais questões apresentadas à administração universitária:

**Tabela 11 - Estimativa para atividades da LEC no ano de 2019**

Atividades do Tempo Universidade e Tempo Comunidade 2019	Quantidade estimada para o ano	Valor unitário R\$	Valor total por semestre R\$	VALOR total por ano R\$
Material de Consumo (combustível/veículo)	21.280 km*	1,00	10.640,00	21.280,00
Material de Consumo (Itens do almoxarifado)	2000 unidade	1,00	1.000,00	2.000,00
Diárias servidores e colaborador eventual	226*	177,00	20.001,00	40.002,00
Serviços pessoa Jurídica (Alimentação) há necessidade de novo pregão que deverá ser realizado no segundo semestre de 2018.	20.000 Refeições	8,82**	88.200,00	176.400,00
	10.000,00 cafês	6,83**	31.718,00	63.437,00
<b>Sub total</b>			<b>151.559,00</b>	<b>303.119,00</b>
<b>Representações do Curso em comissões estaduais da Educação do Campo</b>	<b>Quantidade estimada</b>	<b>Valor unitário R\$</b>		<b>VALOR total R\$</b>
<b>Atividades do Tempo Universidade e Tempo Comunidade 2019</b>	<b>Quantidade estimada para o ano</b>	<b>Valor unitário R\$</b>	<b>Valor total por semestre R\$</b>	<b>VALOR total por ano R\$</b>
Material de consumo (combustível/veículo)	10.000 km	1,00	5.000,00	10.000,00
Diárias servidor e colaborador eventual	20	177,00	1.770,00	3.540,00
<b>Sub Total</b>			<b>6.770,00</b>	<b>13.540,00</b>
<b>Conselho Consultivo</b>	<b>Quantidade estimada</b>	<b>Valor unitário R\$</b>		<b>VALOR total R\$</b>
Material de consumo (combustível/veículo)	10.000 Km	1,00	5.000,00	10.000,00
Diárias servidor e colaborador eventual	20	177,00	1.770,00	3.540,00
<b>Sub Total</b>			<b>6.770,00</b>	<b>13.540,00</b>
<b>Valores totais</b>			<b>Semestral R\$</b>	<b>Anual R\$</b>
Material de consumo (combustível/veículo)			20.640,00	41.280,00
Material de consumo (itens almoxarifado)			1.000,00	2.000,00
Diárias servidores e colaborador eventual			23.541,00	47.082,00
Serviços pessoa Jurídica (Alimentação)			119.918,00	239.837,00
<b>Valor Total para 2019</b>			<b>165.099,00</b>	<b>R\$330.199,00</b>
<b>OBS: VALOR POR KM NO SIGA- R\$1,00 PARA ÔNIBUS E VANS E 0,50 CARRO DE PASSEIO, foi considerado para previsão do quantitativo de combustível o valor R\$1,00 por Km.</b>				
<b>*Valores detalhados nas tabelas 9 e 10, respectivamente</b>				
<b>**Valores praticados no pregão em vigência 006/2017 - Ata 063/2017</b>				

Fonte: Ofício nº 44/2018/LEC/UFVJM

**Tabela 12 - Estimativa de material de consumo para atividades do Tempo Comunidade da LEC/UFVJM no ano de 2019**

<b>NÚCLEOS DE ALTERNÂNCIA</b>	<b>KM/MÉDIA/VIAGEM</b>	<b>KM PARA TC/SEMESTRE (2 VIAGENS)</b>	<b>VALOR R\$ (R\$1,00/Km)</b>
<b>ITAOBIM</b>	1000	2000	R\$ 2.000,00
<b>ARAÇUAÍ</b>	800	1600	R\$ 1.600,00
<b>CAPELINHA</b>	420	840	R\$ 840,00
<b>OURO VERDE</b>	1200	2400	R\$ 2.400,00
<b>RIO PARDO</b>	1200	2400	R\$ 2.400,00
<b>MONTES CLAROS</b>	500	1000	R\$ 1.000,00
<b>SERRO</b>	200	400	R\$ 400,00
<b>VALOR PARCIAL para um semestral</b>	5320	10640	<b>R\$ 10.640,00</b>
<b>VALOR ANUAL PARA dois semestres</b>		21280	<b>R\$21.280,00</b>

Fonte: Ofício nº 44/2018/LEC/UFVJM

\*Na estimativa prevista neste ofício de 2018 o Núcleo de Alternância do Rio Doce ainda não havia sido criado. Fato que ocorreu apenas em 19 de fevereiro de 2019 em deliberação do Colegiado da LEC.

**Tabela 13 - Estimativa de material de consumo para atividades do Tempo Comunidade da LEC/UFVJM no ano de 2019**

<b>Núcleos de Alternância*</b>	<b>DIAS DE TC Professores: 2 encontros</b>	<b>DIAS DE TC motorista: 2 encontros</b>	<b>Valor da Diária</b>	<b>Valor Total</b>
<b>ITAOBIM 1 Professor</b>	7	7	R\$ 177,00	R\$ 2.478,00
<b>ARAÇUAÍ 1 Professores</b>	7	7	R\$ 177,00	R\$ 2.478,00
<b>CAPELINHA 2 Professores</b>	10	5	R\$ 177,00	R\$ 2.655,00
<b>OURO VERDE 2 Professores</b>	14	7	R\$ 177,00	R\$ 3.717,00
<b>RIO PARDO 1 Professores</b>	7	7	R\$ 177,00	R\$ 2.478,00
<b>MONTES CLAROS 2 Professores</b>	10	5	R\$ 177,00	R\$ 2.655,00
<b>SERRO 3 Professores</b>	15	5	R\$ 177,00	R\$ 3.540,00
<b>VALOR PARCIAL POR SEMESTRE</b>	70	43	R\$ 177,00	R\$ 20.001,00
<b>VALOR TOTAL POR ANO</b>	<b>140</b>	<b>86</b>	<b>R\$ 177,00</b>	<b>R\$40.002,00</b>

Fonte: Ofício nº 44/2018/LEC/UFVJM. Adaptado.

\*Na estimativa prevista neste ofício de 2018 o Núcleo de Alternância do Rio Doce ainda não havia sido criado. Fato que ocorreu apenas em 19 de fevereiro de 2019 em deliberação do Colegiado da LEC.

Claramente existem conquistas no sentido de a administração da universidade da UFVJM compreender a métrica e as especificidades da LEC, integrando essas particularidades nas dinâmicas internas da instituição. Contudo, diante dos dados apresentados nas planilhas e do teor dos ofícios acima referidos, o que se verifica são ações pontuais para realização dos TU's e TC's, quando no plano ideal, seriam necessárias decisões mais definitivas a contento das necessidades do curso. Logo, em análise as atas e documentos de gestão não constam menções para subsídio orçamentário ao curso após 2019. A ausência de recursos destinados pelo Governo implica a decisão interna da UFVJM frente ao curso, mostrando que não há garantia que a LEC se sustentará.

Os recursos atualmente disponibilizados pela instituição e aqueles indicados como despesas essenciais para 2018/2019 através do Ofício nº 098/2017/LEC-UFVJM endereçados à PROPLAN e a PROAD subsidiam demandas essenciais ao funcionamento/manutenção da LEC, como alimentação durante os TU's, viagens com TC e Conselho Consultivo e algumas reuniões da Rede Mineira de Educação do Campo e da Comissão Permanente de Educação do Campo. Os recursos ora demandados não abarcam, por exemplo, materiais de laboratório como reagentes e modelos esquemáticos/pedagógicos para aulas práticas.

Para as viagens de TC, era esperado que houvesse um suplemento financeiro, já que o curso tem recebido novos estudantes anualmente, o que tem aumentado o número de dias dos professores nos núcleos de alternância. Pedagogicamente, o curso optou por incluir as comunidades de origem dos discentes o que resulta na inclusão de mais demandas com carros. Ressalta-se, que são os próprios estudantes que custeiam as despesas com o deslocamento de suas comunidades para participarem dos dois encontros anuais de TU realizados em Diamantina-MG.

Quanto ao TC, constatou-se que em alguns casos, os professores requisitam, via SIGA, veículos para transporte de estudantes entre as comunidades, mas essa não é uma regra. Uma maneira encontrada pelo curso para diminuir os gastos nos itinerários, foi distribuir e organizar os estudantes em núcleos de alternância mais próximos de suas residências, em um total de nove núcleos, conforme tabela abaixo. O TC se organiza em dois momentos, um primeiro encontro em que se planeja a prática de ensino e um segundo momento onde a atividade planejada é executada. Considerando essa metodologia, o curso não promove apenas um evento de TC, mas sete ou oito em regiões distintas, a depender da organização.

**Tabela 14 - Distribuição de professores e estudante por núcleo de alternância em 2019**

<b>Núcleo de Alternância</b>	<b>Quantidade de professores por Polo</b>	<b>Quantidade de Estudantes por Polo</b>
Araçuaí	1	12
Capelinha	2	33
Diamantina	1	18
Itaobim	1	8
Montes Claros	2	30
Ouro Verde de Minas	2	35
Rio Doce (Santo Antônio do Itambé)	1	12
Rio Pardo de Minas	1	15
Serro	1	20

Fonte: Ata da 47ª Reunião do Colegiado da LEC/UFVJM. Elaborada pelo autor.

A tabela 15 exibe a distância média do trajeto percorrido pelos professores até os Núcleos de Alternância. Em alguns casos, requer um período inteiro do dia de viagem saindo da cidade de Diamantina-MG, o que faz com que o início das atividades ocorra apenas no dia seguinte. Vale ressaltar que os números referentes a distâncias e tempo percorrido descritos na tabela 15 levaram em conta os municípios onde estão inseridos os Núcleos, o que significa dizer que, normalmente, as viagens são mais longas. Em muitos casos, esses docentes percorrem comunidades e visitam escolas localizadas em diferentes pontos, trafegando por trechos sem pavimentação asfáltica, o que compromete ainda mais a logística de trabalho. O mesmo ponto de vista equivale para a realidade dos estudantes que, duas vezes por ano se dirigem ao município de Diamantina-MG.

**Tabela 15 - Distância em KM entre os Núcleos de Alternância e a cidade de Diamantina-MG**

<b>Núcleo de Alternância</b>	<b>Distância em KM*</b>	<b>Tempo aproximado do percurso</b>
Araçuaí	326,5 km	4 h 39 min
Capelinha	(268,4 km)	3 h 50 min
Diamantina	-	-
Itaobim	402,0 km	5 h 39 min
Montes Claros	228 km	3 h 29 min
Ouro Verde de Minas	462,3 km	7 h 40 min
Rio Doce (Santo Antônio do Itambé)	115 km	2 h e 2 min
Rio Pardo de Minas	481,7 km	7 h 4 min
Serro	92 km	2 h 7 min

\*FONTE: Google Maps. Elaborada pelo autor.



Conforme demonstrado nos dados apresentados, pode-se observar que, apesar de todos os percalços e dificuldades orçamentárias/financeiras, o acesso e a permanência dos estudantes da LEC à UFVJM têm se mantido. Ao realizar uma análise desta conjuntura sob um olhar mais atento, é possível constatar que tem havido um esforço institucional para manter esse curso em funcionamento.

A situação observada na LEC de perda de orçamento e o intenso movimento coletivo de se manter o funcionamento do curso, corroboram com os dados e análise apresentados por Bruce (2018) em sua pesquisa, ao evidenciar que a UFVJM deixou de receber uma parcela considerável dos recursos para custeio e manutenção das despesas básicas como água, luz, internet e pessoal terceirizado. Ao comprovar a escassez de recursos para investimento que vem assolando a instituição, a autora apresenta um panorama preocupante de impossibilidades para a realização de novas obras; a descontinuidade de projetos em execução; o impacto na manutenção/melhorias na estrutura física, na compra de material didático, na prestação de serviços e na aquisição de novos equipamentos.

### **6.2.2 O impacto da Política de Assistência Estudantil para os estudantes da educação do campo na UFVJM**

O Programa de Assistência Estudantil (PAE) da UFVJM é vinculado à Diretoria de Assistência Estudantil – DAE da PROACE e prevê em seu escopo a concessão de bolsas aos estudantes em virtude do desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão/cultura universitária, razão pela qual é conhecida como Bolsa Integração. Além dessa, o PAE é formado por outras modalidades de benefícios, tais como: i) **Auxílio emergencial:** prevê excepcionalmente, auxílio para custear parte das despesas com alimentação e transporte, além de conceder vagas temporárias na Moradia Estudantil Universitária; ii) **Auxílio material pedagógico:** propõe o acesso a instrumentos específico de alto custo aos estudantes de graduação, através de um sistema de empréstimo; iii) **Moradia estudantil:** disponibiliza um quantitativo de vagas nas acomodações da Moradia Estudantil Universitária ao estudante que comprovar socioeconomicamente sua vulnerabilidade, sendo de uso exclusivo para alunos cujo grupo familiar não resida na cidade em que se encontra instalada a moradia. Possui regimento próprio que estabelece os critérios de acesso e funcionamento (UFVJM, 2017).

Ainda nos propósitos do PAE/UFVJM, registra-se a concessão de outros dois benefícios: i) **Auxílio Manutenção,** que trata-se de um “repasso financeiro no valor de R\$ 200,00 mensais para o custeio complementar das despesas com transporte e/ou alimentação

creditado na conta do(a) discente, a partir do mês subsequente à divulgação do resultado no site oficial”; e a ii) **Bolsa Integração**: em consonância aos regramentos legais dos Decretos nº 7.234 de 19 de Julho de 2010, que regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010 que trata da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária, sendo que, esse benefício tem por objetivo colaborar com a permanência e diplomação do estudante efetivamente matriculado nos cursos presenciais de graduação da instituição. A PROACE gesta esse auxílio, que prevê recebimento mensal, via depósito bancário de R\$400,00 e possui vigência de seis meses (UFVJM, 2010).

É relevante ressaltar que para concorrer a qualquer das modalidades de auxílio previstas na PAE/UFVJM, o discente está condicionado a observância das normas, prazos, preceitos e condições previstas em editais, cujas datas são divulgadas nos Calendários Acadêmico e da Assistência Estudantil.

No que se refere à concessão de auxílios financeiros, provenientes da PAE da UFVJM, a tabela 16 demonstra que dos 201 estudantes com matrículas ativas na LEC, no primeiro semestre de 2018, 07 acessaram bolsa integração e 26 foram contemplados com o auxílio manutenção. Esse número foi superior, quando comparado ao segundo semestre de 2018, que registrou 11 estudantes beneficiados com a bolsa integração e 30 com o auxílio manutenção. No que tange ao aumento de auxílio manutenção é preciso mencionar que a coordenação e o colegiado de curso têm divulgado e orientado aos estudantes à necessidade de se registrarem junto aos editais publicados pela PROACE.

**Tabela 16 - Bolsas Integração e Auxílio Manutenção acessados pelos estudantes da LEC em 2018**

<b>PERÍODO</b>	<b>AUXÍLIO MANUTENÇÃO (R\$200,00/mês)</b>	<b>BOLSA INTEGRAÇÃO (R\$400,00/mês)</b>
<b>1º semestre de 2018</b>	26	07
<b>2º semestre de 2018</b>	30	11

Fonte: Dados PROACE/UFVJM - Elaborada pelo autor.

É importante aqui referendar, que o Programa de Bolsa Permanência (PBP) é uma iniciativa do Governo Federal, cujo propósito é viabilizar auxílio financeiro diretamente aos estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes de graduação indígenas e quilombolas matriculados em IFES (BRASIL, 2013c; UFVJM, 2018b). Seu valor pode variar a depender do perfil do estudante, de maneira geral, o MEC estabeleceu o

quantitativo de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), valor atualmente pago para bolsas de iniciação científica.

No caso de acadêmicos indígenas e quilombolas é pago um valor diferenciado, correspondente a R\$900,00 (novecentos reais) “em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal” (BRASIL, 2013c, p. 1). Na tabela adiante, será expressa os 51 estudantes quilombolas matriculados na LEC que fizeram jus ao recurso da bolsa permanência, específica a este público. Além disso, a tabela traz os 64 discentes contemplados pela bolsa permanência (R\$400,00). Esses dados mostram que a LEC tem perfil de carência. Após 2015, o curso deixou de atender aos critérios da bolsa permanência de R\$400,00, devido à mudança de carga horária. Até 2015, dos 60, 51 ingressantes acessaram a bolsa, o que corresponde a 85% do total de alunos desse ano.

**Tabela 17 - Estudantes da LEC/UFVJM contemplados pelo Programa de Bolsa Permanência de 2014 a 2018**

<b>Ano</b>	<b>Nº de beneficiários pelo critério Socioeconômico (R\$400,00)</b>	<b>Nº de beneficiários pelos critérios Socioeconômico e Quilombola (R\$900,00)</b>
<b>2014</b>	19	6
<b>2015</b>	45	6
<b>2016</b>	0	16
<b>2017</b>	0	1
<b>2018</b>	0	22

Fonte: Dados PROACE/UFVJM - Elaborada pelo autor.

Como se pode perceber, comparativamente, nas situações em análise, houve um aumento no número de estudantes beneficiados em 2015, ano em que se manteve estável o quantitativo de quilombolas que acessaram essa política. Entretanto, esta população oriunda de comunidades remanescentes de quilombo, mais do que dobrou em 2016, o que não se manteve para os demais estudantes que não registraram nenhuma inclusão. Notadamente, o ano de 2017 registrou uma diminuição brusca desse benefício, inviabilizando a oferta de bolsas aos estudantes ingressantes, isso fica claro quando nos atentamos ao desinvestimento às Instituições Públicas de Ensino Superior brasileiras, já relatado.

Em sua trajetória de existência, o curso contou ainda com bolsas provenientes do PIBID Diversidade<sup>18</sup>, cujas ações se traduziram em um diferencial para a continuidade dos

<sup>18</sup> O PIBID Diversidade foi criado a partir do edital conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID DIVERSIDADE, publicado pela Diversidade pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2010. A intenção foi atender projetos específicos dos cursos de licenciaturas interculturais

estudantes no curso em atividades que primam pelo despertar do licenciando para a docência. Sobre isso, iremos tratar com mais detalhes na análise das entrevistas.

### **6.3 As parcerias estabelecidas e a participação dos movimentos sociais no curso**

Importa ressaltar que o curso vem estabelecendo uma série de parcerias interinstitucionais com órgãos públicos vinculados ao estado, municípios e mantendo uma aproximação constante com instituições comunitárias e movimentos sociais. Existe, portanto, uma articulação forte com as escolas do campo e com algumas organizações da sociedade civil, que orbitam às comunidades como os sindicatos e ONG's. O fato é que, para o curso, o estabelecimento dessa rede de relações carrega um forte potencial impulsionador na consolidação dos princípios que o mantém, a saber: interdisciplinaridade, diálogo entre saberes, reconhecimento das representações sociais, dentre outros, já que se trata de uma licenciatura para o campo resultante das demandas de movimentos sociais por uma educação popular.

Sobre esta questão, Malysz (2007) chama atenção para a relevância da colaboração mútua entre a escola básica e universidade, tanto para a continuidade do curso quanto para o sucesso do estudante. A autora esclarece que a escola básica é um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas e estágios, um ambiente propício para experiências significativas na formação de futuros professores. Para as instituições, essas parcerias são primordiais, já que, “a formação do aluno investigador no ensino básico contribuirá para que na universidade ocorra a continuidade do processo de melhoramento do profissional que não separe o ensino da pesquisa” (p. 24).

Na esteira das instituições parceiras à LEC/UFVJM, estão a SRE de Diamantina vinculada à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal, ambas com sede no município de Diamantina-MG. Em relação a primeira, a LEC tem contribuído ativamente através de dois professores para composição de um grupo de estudos sobre educação do campo, conforme trecho da Ata 37<sup>a</sup> Reunião Colegiado, em que a presidente da sessão informa que: “a Superintendência Regional de Ensino de Diamantina realizou convite para que a LEC

---

indígenas e de educação do campo. Como resultado, a UFVJM e outras 20 instituições, tiveram projetos aprovados para execução em dois anos. De acordo com Sant'Anna e Costa Marques (2015), nesta universidade, o projeto foi desenvolvido de novembro de 2011 até fevereiro de 2014, contando com o seguinte engajamento: 4 professores universitários da UFVJM coordenando as áreas, 08 professores supervisores vinculados às escolas do campo e 34 estudantes da LEC/UFVJM bolsistas.

contribua com a criação de um Curso Técnico [...] Retomando a indicação já realizada em data pretérita dos professores [cita o nome de dois docentes da LEC/UFVJM].” (p. 1). O curso tem apoiando a superintendência que trabalha com a proposta de criação de uma escola de ensino médio em Alternância com oferta de um Curso Técnico em Agropecuária no município de Couto de Magalhães de Minas – MG.

Por outro lado, na contrapartida de garantir o funcionamento da LEC, vejamos abaixo alguns trechos das atas das reuniões ordinárias do Colegiado da LEC/UFVJM onde figuram o apoio da superintendência com empréstimo de colchões, camas e disponibilizando a estrutura física de uma das escolas geridas pela SRE contribuindo para a realização dos encontros de TU, em função do impacto financeiro sofrido pela UFVJM, como já pautado:

CONDIÇÕES DE OFERTA TU 2017-2: A professora a [coordenação do curso] comunica sobre o andamento do Pregão para Alimentação e Café da manhã para os estudantes da LEC com início previsto para início de junho de 2017. Paralelo a isto, ela comunica a negociação com Pró-Reitores sobre a utilização da Moradia Estudantil para o próximo TU, **além de empréstimo de colchões cedidos pela Superintendência de Ensino** (ATA DA 28ª REUNIÃO ORDINÁRIA DO COLEGIADO DA LEC, grifo nosso).

O professor [...] informa aos demais sobre uma correspondência do superintendente de Ensino Leonardo Soares na qual ele explicita a intenção de ceder o espaço da Escola de Couto Magalhães para atividades da LEC de ensino e extensão, houve unanimidade (ATA da 21ª Reunião Ordinária do Colegiado LEC).

Situação final de hospedagem e alimentação: O professor [...] inicia sua fala expondo a formatação final das hospedagens e alimentações para o Tempo Universidade 2016.2, informa que não houve viabilidade para uso das dependências do Instituto Casa da Glória por razões Administrativas, decidindo por utilizar as duas casas da UFVJM onde serão alojados 46 estudantes **com camas e colchões da Escola de Couto de Magalhães de Minas cedidos pela Superintendência Regional de Ensino**. Além disso, a Casa São José que pertence a Diocese de Diamantina disponibilizou 10 vagas (18ª REUNIÃO ORDINÁRIA DO COLEGIADO DA LEC, Grifo nosso).

No âmbito municipal, o curso atua junto às secretarias de educação e promoção social da prefeitura municipal de Diamantina-MG, devido à proximidade geográfica e pelo fato de a administração municipal demandar ações e projetos com a LEC.

Existe também a atuação de representantes da LEC junto a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais com sede em Belo Horizonte compondo a Comissão Permanente de Educação do Campo (CEPEC) que debate essencialmente as questões relativas à educação do campo no estado. Nesse debate construído no território mineiro, a referida comissão foi criada por força do Decreto nº 46218, de 15 de abril de 2013 que prevê em seu artigo 3º, o rol de representantes, no qual o Inciso II, alínea I contempla a UFVJM. Com base nessa norma, o Colegiado da LEC deliberou na sua 34ª reunião de 19 de dezembro de 2017, sobre a indicação

de dois professores do curso, titular e suplente, cujos nomes foram encaminhados à reitoria através do ofício nº 097/2017/LEC-UFVJM para ratificação dos representantes da UFVJM junto a SEE/MG.

Esses mesmos professores compõem a Rede Mineira de Educação do Campo, gerida pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG), estabelecida pela junção da AMEFA, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Universidades, MST, sindicatos, EFA's entre outros atores que compõem a sociedade civil.

A Rede Mineira nasceu junto com o Pronera, durante o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), que aconteceu em 1997. Desde 1998, ela reúne parceiros que buscam contribuir na consolidação da educação no campo e já elaborou diretrizes operacionais para esse modelo de educação (BRASIL, 2009b, p.1).

Ademais, percebe-se que todas as ações citadas possibilitam construir uma articulada rede de parceiros que trabalham coletivamente em prol do protagonismo dos sujeitos do campo através do fortalecimento mútuo e do desenvolvendo de experiências institucionais, pedagógicas e humanas. É oportuno expor ainda que essas ações possibilitam mobilizar diálogos com esses parceiros que se desdobram em experiências exitosas com os movimentos sociais no âmbito da LEC/UFVJM. É o caso, por exemplo, do Conselho Consultivo da LEC/UFVJM

[...] o Conselho Consultivo é constituído por representantes de movimentos sociais, instituições da sociedade civil organizada e órgãos públicos situados na área de abrangência do curso, egressos do PROCAMPO e/ou LEC, discentes da LEC, docentes da LEC e docentes da UFVJM envolvidos diretamente com as temáticas da Educação do Campo. Esse conselho tem a função de promover articulação do curso com os movimentos sociais, egressos e outros atores sociais na discussão do Projeto Pedagógico do Curso e de políticas relacionadas à Educação do Campo (UFVJM, 2018b, p.35).

A indicação das instituições/organizações integrantes do Conselho Consultivo da LEC/UFVJM ocorreu em dois momentos de reflexões, debates e encaminhamentos. Um primeiro momento se deu durante o Seminário *Diálogos com a Educação do Campo: construção do Conselho Consultivo da LEC/UFVJM* realizado durante o TU nos dias 18 e 19 de janeiro de 2017 onde foi possível acordar a composição de parte do grupo. Os outros representantes foram indicados no decorrer do primeiro e segundo semestre de 2017, considerando diálogos em momentos coletivos do Fórum do Vale incluindo instituições com atuação em todo território mineiro, ficando sua composição com 18 membros titulares e 18 suplentes.

Dessa forma, a coordenação da LEC solicitou que fosse lavrada Portaria designando a constituição do Conselho Consultivo da LEC/FIH/UFVJM, com representações dos movimentos sociais populares, órgãos públicos, professores universitários da UFVJM, egressos do PROCAMPO/UFVJM, discentes e docentes do curso. Diante do requerimento, o Diretor da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH), no dia 03 de outubro de 2017 lavrou a Portaria FIH N.º 78, cujos órgãos componentes e a distribuição da representatividade estão relacionados na tabela 18 a seguir:

**Tabela 18 - Representatividade do Conselho Consultivo da LEC**

SEGMENTO	Nº DE REPRESENTANTES - INCLUINDO TITULAR E SUPLENTE
<b>FETAEMG</b>	02
<b>AMEFA</b>	02
<b>FUNIVALE</b>	02
<b>Fórum do Vale</b>	06
<b>Fórum do Norte</b>	02
<b>Movimento Quilombola</b>	02
<b>Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG</b>	02
<b>Egressos PROCAMPO/UFVJM</b>	06
<b>Discente LEC/UFVJM</b>	06
<b>Docente UFVJM</b>	02
<b>Docente LEC/UFVJM</b>	04

Fonte: Portaria FIH/UFVJM N.º 78/2017. Adaptado.

Esse grupo, representativo do semiárido mineiro, reúne-se semestralmente em Diamantina-MG, durante um dia e meio para tratar de assuntos estratégicos para o curso. Alguns dos pontos se desdobram em ações concretas debatidas pelo NDE, Colegiado e instituídas na LEC/UFVJM. Em sua primeira reunião ocorrida entre os dias 31 de outubro a 01 de novembro de 2017, o conselho reforçou questões de natureza regimentais, como o fato de ser uma instância consultiva e acessível à participação externa, alinhando ações que se pretendem realizar em curto, médio longo prazo. Dessa forma, sublinhou-se durante o encontro, que para as agendas de trabalho implementadas à curto prazo, serão consideradas estratégias definidas e efetivadas para o horizonte de um semestre. Foi o caso da “Agroecologia”, tema definido pelo conselho para nortear as atividades pedagógicas do curso durante o primeiro semestre de 2018:

Os temas priorizados para a atuação, em curto prazo, e como laboratório para afinar a equipe do Conselho foram [...] Agroecologia e relação campo/cidade, Agroecologia e educação do campo, Agroecologia e sujeitos do campo, Agroecologia e comunicação popular, Agroecologia, ciranda e educação do campo, Agroecologia: formação política e cidadania. Discutiu-se a necessidade de reconstruir o conceito de agroecologia que, parece, sofre de reducionismo e de modismo. Foi dito que o semestre 2018/1 da LEC-UFVJM já estava condicionado

ao envolvimento e apoio, incluindo possível participação, no ENA-Encontro Nacional de Agroecologia, que acontecerá em 2018, a se realizar em Belo Horizonte, com o que o conselho concordou. Assim, ficou pactuado que o Colegiado indicará um desses temas para a aula inaugural de 2018/1. E produzirá esta aula inaugural em conjunto com a Coordenação da LEC, e foram cogitados alguns nomes para assumir a tarefa, mas ficou-se no plano da sugestão (ATA DA 1ª REUNIÃO DO CONSELHO CONSULTIVO DA LEC, 2017).

Após a indicação da plenária do Conselho Consultivo, pela “Agroecologia” como tema integrador do semestre de 2018/1, o curso concretizou uma série de ações durante o período, a saber: participação no 4º Encontro Nacional de Agroecologia (ENA); realização de aula inaugural (TU) abordando a formação do campo agroecológico no território brasileiro; promoção de oficinas sobre relatoria gráfica e comunicação popular (TU); e subsidiou apoio técnico entre movimentos sociais e o curso para a efetivação de práticas de ensino durante os encontros de TC’s.

Outra perspectiva foi definida na segunda reunião, realizada nos dias 26 e 27 de abril de 2019, onde os presentes concordaram que o tema integrador do 2º semestre letivo de 2018 seria a “Educação do Campo Pública Contextualizada em Alternância”. Como parte das atividades, foi realizada uma aula inaugural do módulo no dia 26 de junho de 2018 que contou com a presença de um professor vinculado ao MEPES convidado pela sua vasta experiência na implantação de Escolas do Campo em Regime de Alternância. Os conselheiros fizeram os seguintes encaminhamentos para orientar as atividades:

[...] pensar atividades com a participação do Conselho Consultivo no Tempo Comunidade; pensar atividades durante o Tempo Universidade integradas com o coletivo do curso, buscando envolver os membros do conselho consultivo, não sendo realizada a noite, para garantir a participação de todos os estudantes. Pensar a possibilidade de deixar dois meio dias (um para a aula inaugural) para atividades integrativas durante o TU, se necessário pensar essas atividades como avaliativas ou que possam integrar conteúdos das unidades curriculares ministradas nas diferentes unidades curriculares das habilitações e ou áreas do curso (uma forma que seja possível considerar as atividades comuns integradoras como conteúdos das aulas das diferentes unidades curriculares), buscando também integrar algumas atividades nas aulas de retorno (ATA 2ª REUNIÃO CONSELHO CONSULTIVO DA LEC).

Como pode ser observado, as proposições feitas pelo Conselho Consultivo se desdobraram em atividades comuns às Unidades Curriculares durante o TU e TC, agregando a participação de representantes das comunidades, na dimensão da valorização dos sujeitos, territórios e saberes tradicionais. Ao mesmo tempo em que o fomento dessas ações é importante para a aproximação entre a Universidade e as comunidades rurais, reflete na maior interação dos grupos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a interlocução entre as unidades curriculares. A implantação e incentivo dessas proposições que permitem enxergar uma dada realidade a partir de diferentes pontos de vista abrem



perspectivas pautadas no desafio da interdisciplinaridade que o curso tem conseguido exercitar. Esse exercício cognitivo de diálogo pode inclusive servir de instrumento de avaliação e congruência entre às diferentes áreas e disciplinas.

## **7 UM OLHAR SOBRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA NA LEC/UFVJM, A PARTIR DAS VOZES DOS SUJEITOS DO CAMPO**

Para fins desta pesquisa, são necessárias, algumas considerações a respeito dos sujeitos participantes. Buscamos compreender a trajetória desses estudantes a partir de uma concepção em movimento e em constante transformação, construída das significações que eles atribuem à LEC e ao seu percurso formativo. Dessa forma, pensar o acesso e a permanência, nos conduziu a observar o ambiente universitário pela ótica daqueles que vivenciam a rotina acadêmica, compreendida tanto no espaço físico, quanto fora dos limites de sua área construída.

Nessa lógica, este capítulo foi desenvolvido com a finalidade de identificar os fatores do acesso e, notadamente da permanência no ensino universitário, a partir da opinião dos estudantes da LEC/UFVJM. Como já mencionado, utilizamos a metodologia das entrevistas semiestruturadas. Será apresentado o perfil dos entrevistados, seguido da análise dos dados coletados, a partir dos pressupostos já elencados na sessão metodológica. A intenção é articular as reflexões com a base teórico/bibliográfica citada nos capítulos precedentes e outras fontes acadêmicas.

### **7.1 O perfil dos entrevistados**

Foram entrevistados, ao todo, neste estudo, 14 estudantes, devidamente matriculados na LEC/UFVJM, entre o período de outubro de 2018 a janeiro de 2019, configurando dois momentos, um no TC e outro no TU. Conforme Minayo *et al.* (2007), nas pesquisas de abordagem qualitativa, a representatividade não está subordinada ao somatório de sujeitos, mas sim, ao atrelamento destes com o objeto de pesquisa. Nessa lógica, este estudo não trabalha com amostragens probabilísticas. Concernentes à transcrição das entrevistas, foi produzido um material de 65 páginas, sendo que, na transcrição mantivemos a integridade dos discursos, preservando as formas de narrativas orais dos estudantes.

Optamos por não excluir nenhuma das 14 entrevistas realizadas, por considerarmos a relevância das experiências trazidas nas falas de cada participante. Além

disso, apesar da expectativa de que, a distância geográfica entre os três núcleos de alternância, influenciasse no acesso e na manutenção dos estudantes, após diversas leituras de cada entrevista, não identificamos nos discursos, qualquer menção sobre este elemento.

Após a realização das entrevistas, constatamos que, dentre os entrevistados, dez cursavam a habilitação na área das Ciências da Natureza (71,4%) e quatro optaram pela formação em Linguagens e Códigos (28,6%). Constatamos ainda o quantitativo de mulheres entrevistadas, 10 no total. Nos discursos das entrevistadas, a diferença de gênero apareceu como fator de influência que tangencia o acesso e a permanência destas no ensino superior.

Ao ler e interpretar os dados, fomos nos deparando com a ausência de um elemento investigativo: a questão étnico-racial. A análise das entrevistas nos revelou que este elemento poderia nos apontar para fatores sociais que emergem das políticas de ação afirmativas, ou seja, a inclusão da população negra no ensino superior, neste caso, também população rural. Não formulamos nenhuma pergunta que implicasse na autodeclaração étnico-racial. Os dados revelaram que uma das políticas de acesso e permanência volta-se para a população quilombola, haja vista a bolsa quilombola. Este é um ponto que abre perspectivas para futuras investigações.

Com o objetivo de preservar o anonimato, os nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos sequenciais, associados à letra “E” (de estudante), seguido de um número referente à ordem em que foram realizadas as entrevistas: de “E.1” até “E.14”. No quadro 6 é exposto o perfil dos estudantes entrevistados de acordo com as seguintes variáveis: idade, sexo, área de formação no curso e núcleo de alternância. Dos discentes, dez faziam parte do Núcleo de Alternância de Serro, dois do Núcleo de Rio Pardo de Minas e os outros dois integravam o núcleo de alternância de Ouro Verde de Minas. Destaca-se que a maioria dos sujeitos participantes do estudo era do sexo feminino (71,4%) com a preponderância de dez estudantes e apenas quatro (28,6%) do sexo masculino. A idade dos sujeitos variou de 20 a 67 anos, sendo a média etária de 32 anos. A maioria desses estudantes (oito no total) tinha idade entre 20 e 29 anos (57,1%), não havendo uma variação grande com relação a esse quesito; cinco discentes possuíam idade no intervalo de 30 a 47 anos (35,7%); e apenas um participante estava com idade superior a 65 anos (7,1%).

**Quadro 6 - Identificação dos participantes.**

SUJEITO	IDADE	SEXO	ÁREA	NÚCLEO DE ALTERNÂNCIA
E.1	67	M	CN	Serro
E.2	29	F	LC	
E.3	37	F	CN	
E.4	24	F	CN	
E.5	22	F	CN	
E.6	47	F	CN	
E.7	22	F	CN	
E.8	23	F	CN	
E.9	36	F	LC	
E.10	46	M	CN	
E.11	24	F	LC	Rio Pardo de Minas
E.12	32	M	CN	Ouro Verde de Minas
E.13	21	F	LC	
E.14	20	M	CN	Rio Pardo de Minas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados das entrevistas.

Os retratos apresentados a seguir representam fragmentos da história dos estudantes entrevistados nesta pesquisa, mas poderia representar a histórias de muitos outros discentes, tanto desta, quanto de outras instituições. Nossa intenção consistiu em situar o leitor sobre o público que dialogamos e apresentar sucintamente os relatos de experiências singulares contido em cada história de vida. Buscamos contemplar o modo como os licenciandos vivenciam a vida comunitária em sintonia com a universitária e as repercussões disso nas perspectivas de acesso ao sistema universitário e de permanência nele.

O discente, E.1, estava com 67 anos de idade no momento da entrevista, relatou estar se dedicando apenas à LEC e que o curso apareceu em um momento de transição da sua vida, logo após se aposentar. Naquele momento, a ociosidade e o desejo de manter alguma atividade foram determinantes para sua inscrição no vestibular do curso, como verificado no fala a seguir: “Para te dizer a verdade, eu aposentei e fiquei assim, meio solto, sem saber o que fazer [...] Quando apareceu esse curso, para mim foi ótimo, porque eu senti assim, com uma obrigação, fazendo aquilo que eu gosto”. Apesar de possuir filhos, reside sozinho na comunidade de São Gonçalo do Rio das Pedras, onde atua em associações comunitárias, equipes de caminhada e ações sociais ligadas ao movimento jovem.

E.2, de 29 anos, é a primeira universitária da comunidade, com perspectivas de concluir um curso superior em uma instituição pública. Sua origem é na Comunidade Quilombola de Raiz, dentro dos limites geográficos do município de Presidente Kubistchek-MG aonde mora com a família. Trabalha como funcionária pública da administração

municipal e atua em diversas organizações da sociedade civil, tanto em nível local e regional, quanto estadual, defendendo os direitos da população do campo. Avaliou como importantíssima, sua inserção nesses espaços de debate e articulação, por considerar que ali se encontra a diversidade. Sua principal motivação sempre foi o “[...] respeito aos povos, à diversidade, e [...] aceitação do outro, e é onde eu pretendo atuar o resto da minha vida”. E.2 conta ainda que a inserção na militância ocorreu concomitantemente com seu ingresso no curso: “Foi em 2015 quando eu ingressei no curso. Eu entrei para esses espaços justamente quando a minha comunidade tava se certificando como quilombola. Atualmente ela é certificada como quilombola e apanhadora de flores [...]”

A aluna E.3, na ocasião, com 37 anos de idade, residia com familiares em São Gonçalo do Rio das Padras. Servidora Pública vinculada à folha de pagamento da Prefeitura Municipal de Serro-MG, E.3 exercia o cargo de auxiliar de serviços gerais e já desempenhou a função de secretária de uma associação comunitária de apanhadores de flores sempre-vivas. Referiu que, as ações por ela desempenhadas na associação, foram primordiais para seu ingresso na LEC. Além disso, ela acrescenta que, integrar o curso “foi um crescimento pessoal muito grande para mim. Eu tive um envolvimento maior na minha comunidade, dialogando com os problemas, buscando soluções” (E.3).

Com 24 anos de idade no momento da entrevista, a discente E.4 vivia com duas colegas no município de Senador Modestino Gonçalves-MG, mas sua origem é a comunidade de Sobradinho. A saída da zona rural se deu após ter sido aprovada no vestibular e o principal motivo desta mudança foi a necessidade de acesso à internet. Em relação a atuação em movimentos sociais, E.4 contou que integra a Associação Comunitária, elaborando projetos de interesse social/comunitário como por exemplo a construção de um poço artesiano para captação de água para algumas famílias que enfrentavam problemas sazonais de escassez hídrica. “Agora, todo mundo tem água” (E.4).

A entrevistada E.5, tinha 22 anos e tem sua origem na comunidade de Capivari, comunidade localizada na cidade de Serro-MG. Apesar disso, estava residindo em São Gonçalo do Rio das Pedras com seu irmão e um sobrinho. A principal justificativa para ter se mudado, foi trabalhista, após ter sido aprovada em concurso público para o cargo de auxiliar de serviços gerais em uma creche municipal. Quando questionada sobre a atuação em movimentos sociais, ela contou que sempre se despontou como liderança atuante em iniciativas relacionadas à Associações Comunitárias locais, tanto da comunidade de Capivari, quanto de São Gonçalo do Rio das Pedras. Além destas atuações, ela destaca a participação

em Movimentos de defesa dos Povos e Comunidades Tradicionais, como os quilombolas, bem como da juventude do campo e dos apanhadores de flores.

E.6, de 47 anos, é mãe, esposa e na época da entrevista estava prestes a se formar na habilitação em Ciências da Natureza da LEC. Apesar de aposentada, continua trabalhando em atividades artesanais e é servidora efetiva da Prefeitura Municipal de Serro-MG. Em decorrência de problemas de saúde, foi reajustada para trabalhar como intérprete de LIBRAS. Residente em Capivari, ela conta que já fez parte de um coral da igreja católica e da diretoria de base do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Serro. Em Capivari, integrou a Associação Comunitária, foi presidente de pais e mestres da escola e atuou no movimento quilombola da comunidade. De maneira geral, ela explica que, apesar da necessidade e importância, esses trabalhos foram exaustivos.

E.7 é uma jovem de 22 anos, oriunda da comunidade quilombola Barra de Santo Antônio, localizada no município de Sabinópolis, Vale do Rio Doce em Minas Gerais, onde mora com sua família materna. Não exerce atividade remunerada com vínculo trabalhista, mas já participou de mobilizações vinculadas às comunidades quilombolas de Sabinópolis, do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável do município e no momento da entrevista, estava atuando, desde 2016, na Federação Estadual das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais, movimento do qual fala com orgulho: “[...] uma das experiências muito significativas é no Movimento Quilombola, não somente na federação, mas também na base [...] ele veio, para mim, não só para a minha formação como educadora, mas principalmente da formação como pessoa”. Apesar de já transitar na arena dos movimentos sociais antes de conhecer à LEC, após o ingresso no curso o desejo de se inserir nessas causas cresceu: “[...] foi a partir do curso também que eu interagi mais, né, com os movimentos [...] eu via, que através do que eu aprendia na universidade também, eu podia contribuir de alguma forma”.

E.8, à época da entrevista, estava com 23 anos de idade, morava com seu companheiro e dois filhos na comunidade de São Gonçalo do Rio das Pedras e não estava formalmente empregada. Antes do ingresso à LEC, sonhava em fazer enfermagem. Viveu parte de sua vida na comunidade vizinha, Capivari, onde fez parte da Diretoria da Associação Comunitária Pró-melhoramento. Sua trajetória foi marcada pelo trabalho precoce, pelos embates com o pai, e pelas lutas que teve que travar para manter os estudos e a criação dos filhos.

Com 36 anos na época da entrevista, E.9 é mãe de dois filhos e mora com o marido em São Gonçalo do Rio das Pedras. A estudante universitária da área de Linguagens e Códigos possui uma formação universitária em Pedagogia, o que lhe permite trabalhar como

educadora infantil da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Serro-MG. Integrada às ações promovidas pela comunidade, E.9 conta que faz parte da Associação Comunitária e do Movimento Quilombola Vila Nova, ambos do seu atual local de residência. Com todas essas atividades, ela contou que se manter na universidade, não é tarefa fácil: “Encontro várias dificuldades por eu ter família, ter criança de 1 ano e 3 meses. Tem muita dificuldade, mas isso a gente vai contornando, né”.

E.10 é um estudante de 46 anos, espanhol, morador do distrito de São Gonçalo do Rio das Pedras onde vive com a esposa e três filhos. Ainda na Espanha, estudou eletrônica por dez anos. Adepto a diversos movimentos sociais integrava a Caravana pela Paz da Associação Internacional, organização promotora de ações em diversos países, que recebeu à época, um convite do então Ministro da Educação, Gilberto Gil para participar do Movimento Cultura Viva. Durante esta viagem, mudou-se para o Brasil. Profissionalmente, relatou que trabalha com tecnologias da informação, avaliando conteúdos veiculados na internet e ministra cursos na área de Permacultura Social. Ao ingressar na universidade, participou de projetos de valorização dos conhecimentos tradicionais através de imagens e vídeos, onde pôde explorar suas aptidões para operacionalizar recursos tecnológicos. Externo à universidade, E.10 agrega-se à projetos sociais, culturais e artísticos, sobretudo os de alcance local. Nesse sentido, ele cita que, “tudo que tem a ver com projetos, tem a ver com Associações, e também com muitos movimentos que exercem suas atividades através de projetos. Então, a lista é grande e contínua”.

E.12, é uma jovem de 24 anos, que reside com os pais, na Comunidade rural Ilha das Cabras, pertencente ao município de Rio Pardo de Minas-MG, norte do estado. Encontra-se apenas estudando e anseia por uma vaga no mercado de trabalho. Antes de ingressar na universidade, a jovem trabalhava para a Prefeitura Municipal de Rio Pardo de Minas-MG, mas teve que abandonar o cargo devido à impossibilidade de liberação para participar dos encontros de TU em Diamantina-MG. Foi aluna de uma instituição privada de ensino superior que oferece cursos à distância, mas abandonou o curso após ter sido aprovada no vestibular da LEC. Apesar de estar cursando os últimos módulos da Licenciatura em Educação do Campo, E.12 declarou afeição à outra área de formação e confessa que se tivesse outra oportunidade educacional, cursaria psicologia. “Então, é igual eu falei concê, eu esperava uma coisa e cê fica meio desiludido [...] se eu fosse começar a fazer hoje, eu não faria educação do campo, faria psicologia. Não desistiria agora porque seria uma burrice”. Assim como os demais participantes, E.12 esteve envolvida em ações de cunho social em prol da comunidade. Na

ocasião, fez parte da Associação de Agricultores de Ilha das Cabras. Esta fala nos revela a LEC como possibilidade de acessar o ensino superior.

Com domicílio na cidade de Ouro Verde de Minas-MG, no Vale do Mucuri, o licenciando E.13, estava com 32 anos de idade quando foi entrevistado. Apesar de não estar empregado à época da entrevista, ele conta que exerceu a atividade profissional de agente de saúde e trabalhou na função de recenseador para IBGE, por conta dos censos agropecuários de 2006 e 2010. É membro cadastrado da Associação Comunitária de Pratinha, município de Ataleia-MG, onde participa das reuniões mensais, envolvendo-se na tomada de decisões. O entrevistado relatou que, tanto sua inserção na Associação, quanto a impulso para se inscrever no processo seletivo de LEC, se deu por influência de um colega da comunidade que era estudante da Educação do Campo na UFVJM.

Com 21 anos de idade, E.13 reside com os pais e um irmão no município de Ouro Verde de Minas, mas seu local de origem é a Comunidade Quilombola Santa Cruz. Sua trajetória é marcada por uma série de atividades profissionais e sociais. Do ponto de vista social, esteve diretamente envolvida com movimentos carismáticos da Igreja Católica coordenando grupos de jovens do município e atua ainda em “equipes de coordenação com idosos [...] na prefeitura com o projeto de cultura, esporte e lazer; Já dei aula comunitária [...] e reuniões mesmo sobre a comunidade, sobre reivindicações, sabe, que envolve política e cultura”. Relatou ainda trabalhar como cerimonialista e fotógrafa.

E.14 tem apenas 20 anos de idade e é o mais jovem estudante universitário ouvido neste trabalho. Apesar da pouca idade, possui uma vasta experiência junto aos movimentos sociais que orbitam sua região de origem, a Comunidade de Vereda Funda, em Rio Pardo de Minas: “Eu sou militante do Movimento dos Geraizeiros [...] que desenvolve várias atividades na região. Eu sou bem ligado a essas ações [...] como eu venho da EFA e a minha comunidade tem uma história de luta bem reconhecida assim, eu participo [...]”. Ao ser indagado sobre a avaliação que faz dessas experiências junto aos movimentos, o entrevistado é taxativo: “É uma experiência muito rica, sabe. Porque você tem uma formação social muito boa. É bem satisfatório, assim, de participar”.

Quanto à participação em movimentos sociais, verificou-se que todos os participantes possuíam vínculo com Associações Comunitárias e Movimentos Sociais. Fato importante a ser ressaltado, é que, mesmo aqueles que já atuavam, passaram a se integrar mais a essas frentes, conforme se inseriam e avançavam no curso e se vinculavam a projetos e atividades ligadas à Universidade. Ou seja, observa-se um maior engajamento/interação em ações e em movimentos sociais, após terem acessado à LEC, um curso que tem um perfil de

formação que também é político, conforme o próprio PPC preconiza ao tratar, no item 10.1 da dimensão política proposta em sua formação: “[...] a formação do professor/educador do campo deve ser abrangente, contemplando os processos de docência, de gestão participativa, de pesquisa e de intervenção social, que permitam que ele atue nas diversas dimensões educativas” (UFVJM, 2018b, p. 37).

## **7.2 Processo de categorização a partir das entrevistas com os estudantes da LEC.**

Para empreender a análise das entrevistas foram estabelecidas cinco categorias de análise, buscando estruturar os principais posicionamentos e reflexões. A primeira categoria foi intitulada “**Acesso e permanência: fatores de interferência**”, na qual buscamos identificar os fatores que mobilizaram a entrada e manutenção dos sujeitos do campo no ensino superior, bem como o papel da UFVJM nesse processo. A categoria “**O papel institucional na permanência**” revela ações de apoio institucionais, desde políticas públicas educacionais e projetos de intervenção até o apoio de servidores e das plenárias de discussão dos movimentos sociais. Na terceira categoria, denominada “**Alternância: oportunizando acesso e permanência**” exploramos as percepções dos licenciandos acerca da Alternância e como esta metodologia se constitui num fator potencial de acesso e de permanência. Dando seguimento, emergiu a terceira categoria a qual designamos “**Assistência Estudantil como mecanismo para a permanência na LEC**”, a fim de identificar as ações da Política de Assistência Estudantil como estratégia de manutenção no ensino superior. Por fim, “**O PIBID-Diversidade como um programa de inserção comunitária**”, buscando ressaltar o papel deste programa na iniciação à docência e inserção comunitária. É importante ressaltar que na análise das categorias ponderamos outras questões que se fizeram pertinentes a partir das falas dos entrevistados.

Após a leitura do material gerado pelas entrevistas, inicialmente, agrupamos todas as falas utilizando critério de similaridade. Dessa forma, as respostas com mesmo sentido foram recortadas e colocadas próximas umas das outras, em um quadro composto por duas colunas, “Acesso” e “Permanência”. Exatamente neste momento, percebemos que não faria sentido apregoar critérios específicos para acesso e outros para permanência, haja vista que, nos discursos dos graduandos, percebemos tratar-se de questões intimamente relacionadas. Partindo de um panorama geral, seguimos para um exercício de refinamento das informações, foi neste processo de codificação das falas, que criamos as unidades de registros, das quais,



emergiram categorias alinhadas aos objetivos desta pesquisa, conforme detalhado no quadro constante do Apêndice E.

É válido esclarecer, que durante o agrupamento e comparação das entrevistas para a seleção categórica, identificamos elementos semelhantes em questões distintas, de modo que, os estudantes deram detalhes diferentes em momentos distintos do questionário. Por exemplo, alguns entrevistados citaram o vínculo afetivo com outros colegas ao responderem as primeiras perguntas do questionário (como ficaram sabendo do curso e como é ser um estudante da LEC), em outros casos, o fizeram nas últimas questões formuladas, especialmente na intitulada, “Gostaria de acrescentar mais algum comentário?”. Esse padrão de resposta ocorreu tanto nas entrevistas feitas no TC, quanto no TU e com os estudantes dos três núcleos de alternância. Assim, na transcrição, na leitura e no “refinamento” do texto, nos deparamos com essa confluência de informações que reforçou nossa decisão de resgatar as falas de maneira aglutinada, já que o nível de respostas não nos trouxe uma compartimentalização. Por esse fator, definimos a criação das categorias para além de uma lógica numericamente sequencial das perguntas do questionário, e sim, a partir de temas gerais que poderiam abarcar o conteúdo das respostas dadas pelos estudantes.

As entrevistas tiveram duração entre 06 minutos e 45 segundos até 30 minutos e 47 segundos. Avaliamos que essa variação de tempo pode ter se dado por fatores distintos: diferentes locais das entrevistas; personalidade dos entrevistados, relação com o pesquisador, capacidade de expressão dentre outros. Uma estudante inclusive fala durante a entrevista sobre sua timidez e a dificuldade que tem em se expressar, com preferência pela escrita: “Então eu fico muito na minha, né. Eu sou mais de escrita mesmo. Eu não tenho o dom da palavra, que eu costumo falar com as meninas, mas, a minha dificuldade é essa, de não saber me expressar” (E.9). Entretanto, cabe lembrar que por se tratar de entrevista semiestruturada, as perguntas tinham foco no objeto de investigação: acesso e permanência na LEC.

Esclareço que, conforme os discursos e as falas foram aparecendo, revelando o modo de vida, as aspirações, desejos e anseios dos entrevistados, enquanto pesquisador, consegui reconhecer meu amadurecimento numa perspectiva de apropriação pessoal ao verme representado no estudo. Apesar dessa identificação, busquei como critério, manter o mesmo tom e comportamento linear na condução das 14 entrevistas, pretendendo deixar os entrevistados à vontade para falarem. As minhas intervenções foram pontuais e aconteceram dentro dos propósitos da entrevista semiestruturada, com o intuito de melhor esclarecer as perguntas para o andamento da pesquisa ou questões que não foram respondidas em sua integridade, como por exemplo, ao serem indagados sobre a atuação em movimentos sociais,

alguns se limitavam a dizer que atuavam e citavam o nome da entidade, mas não respondiam o restante da questão: “Como foi sua experiência?”. Nesse caso, eu refazia a pergunta, às vezes com outras palavras, buscando que o entrevistado respondesse à questão proposta.

De modo geral, em um primeiro momento percebemos que alguns participantes pareciam apreensivos quanto ao que seria perguntado, todavia, na medida em que compreendiam a proposta de trabalho, sentiam mais tranquilidade em discorrer sobre a temática. Parece-nos que os estudantes foram se colocando conforme sentiam segurança e tranquilidade, tanto que, em muitos casos, as primeiras questões tiveram respostas mais curtas do que as seguintes. Alguns me fizeram sentir como replicador de suas ponderações, já que, solicitaram o envio do trabalho após a conclusão, ressaltando a necessidade de pesquisas como esta, para dar mais visibilidade à realidade dos cidadãos do campo.

Esse exercício teórico de pensar o processo metodológico aplicado foi fundamental para que pudéssemos perceber que a pesquisa semiestruturada se apresentou como um método assertivo para este estudo, devido a sua flexibilidade. Por ser focada, a pesquisa semiestruturada concentra-se no conteúdo investigado. Os conteúdos emergem das narrativas dos entrevistados, que respondendo às perguntas, expõem suas experiências e histórias. Tudo isto ganhou uma dimensão qualitativa no processo de interpretação dos dados, articulação teórica e documental, sobretudo quando percebemos nas narrativas a frequência de palavras que alimentaram a categorização com qual pudemos analisar e interpretar os dados.

### ***7.2.1 Acesso e permanência: fatores de interferência.***

Para a criação desta categoria, inicialmente, as respostas trazidas nos discursos dos estudantes remetiam para o seguinte questionamento: “o que fez estes estudantes conhecerem e acessarem à LEC?”. A partir dessa indagação, e de diversas leituras do material transcrito destacamos e generalizamos algumas palavras-chave que mais se repetiam: “conhecer”, “saber”, “descrever”, “explicar” é descritiva de, “divulgar” “informar”, “mobilizar”. Chegamos então a dois vocábulos que nortearam as narrativas, “saber” e “mobilizar”. Em outras palavras, o ingressante **sabe** do curso preponderantemente por meio de informações **mobilizadas** estrategicamente por veteranos e professores do curso. Os testemunhos dos universitários, demonstram esse protagonismo das relações interpessoais no tocante a maneira com que ficaram sabendo do vestibular da LEC:

[...] uma das estudantes da LEC [...] foi visitar a minha mãe e falou que estava fazendo a Licenciatura em Educação do Campo e que ela queria que a gente fizesse

o vestibular e tentasse [...] falava do curso que era bom. E aí, eu comecei também a pesquisar na internet [...] consegui achar o vestibular aberto [...] E aí eu fui aprovada [...] (E.5).

[...] eu fiquei sabendo pela [cita estudante do curso], que é da mesma comunidade [...] Aí ela me contou sobre o vestibular. Como eu era muito interessada em estudar, fazer uma faculdade, aí eu fui, fiz o vestibular e graças a Deus, passei (E.4).

[...] eu fiquei sabendo por intermédio de uma colega minha que já estava fazendo o curso. Aí eu me interessei [...] (E.9).

[...] eu fiquei sabendo, por causa das meninas que já tavam fazendo o curso (E.8).

[...] a primeira pessoa que eu conheci em São Gonçalo foi o [estudante já vinculado à LEC] [...] quando eu me mudei e ele já convidou [...] (E.10).

Eu fiquei sabendo através de um estudante da LEC [...] ele divulgou o curso na comunidade [...] (E.12).

A [professora da LEC] passou na comunidade [...] ficou assim *oh, você faz o curso*, me explicou como que fazia, como que era a inscrição [...] e consegui entrar” (E.6).

[...] fiz pelo vestibular, né, porque já tinha uma turma com as minhas tias e aí o acesso foi mais fácil (E.13).

Os fragmentos acima revelam que a inserção desses alunos no ensino superior, se deu pelo fato de alguém ter divulgado a LEC. O contato com outros estudantes e professores pode propiciar experiências de aprendizado e de relacionamento interpessoal entre os atores, constituindo uma rede de apoio e solidariedade. Entendemos que os candidatos optam por se inscrever no vestibular, não pelo processo seletivo em si, mas pelo desejo de estarem no curso, a partir de um conhecimento prévio que tiveram. Essa relação de causa e efeito é percebida no depoimento de E.1, quando afirma que sua entrada foi consequência de uma conversa que teve com uma professora do curso, “[...] uma professora da UFVJM, que comentou sobre esse curso [...] Aí eu resolvi ir fazer o vestibular na época certa, fiz a inscrição e fiz o vestibular” (E.1).

Teor parecido, mas com a ação feita por um estudante do PROCAMPO, revela que desde a primeira experiência de Educação do Campo nesta instituição, que a influência dos colegas tem sido um diferencial para o recrutamento de novos interessados: “Eu fiquei sabendo por um amigo que também estudava aqui [...] no PROCAMPO [...] que me levou a fazer o vestibular passei, chamei outras pessoas para vim também” (E.11). Há na fala de E.11, uma percepção de atuação contínua, em que, àquele que acessou pela mobilização de um agente interno, replica esse comportamento estendendo essa ação a outros colegas. Ainda nesse caráter de alcance gerado, alguns estudantes disseram que inspiraram algum colega, familiar ou outras pessoas da comunidade. No sentido de ser um exemplo E.1 e E.2, revelaram que:

[...] na época que eu entrei, não tinha um quilombola que fazia esse curso da LEC, hoje [...] já temos oito da comunidade [...] tem influência comigo pelo fato de eu ter ingressado [...] (E.1).

E assim, hoje nós somos onze e eles se espelham: *ah! Se ela entrou, eu também vou*". Então assim, um dia desses, conversando com um ingressante que entrou agora: *"ah não, se você não tivesse lá, eu não iria*. Então assim, eu vejo como muito importante, justamente para abrir portas para que outros venham também [...] Então assim, um dia desses, conversando com um ingressante que entrou agora: *"ah não, se você não tivesse lá, eu não iria* (E.2).

Notamos a partir dos relatos, que via de regra os estudantes não tomam ciência do vestibular ou do curso através de cartazes, propagandas veiculadas em rádio e notícias publicadas na internet, mas esse processo se consolida através da mediação concreta entre sujeito-sujeito. Isso nos revela para as especificidades das relações sociais que ainda marcam os sujeitos vinculados ao campo. Não queremos aqui, desabonar estes meios de divulgação, obviamente que são relevantes e merecem o devido reconhecimento, contudo, neste estudo, notamos um diferencial: a divulgação e a acessibilidade se deram, sobremaneira, por intermédio de pessoas que falaram sobre o curso. Daí a importância da oralidade na identidade desses sujeitos. Como bem nos lembra Little (2010), ao falar sobre os conhecimentos tradicionais, diz que em contraposição à ciência moderna que enfatiza seu modo de comunicação na escrita, nas comunidades tradicionais, os conhecimentos tendem a ser passados através das gerações pela oralidade.

Analisando as argumentações apresentadas pelos sujeitos, notamos que os múltiplos fatores de apoio têm em comum os vínculos afetivos das relações construídas tanto fora quanto dentro da universidade. O papel mediador dos diferentes agentes se desdobra tanto no amparo ao acesso quanto na permanência. As relações sociais de empatia, solidariedade e ajuda mútua foram determinantes para a continuidade dos estudos de todos os entrevistados. As respostas focaram no apoio dos amigos, membros da família e docentes que auxiliaram na superação dos obstáculos que se apresentaram no decorrer dos semestres, sendo que tais vínculos asseguraram aos indivíduos o devido apoio para atravessarem esses momentos de dificuldades.

Ao refletirem sobre as trajetórias vivenciadas na LEC, a partir do questionamento sobre o que havia contribuído para a permanência deles no curso, os alunos contaram que só tiveram condições de permanecer estudando por conta do apoio que receberam. Para se manter na universidade, E.1 contou com o suporte dado pelos colegas de sala:

[...] eu tenho muito a agradecer meus colegas de faculdade, porque muita coisa eles me ajudaram. Eu não conseguiria chegar no ponto que eu cheguei se eu não tivesse o apoio desses jovens, me ajudando a chegar até onde eu cheguei [...] meus colegas,

eles me seguraram para mim permanecer [...] e eu consegui segurar muitos que queriam sair [...] (E.1).

No caso de E.5 e E.12, o amparo familiar foi essencial para que eles pudessem levar adiante o projeto de cursar uma universidade. Para E.5, esse auxílio significou superar um quadro depressivo que por pouco não custou sua evasão, enquanto que, para os jovens E.4, E.12 e E.14, as relações sociofamiliares constituíram-se em um impulso constante para que eles pudessem seguir.

A minha família. Porque se não fosse eles eu já tinha desistido (E.4).

[...] quando eu cheguei no curso, como eu falei, eu tinha depressão [...] foi um processo de adaptação muito difícil [...] minha mãe também fez o vestibular justamente por causa disso, para tá por perto, né. Para poder me ajudar (E.5).

O apoio da minha família foi o ponto principal. Eles sempre me incentivaram [...] A minha família é a base (E.12).

Minha família me ajuda muito a permanecer aqui [...] sempre incentivando e dando apoio (E.14).

Analisando o discurso nas referências supracitadas, podemos notar a relevância do núcleo familiar na vida desses cursistas, já que esses parentes ajudam, acolhem e dão segurança garantindo-lhes mecanismos que possibilitam a permanência na universidade. Pelos depoimentos apresentados anteriormente, embora por motivos distintos, notamos que a família representou um fator decisivo para a permanência de E.5 e de E.12, todavia, sabemos que esta não é uma realidade unânime. A situação conflituosa enfrentada por E.8 com o pai desde o início do curso revela um contraponto à ajuda familiar de todos os estudantes que citaram esse recurso afetivo com o qual puderam contar para se manterem na Universidade. Sobre as dificuldades atravessadas por estar matriculada em uma universidade, ela confidencia que “No início, foi meio conturbado [...] eu não tinha apoio da família pra poder tá ali dentro, porque meu pai falava que era pra eu poder parar de estudar e ir cuidar dos meninos” (E.8).

Além da família e dos colegas, nos relatos de E.7, E.10, E.12, E.13 e E.14 existem considerações importantes sobre o suporte recebido pelos professores do curso, coordenação, técnicos administrativos e até da comunidade em que residem. Consoante a estes discentes entrevistados, alguns discursos foram sintetizados para ilustrar certas faces desse complexo sistema que contempla diversas relações:

[...] o apoio dos professores e dos colegas também, de todo mundo que me apoiou, porque senão não teria como não (E.7).

[...] a força de vontade e apoio dos professores, que [...] de muitas formas nos apoiaram (E.10).

Pensei em desistir em duas situações [...] Mas com diálogo com a coordenação [...] e com os colegas, eu me afastei um período e consegui me manter [...] (E.12).

Os professores são diferentes [...] a secretaria, os colegas, então é uma união [...] (E.13).

[...] eu pensava em largar tudo [...] aí vem os meus colegas de turma, a própria coordenação e a família também com a comunidade [...] Me ajudou a ir superando as dificuldades, sabe [...] devido ao acolhimento dos outros colegas de turma [...] equipe de coordenação, dos professores, da equipe, acaba que a gente se sente bem acolhido e vai superando [...] É muito bom tá aqui [...] (E.14).

Nos relatos dos estudantes entrevistados observamos a articulação de redes de apoio sociais e institucionais que se congregam no sentido de construir estratégias que concorrem para circunstâncias favoráveis à manutenção desses estudantes na LEC. Aferimos que tais estratégias vêm sendo efetivamente aproveitadas, oportunizando a permanência desses estudantes.

Identificamos nas análises, que a palavra “ajuda” se repete por diversas vezes e que ela se desdobra em outros termos, tais como “segurar”, “apoiar” e “incentivar”. Dessa forma, pontuamos que a permanência se dá através de vinculações com sentimento de pertença, ou seja, há uma conexão entre identidade oral, comunitária, acadêmica, política, cultural e familiar, em que todos esses fatores se convergem nas relações estabelecidas entre os pares.

Bourdieu (2001) nos auxilia a compreender o quanto é desafiador para os estudantes dos segmentos populares acessarem e permanecerem no ensino superior. De maneira correlata, a leitura desse autor ajudou-nos a perceber também, a relevância do amparo, social e institucional, como elementos propulsores de inserção e ruptura dessa realidade quase inóspita. No entender do autor, as marcas da escolarização agem como mecanismos de eliminação que irão tangenciar toda a trajetória de aprendizagem das classes populares, da escola básica ao ensino superior. Nessa linha, o autor é metucioso em sua análise ao exemplificar que o acesso à universidade é fruto de uma espécie de “herança cultural” que se manifesta de formas distintas, a depender do meio e da posição social familiar, excluindo, na esmagadora maioria das vezes, os menos favorecidos economicamente:

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pena com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda

duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média. É digno de nota o fato de que as instituições de ensino mais elevadas tenham também o recrutamento mais aristocrático [...] A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de sucesso (BOURDIEU, 2001, p. 41;42).

Segundo nos conta Bourdieu (2001), em estudo realizado comparando jovens estudantes das camadas superiores e jovens estudantes filhos de operários, manteve-se a relação 40 por 1, referente ao número de chances que um estudante rico tem, a mais, de acessar o ensino superior em relação ao pobre. Vejamos outros detalhes da investigação que revela uma proporção direta entre estudantes que acessam o ensino superior e familiares com diploma universitário.

[...] numa amostra de estudantes de medicina, o número médio de membros da família extensa que fizeram ou fazem estudos superiores não varia senão de 1 a 4 entre os estudantes oriundos das classes populares e os estudantes oriundos das camadas superiores. A presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo curso superior testemunha que essas famílias apresentam uma situação cultural original, quer tenha sido afetadas por uma mobilidade descendente ou tenham uma atitude frente à ascensão que as distingue do conjunto das famílias de sua categoria. Prova indireta do fato de que as oportunidades de chegar ao ensino secundário ou superior e as chances de ser bem sucedido são função, fundamentalmente, do nível cultural do meio familiar [...] (p. 44).

Dialogando com essa realidade educacional marcada por ausências às classes populares, Arroyo (2007) argumenta que a experiência formativa da população do Campo carece de especificidades e políticas institucionais de inclusão. Diante disso, o autor apresenta diversas reivindicações dos movimentos camponeses, para que na matriz curricular dos cursos de formação universitária sejam agregadas questões relativas à cultura, identidades, conhecimentos, lutas e o modo de vida dessa população. O que se apresenta como pano de fundo é “[...] a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo [...] Um sistema mais sólido, mais estável e qualificado” (ARROYO, 2007, p. 167). Dessa forma, os novos coletivos chegam à academia com novas formas de fazer a universidade, ocupando espaços antes negados.

Por mais que tenha havido nos discursos um encantamento com a possibilidade de acesso ao ambiente universitário e convivência com os demais discentes, tiveram também, estudantes que disseram terem passado por momentos de confronto. Identificamos nas falas menção a processos de resistência e do olhar de rejeição que já sentiram dentro da Universidade. A violência simbólica vivida pelos estudantes da LEC parece se valer de um fator de expulsão da diversidade, e o que faz com que eles superarem são as outras relações.

Ao ser perguntada sobre a sensação de ser uma estudante da LEC na UFVJM, E.7 narra um pouco das dificuldades do início do curso, evidenciando o comportamento preconceituoso sofrido por eles: “Olha, para falar com você a verdade, a gente resiste muito lá, desde o começo. E, a gente sofria preconceito e ainda sofre, por a gente ser do campo. Mas assim, também é uma coisa de realização pessoal também, sabe?” (E.7). Isso reafirma a lógica da Universidade como modelo eurocêntrico. De acordo com Santos (2009) e Benincá (2011) é possível afirmar que no percurso de organização e expansão do ensino superior, ainda prevalece esse modelo eurocêntrico de universidade, através do qual a educação é pensada para atender os interesses práticos das classes mais abastadas e/ou como local de ascensão social.

Nessa lógica, as contínuas contradições da instituição escolar universitária conduzem aos mecanismos que sempre legitimaram a supremacia de poder econômico e político da classe dominante. A lógica operada faz com que a estrutura educacional, aparentemente aberto a todos, mas notadamente reservado a alguns, consiga manter “[...] as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 223). A despeito dessas considerações, estes autores falam sobre a hierarquia do sistema educacional presente nos ramos ou classes de ensino, que engendra um princípio dissimulado de classificação entre ricos e pobres:

Os alunos “bem nascidos”, que recebem da família um senso perspicaz do investimento do investimento, assim como os exemplos ou conselhos capazes de ampará-lo em caso de incerteza, estão em condições de aplicar seus investimentos no bom momento e no lugar certo, ou seja, nos bons ramos de ensino, nos bons estabelecimentos, nas boas seções, etc.; ao contrário, aqueles que são procedentes de famílias mais desprovidas [...] são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo e são, assim, votados a investir, na hora errada e no lugar errado, um capital cultural, no final de contas, extremamente reduzido (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 223).

Na convergência do processo de exclusão socioeducacional descrito acima, é certo que a população do campo sofria no passado e ainda sofre com a desqualificação e hierarquização entre o urbano e o rural. A visão depreciada do campo e do camponês constituiu-se como resultado de um sistema capitalista de pensar o avanço e a materialidade. Nesse contexto, o campo se torna um sublugar e o camponês um sujeito arcaico, ambos deixados na retaguarda do progresso de modernidade capitalista (SÁ; MOLINA, 2013).

À contrapelo dessa lógica excludente, é importante ressaltar que, a identidade do sujeito do campo é elemento de pertencimento e de afirmação, reforçando a luta, a



coletividade e a resistência dessa população (CALDART, 2002). Essa reflexão tem nexos com a observação de Begnami (2019), quando este diz que a cultura camponesa se traduz em um território imaterial, sendo esta uma das mais importantes ferramentas de resgate do orgulho camponês. Sua cultura está entrelaçada de valores, orgulhos, autoestima e resistência contra o preconceito estereotipado, rompendo com o ideário do campo como sinônimo de atraso e do camponês como cidadão de segunda classe.

É preciso apontar as ponderações anteriores, ressaltando inclusive a falta de compreensão da comunidade universitária sobre a realidade da LEC e de seus sujeitos e como isso pode afetar a convivência. O maior volume de atividades do TU concentra-se nos meses de janeiro e julho, período que, ocasionalmente os outros cursos de graduação presenciais estão em recesso escolar. Por conta disso, o contato entre os discentes da LEC e dos demais cursos da UFVJM sempre foi distante. Ocorre que, devido às últimas greves de professores em 2015 e 2016, os calendários acadêmicos tiveram que ser reajustados, com isso, os estudantes da LEC passaram a vivenciar um momento de maior interação com os graduandos dos outros cursos. A interação, conforme o relato de E.3: “[...] a gente ficava meio isolado. Agora que a gente tá uma concentração, uma junção da LEC com os outros cursos regulares, eu vejo o diferencial” (E.3).

Quando os estudantes se juntam e se mobilizam durante o TU, passam a vivenciar uma espécie de ocupação que tem dado a eles a acessibilidade do direito social à educação fazendo ranhuras nessa lógica fragmentada que os enquadra como sujeitos sociais apartados. Em sua fala, E.3 demonstra esse comportamento gregário dos estudantes da Educação do Campo da UFVJM, ao afirmar que “[...] o curso da LEC, nós somos unidos, você vê a união entre nós. Os outros cursos a gente não vê isso”. Teor similar, está na fala de E.10: “[...] a LEC tem um trabalho de engajamento com outros estudantes, então você não estuda sozinho, você forma parte de algo maior [...] você não fica disperso [...]”. Nesse sentido, as falas nos remetem ao entendimento que a LEC cumpre o papel de inclusão social e também a missão de ressignificar concepções prévias sobre os sujeitos do campo e simbólicas, uma vez que esses estudantes emergem de uma sociedade binária, em que, por estarem inseridos no contexto rural, sofrem preconceitos, sanções e causam estranhamentos. E o que aponta para isso são o binarismo e a hierarquização que ainda estão presentes nos discursos desses estudantes.

Pelos relatos verbalizados pelos estudantes não foi possível afirmar que a LEC venha construindo uma consciência crítica no que tange a concepção hierarquizada e patriarcal, no sentido inclusive de refazer suas concepções. Porém, pudemos perceber que os discursos remetem ao momento em que eles se organizam enquanto grupo, inclusive para

voltar às suas comunidades e ali permanecerem reconhecendo suas comunidades em ação, isso já diz de um objetivo que o curso tem cumprido, o de vinculá-los à sua realidade, o que permite ressignificar suas comunidades e compreender a importância do lugar que ocupam nelas.

### **7.2.2 O papel institucional na permanência**

Outro fator que surge na fala dos participantes diz respeito à organização administrativa da UFVJM: “a faculdade”, “a LEC”, “a universidade” foram expressões extraídas das narrativas. Nelas se revelam a dimensão institucional do apoio, atingindo ações que emergem de dentro da instituição e que são mantidas por ela, desde políticas públicas educacionais e projetos de intervenção, até o apoio dos docentes e técnicos administrativos.

Vimos também que, sobre os espaços institucionalizados em que ocorrem as abordagens, os relatos abaixo demonstram que as escolas e as plenárias de discussão dos movimentos sociais são ambientes potentes para se falar da LEC e motivar novos ingressos. Pelas próprias características do curso, é comum o intercâmbio de informações trocadas com associações, sindicatos, ONG’s, articulações locais e regionais, além de secretarias municipais e estadual de educação. Por meio dos seguintes recortes, destacamos alguns relatos que possibilitam comprovar esse constante fluxo de informações:

Eu fiquei sabendo do vestibular por uma professora da universidade no espaço onde eu tava dos movimentos sociais [...] (E.2).

[...] eu fiquei sabendo justamente por que chegou um cartaz para mim pregar no Centro Comunitário da Associação [...] (E.3).

[...] uma professora, ela dava aula para mim de sociologia e ela trabalhava no Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Aí ela foi e falou para minha turma sobre o vestibular e eu e um colega meu fizemos (E.7).

Quando eu tava estudando o ensino médio [...] um professor fez o vestibular [...] uns amigos meus fizeram o vestibular também [...] E aí eu fiquei interessado [...] quando saiu o edital, eu procurei saber com outra professora também e aqui estou eu (E.14).

A criação desses vínculos entre organizações da sociedade civil e as instituições de educação superior pública foi ponto de tensionamento no debate de Antunes-Rocha *et al.* (2011) e Molina e Sá (2011), já que as proposições por políticas públicas educacionais para o campo foram amplamente discutidas por diversas entidades, buscando um horizonte de transformações sociais frente às desigualdades vividas pela população do campo. Nas arenas dos movimentos sociais, são comuns pautas reivindicatórias envolvendo o direito ao ensino

superior público, o que explica o trânsito por esses espaços, dos envolvidos nos cursos de formação de professores para o Campo. Na UFMG, por exemplo, todo o projeto institucional da Licenciatura em Educação do Campo foi elaborado e discutido em conjunto com doze movimentos sociais, além de órgãos governamentais.

No caso da LEC/UFVJM, a proposição consolidada pelo curso de agregar os movimentos sociais nas suas diferentes dinâmicas, reforça a atuação coletiva com os diversos sujeitos da sociedade civil relacionados ao campo, transpassando os muros da universidade. Prova disso foi o esforço empregado para se constituir, através de Portaria Institucional, o Conselho Consultivo da LEC. Como abordado por Ansani (2016) houve um impulso por parte dos discentes do curso e movimentos sociais desde o primeiro vestibular, divulgando a existência da LEC nas escolas e comunidades rurais.

Interessante também foi perceber nos relatos de alguns estudantes que o acesso ao conhecimento científico influenciou na visão que as outras pessoas passaram a ter deles. Para esses estudantes, ingressar na universidade mudou radicalmente suas vivências anteriores, incluindo a concepção do olhar para a própria comunidade. Essa mudança de percepção dos outros moradores aconteceu após terem acessado à Universidade e isso pode ser averiguado por meio dos recortes verbalizados por E.3, E.7 e E.8, transcritos a seguir:

[...] hoje eu tenho voz, eu posso falar [...] e eles me escutam. [...] Hoje eu chego na escola, todo mundo me conhece, já sabe do meu trabalho, [...] acho que isso é o diferencial (E.3).

[...] as pessoas passam a olhar pra gente com um outro olhar [...] te respeitam [...] começavam a me chamar para participar de outros espaços que eu nunca tinha participado (E.7).

[...] só de cê entrar num curso superior, já te veem com outro olhar [...] antes cê era um Zé Ninguém, hoje cê é alguém [...] ganha uma credibilidade [...] Além de ter o orgulho da comunidade [...] (E.8).

Acerca da ação da universidade para as vidas desses discentes, observamos que, ao retornarem às suas comunidades, ganharam notoriedade e tiveram suas opiniões acolhidas, exercendo influência nos espaços públicos e privados. Hoje eles são distinguidos como “pessoas que sabem o que estão falando” e isso é marca de relações de poder, cujo gargalo, ainda é a rigidez em se fazer dialogar os saberes científicos e tradicionais, já que, de um lado está a supervalorização do conhecimento universitário e do outro, as outras epistemologias.

Assumindo o lugar da crítica social e entendendo o campo como um lugar de saber, a inclusão social exige um diálogo entre os saberes tradicionais e a ciência moderna. Todas as formas de conhecimentos/sabedoria devem ser agregadas e complementares. A

ciência dialogando com outros campos como os saberes das comunidades rurais, reconhecendo inclusive suas diferenças. A questão, então, é encontrar mecanismos institucionais viáveis para, de maneira concomitante, manter a grandiosidade do conhecimento tradicional reforçando as contribuições para o conhecimento científico (CUNHA, 2007). Por este viés, Alves (2005) aponta que a ciência moderna deveria se abster da obsessão pela verdade absoluta e se ocupar mais ativamente com o impacto de suas ações sobre a vida das pessoas.

A preservação da natureza, a saúde dos pobres, a produção de alimentos, o desarmamento dos dragões (sem dúvidas, os mais avançados em ciência!), a liberdade, enfim, esta coisa indefinível que se chama felicidade. A bondade não necessita de legitimações epistemológicas. Com Brecht, poderíamos afirmar: “Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana” (ALVES, 2005, p. 207).

Carlos Rodrigues Brandão<sup>19</sup> comunga com esse pensamento de transformações estruturais:

Nós estamos desafiando esse pobre imaginário cientificista ocidental que só consegue enxergar validade científica, inclusive o que vale nos nossos currículos, naquilo que é formal, que é chancelado pela academia, que passa pelos sucessivos degraus da vida acadêmica e que tem o aval das revistas indexadas e que vai criando zonas de ilegitimação. Nós estamos repensando tudo isso ao contrário. E não apenas antropólogos ou especialistas em futurologia ou em novas visões holísticas e transdisciplinares, mas, também, biólogos, cientistas de universidades e educadores estão começando a se perguntar o seguinte: meu Deus do céu será que não chegou o momento de nós levarmos ao máximo de radicalidade aquilo que era o embrião do pensamento em Paulo Freire - o ouvir o povo e aprender com ele? Não apenas trazê-lo para a universidade, mas levar a universidade como aprendiz, como aprendente daquele tipo de sabedoria dos povos indígenas, dos quilombolas, das muitas e muitas ciências que existem e que têm sido, infelizmente, muito ignoradas através de uma violência simbólica que a universidade faz (SILVA, 2012, p. 642-643).

Contrário à tendência da ciência moderna em especializar os conhecimentos e ao rigor disciplinador do saber científico, Santos (2010a), ao se debruçar sobre a ciência moderna, aborda à interação entre conhecimento e totalidade, propondo urgência em corrigir as distorções trazidas pela fragmentação científica, embora não visualize um horizonte muito otimista no paradigma dominante:

Os males desta parcelização do conhecimento e do reducionismo arbitrário que transporta consigo são hoje reconhecidos, mas as medidas propostas para os corrigir acabam em geral por os reproduzir sob outra forma. [...] Este efeito perverso revela que não há solução para este problema no seio do paradigma dominante e precisamente porque este último é que constitui o verdadeiro problema de que decorrem todos os outros (p.75-76).

---

<sup>19</sup> Em conversa com a Professora Maria Luiza Angelim da Universidade de Brasília - SILVA (2012: 642-643). Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/8024/6731>>.

Nessa linha, um elemento que acresce a este debate é denominado por Bourdieu, (2001) de “inércia cultural”. Trata-se do processo no qual o sistema escolar continua sendo utilizado como instrumento de mobilidade social. Para o autor, esse sistema se parece muito com “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (p. 41).

Ainda que a LEC objetiva reduzir a violência simbólica, o ambiente universitário o revela e o reproduz bem como, há um senso comum que o alimenta. Bourdieu (2001) considera que os títulos escolares são meios de ascensão e oportunidades profissionais, de modo que, as primeiras vítimas da desvalorização desses diplomas são justamente aqueles indivíduos que não os possui.

A generalização do reconhecimento conferido ao título escolar tem por efeito, sem dúvida, unificar o sistema oficial de diplomas e qualidades que dão direito à ocupação de posições sociais e reduzir os efeitos de grupos isolados, ligados à existência de espaços sociais dotados de seus próprios princípios de hierarquização: sem que o título escolar chegue jamais a impor-se completamente, pelo menos, fora dos limites do sistema escolar, como padrão único e universal do valor dos agentes econômicos (BOURDIEU, 2001, p. 151).

As modificações operadas em função da obtenção dos títulos criam uma série de relações e desdobramentos que o autor ajuda a dissecar. A valorização e a desvalorização dos títulos são situações que se tendem a um caráter dialético e retroalimentado. A mudança na distribuição dos melhores cargos para os sujeitos com diplomas resulta em um crescimento de diplomados que resulta automaticamente em uma desvalorização dos títulos. Em contrapartida àqueles “[...] mais expostos à desvalorização esforçam-se por lutar [...] contra essa desvalorização. A dialética da desvalorização e recuperação tende assim, a nutrir-se a si própria” (BOURDIEU, 2001, p. 152). A mobilidade e a inclusão social são ilustradas nos depoimentos dos entrevistados e, isso aponta-nos para a necessidade das políticas públicas.

Também percebemos traços do imaginário que orbita o *status* de cursar uma Universidade Federal, como por exemplo E.7 que disse durante a entrevista que o principal motivo de estar na LEC foi o desejo de fazer “um curso superior em uma Universidade Pública”. Além desta, outros quatro universitários verbalizaram sobre o significado da universidade, sinalizando um padrão social almejado.

[...] acho que todo mundo sonha em tá dentro de uma universidade federal. Todo mundo sonha em ter um curso superior. No meu caso, que tenho filhos, cê poder sonhar um futuro pra eles (E.8).

O curso, pelo fato de ser uma Federal, tem ótimas recomendações (E.13).

[...] a sensação de tá na faculdade é um sonho realizado [...] (E.4).

[...] é uma coisa de realização pessoal também, sabe? (E.7).

O imaginário social em torno da Universidade é uma produção histórica, pois, ao longo dos anos, manteve-se firme o seu papel de detentora do conhecimento científico inquestionável. Trata-se de uma instituição que sempre foi pensada sob a égide do imaginário social como um símbolo de poder e desejo. Essa instituição possui características e objetivos específicos a cada período histórico. Assim, é importante observar ainda hoje a prevalência de muitas das características e práticas adotadas nas primeiras universidades, como por exemplo, a necessidade de uma identificação, um local central de instalação, professores munidos de poder hierárquico em relação aos estudantes, fragmentação das áreas de conhecimento, cursos e faculdades, além de organização administrativa composta por atribuições, normas e procedimentos organizacionais (WANDERLEY, 1994; OLIVEIRA, 2007).

No que se refere ao campo do conhecimento, Santos (2009) denuncia que o conhecimento que surge do meio universitário/científico detém o poder exclusivo de legitimar a distinção entre verdadeiro e falso em uma dimensão universal. Essa verdade científica absoluta está no cerne dos embates epistemológicos e na supervalorização do conhecimento científico.

O desvelamento desta condição de “supervalorização”, que incute uma ideia de transformação aos sujeitos que estão no ambiente universitário, requer a observância de elementos que influenciam a posição dos estudantes em comunidade, a partir da qual eles edificam suas experiências. O principal elemento nesse caso é simplesmente estar na universidade, um ambiente que valida não apenas a formação acadêmica, mas refaz as relações desses sujeitos com a família, com os colegas e, sobretudo com a realidade comunitária. Nos dois discursos a seguir a Universidade aparece como a responsável por consolidar transformações

Depois que eu entrei na universidade [...] eu mudei minha perspectiva, assim, de me ver mesmo [...] eu comecei a me sentir mais dona de mim para falar inclusive as coisas e lutar contra muitas coisas, assim, que eu não concordo [...] Eu não tinha essa visão assim, que agora eu tenho [...] mudou muito a minha perspectiva, inclusive de moradora da comunidade [...] eu passei a me sentir mais da minha comunidade a partir do momento que eu entrei no curso (E.5).

A gente cria uma maturidade [...] me tornei até uma pessoa mais responsável, mais ativa, participo mais da comunidade, tenho mais assim [...] contato com pessoas de outras regiões (E.14).

Percebe-se ainda um tom de pertença ao contexto campesino após a inserção no ambiente universitário. Muitos verbalizam que mudaram sua concepção a respeito das

comunidades em que residem e que passaram a valorizar sua história, sua gente e toda a profundidade e riqueza contida no meio rural brasileiro. Isso se evidencia em várias falas, mas o relato de E 11 é revelador dessa condição:

[...] eu hoje assim, eu conheço mais. Antes eu morava na roça, mas apenas morava, sabe. Eu fazia parte só da zona rural, eu não fazia parte dessa questão de ser do campo, entende. Assim, eu sou mais reservada com essas coisas assim de luta, esse negócio de ficar “eu sou do campo e tal, assim”. Mas assim, hoje eu compreendo melhor, né a questão do movimento. Assim, antes eu era mais de julgar entende [...] E assim, eu compreendo e hoje eu tenho um outro olhar para minha comunidade, sabe, um outro olhar para minha história, assim. Eu acho assim, que o curso ajudou bastante. Me ajudou bastante a compreender isso, né. Ajuda bastante assim, na questão de cê num deixar com que uma outra pessoa te desvalorize porque você é do campo (E.11).

A realidade cotidiana desses estudantes e a relação que estabelecem com suas comunidades, podem ser compreendidas a partir da visão de Santos (1999) que considera que o território é o ambiente espacial do acontecer solidário. Esses processos de solidariedades refletem na geração de valores de múltiplas naturezas, como por exemplo, o apreço à cultura. Desse modo, as dinâmicas de solidariedade pressupõem coexistências, logo contempla todo o espaço geográfico. Este autor enxerga o território como o espaço físico associado à identidade, ressaltando a relevância do arranjo social para a formação desse território.

[...] o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 1999, p. 08).

Aparentemente, a condição estudantil lhes permitiu ampliar os conhecimentos sobre o espaço rural e o modo de vida dessa população, o que refletiu na maneira com que passaram a enxergar suas comunidades, as pessoas que ali vivem e a si próprios, demarcando identidades coletivas e individuais, bem como sinalizando uma posição de ascensão após o ingresso na universidade. Ademais, houve unanimidade em dizer que existe relação direta entre a perspectiva dialógica dos saberes do campo e a educação universitária. Eles associaram os conteúdos trabalhados nas disciplinas e alguns disseram que o olhar para suas realidades comunitárias mudou bastante. Contam que passaram a valorizar as pessoas, a história da comunidade e a identidade de alguém que vive no e do campo. Existem nas falas dos estudantes abaixo, palavras de gratidão e identificação com os conhecimentos abordados no curso, o que interfere positivamente no processo de formação de concepções pessoais e

políticas, contribuindo para o fortalecimento de um perfil questionador e crítico perante a sociedade.

[...] conhecer o que é uma comunidade e o que é você fazer parte de uma comunidade, então isso eu acho que ficou bastante marcado [...] (E.4).

[...] a gente volta com esse olhar totalmente diferenciado [...] (E.5).

Então, cê entra pra universidade com um olhar, e cê volta pra sua comunidade depois, com outro olhar (E.8).

Mudou muita coisa. Minha forma de pensar [...] tanto na vida pessoal, social [...] até na aquisição de poder da mulher, principalmente a gente que é negra, então isso fortalece. O curso ajudou muito (E.9).

Antes eu morava na roça, mas apenas morava [...] não fazia parte dessa questão de ser do campo [...] hoje eu tenho um outro olhar para minha comunidade, sabe, um outro olhar para minha história [...] muito gratificante, assim, em questões de identidade, de reconhecimento [...] Tipo, aprendi muita coisa [...] (E.11).

Relaciona-se muito com a nossa realidade [...] Até mesmo na questão das disciplinas [...] Ai você vê aquilo e você via a realidade antes e não tinha aquele entendimento (P.14).

Esses pontos abarcam o entendimento das competências adquiridas no meio acadêmico, no dizer de Sá e Molina (2013) abrangem a capacidade de se reconhecer e dialogar com questões de sua realidade, construindo sua própria capacidade de gerar mudanças sociais profundas. Essas transformações, de acordo com a autora “se dá pelo poder transformador das idéias, pela elaboração e difusão na sociedade de uma nova filosofia e visão de mundo [...]” (SÁ; MOLINA, 2013, p. 3).

Visão semelhante é defendida do Cardart (2012) ao lembrar que a prática social é elemento articulador para a Educação do Campo, na medida em que, esta, exige um reconhecimento da diversidade campesina através das riquezas sociais e humanas de seus sujeitos. Na prática, o discente em formação passa a observar as formas de cultura, de organização, de trabalho, de produção, de raízes, de resistência, de luta, de política e de modo de vida (CARDART, 2012).

Isso quer dizer que o acesso e a socialização universitária interferem diretamente na posição que ocupam dentro da comunidade, remetendo ao prestígio que o *locus* universitário possui. Sobretudo no âmbito das regiões de origem dos estudantes, onde muitos foram os primeiros a ingressarem no ensino superior constituindo a primeira geração de universitários da comunidade e de suas famílias.

[...] muito gratificante ocupar aqueles espaços [...] sou uma das primeiras a entrar na Universidade Pública e Federal da minha comunidade (E.2).



Na realidade eu tô sendo o primeiro da minha família [...] ingressando na universidade [...] (E.12).

Conforme constatamos, ainda não existem muitos profissionais com formação universitária residindo nas comunidades de origem dos estudantes ouvidos, o que evidencia ainda mais a condição de reconhecimento acadêmico, especialmente em uma sociedade profundamente marcada pela disparidade social originária de um modelo acumulador de renda. Diante disso, é importante compreender o acesso à LEC, como possibilidade para novas mudanças e oportunidades nas vidas dos estudantes. E.11 diz as transformações que passou e as oportunidades que teve após inserir-se na realidade do curso: “[...] eu passei a conhecer culturas diferentes, pensamentos diferentes, pessoas com ideias diferentes [...] aquilo foi me amadurecendo [...] me ajudando né, no meu desenvolvimento pessoal” (E.11).

Oportunizar processos formativos é romper com séculos de negação ao direito social da educação, e um dos aspectos centrais a se considerar no contexto campesino é a necessidade de garantir possibilidades de qualificação intelectual, política e pedagógica para os sujeitos do campo. O primeiro desafio a ser enfrentado é construir um projeto social que capacite os professores para atuação nas comunidades rurais, superando a visão hierarquizada criada historicamente entre campo e cidade e inovando na construção da ordem social vigente. É preciso desconstruir e superar a imagem de inferioridade, atraso e submissão do campo em relação à cidade (AVILA, 2014). Nas falas dos entrevistados temos indícios que os esforços empenhados pelo curso para suprir esses séculos de negação à educação parecem estar dando frutos.

### ***7.2.3 Alternância: oportunizando acesso e permanência.***

A palavra que tangenciou todo o conteúdo das falas relacionadas ao Regime de Alternância foi “oportunizar”. Nesse ínterim, parece haver um reconhecimento de oportunidades e reafirmação de lugares sociais. Graças a essa metodologia, os estudantes não precisam se desfazer de suas vidas comunitárias, dos seus filhos, do trabalho, do contato familiar e de outras atividades cotidianas. A alternância entra então como um instrumento de conciliação entre a vida particular e a vida acadêmica desses licenciandos. Por essa razão e pelas questões já argumentadas nas seções anteriores deste trabalho, a Alternância se insere como uma política afirmativa de direito que reconhece o que os movimentos sociais sempre demandaram: uma educação de qualidade, democrática, contextualizada e o intercâmbio de

informações científicas e tradicionais com maior imersão na comunidade, já que na maior parte do tempo é lá que esses estudantes permanecem.

Nesse sentido, podemos inferir que a Alternância se alinha aos objetivos deste trabalho, na medida em que ela possibilita tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes camponeses à LEC/UFVJM. Concretamente é o que revela, por exemplo, a discente E.2, que ao ser interrogada sobre o que a levou optar pelo Curso, foi categórica: “A alternância” (E.2). Destacamos nas respostas das entrevistas, passagens que retratam o papel da Alternância como instrumento facilitador do ingresso e da permanência desses estudantes no curso, estes aspectos podem ser notados através das seguintes falas:

[...] se não fosse a LEC, eu não poderia fazer [...] Se fosse um curso que eu tivesse que ficar em Diamantina todos os dias, eu não teria condições [...] (E.6).

[...] O que me fez entrar no curso foi essa questão da possibilidade de estudar, sem precisar sair e morar em Diamantina [...] pela questão dos meninos [filhos] [...] poder estudar e voltar (E.8).

[A] metodologia [Alternância], né, adotada pelo curso, que é uma metodologia que atende mesmo a especificidade da gente, então isso ajuda demais (E.9).

Nos dois primeiros discursos, percebe-se que a entrada no mundo acadêmico só foi possível pela maneira com que a LEC é atualmente configurada, ou seja, em Regime de Alternância. Está presente nos depoimentos que morar em Diamantina para cursar uma graduação presencial não faz parte das reduzidas opções que são oferecidas para estes estudantes, retratando as dificuldades atravessadas pelas camadas populares em ingressar e se manter na academia. Existe aí, uma demanda conflitante, cujo pano de fundo é a falta de recursos financeiros que dificulta as possibilidades de se manter em uma cidade como Diamantina, arcando com despesas básicas como aluguel, transporte, alimentação, xerox e material didático, entre outros. A maioria não pode contar com o suporte financeiro familiar, o que limita ainda mais suas perspectivas. Essa realidade aqui apresentada nos convida a refletir sobre as lacunas que as políticas públicas apresentam e que refletem na dificuldade que o estudante tem para concluir sua formação universitária.

Como pode-se perceber, nos três discursos anteriores, foi citado como diferencial, o fato de a LEC adotar a Alternância como metodologia de trabalho. Pelas falas, percebemos que este, é um progresso novo e único na UFVJM que está fazendo a diferença na vida desses estudantes que vivem nas regiões abrangidas pela instituição. Dessa maneira, para os entrevistados, a Alternância não apenas possibilita a oportunidade de entrada no meio acadêmico, mas também exerce o único mecanismo viável para que estas populações tenham

condições de permanecer nesses espaços. A entrevista realizada com E.12 ilustra bem essa realidade educacional vivida pelos estudantes da LEC, que possivelmente não permaneceriam no curso caso houvesse a exigência de se manterem fora de suas comunidades por tempo superior ao demandado nos encontros do TU e ocasionalmente no TC. Nesse sentido, este estudante destaca que: “Um ponto positivo é a alternância [...] se fosse tempo integral, eu não conseguiria estar fazendo a educação do campo” (E.12).

Conforme enfatizam Molina e Sá (2011), à medida que estes estudantes, que sempre foram impedidos de ingressar no ensino superior, passam a reconhecer a Alternância como uma conquista de viabilidade exequível para suas experiências educacionais, descortina-se um horizonte de lutas estratégicas para a construção de um conhecimento integrado entre a teoria e prática rompendo com a fragmentação epistemológica, bem como, oportunizando a presença dos sujeitos do campo nas Universidades Federais.

Diante das considerações tecidas anteriormente que revelam a presença dos estudantes camponeses no ensino superior, vale reforçar que a organização curricular entre TC e TU implica em uma re(organização) dos currículos e de todo o processo pedagógico a partir da realidade concreta admitida nos tempos e espaços diferentes. Fatores estes que são aqui entendidos, como facilitadores do acesso e da permanência. Esse ponto de vista se equipara ao que Begnami (2019) entende como uma das intencionalidades do direito à educação, que é justamente a disputa pelo ambiente universitário de produção do saber, inclusive no processo de formulação de estratégias de intervenções acadêmicas e de políticas públicas sustentando o lugar do campo nos projetos de formação.

Nos propósitos da Educação do Campo, a formação por alternância não deve ser tratada de maneira rasa, reduzindo-a apenas a correlações binárias, tais como: escola e comunidade, teoria e prática, relações trabalhistas e formação escolar, formação e emprego, etc. A Alternância se coloca como um projeto mais robusto, firmado sobre dimensões institucionais, racionais, cognitivas e de outras aprendizagens. Trata-se de uma pedagogia de formação da pessoa que valoriza e incentiva o fortalecimento de singularidades, de percurso, de experiências sociais e da personalização dos sujeitos (GIMONET, 1998; RIBEIRO, 2008; ANDRADE; ANDRADE, 2012).

De acordo com Gimonet, (1998), metodologicamente, a Pedagogia da Alternância embora ocorra em dois tempos-espços formativos, ela coloca em prática a associação entre três tempos, a Comunidade, a Escola ou a Universidade e novamente a Comunidade. Para cada período, as ações pedagógicas podem seguir por uma organização temática, ou seja, um tema integrador, que será transversal às disciplinas. Os diferentes temas integradores

estudados correspondem, dentro das possibilidades, às realidades vividas no âmbito familiar, profissional ou mesmo no contexto sociocultural dos estudantes. A intenção é assegurar o tratamento da temática “em várias dimensões: técnicas, econômicas, científicas, históricas, geográficas, literárias ou filosóficas, matemáticas. Assim, uma ação desta por tema permite dar uma formação associada (profissional e geral) e construir o sentido [...]” (GIMONET, 1998, p. 8).

Alinhados às referências trazidas nos parágrafos anteriores, as entrevistas realizadas com E.5 e E.10 revelam que por compreenderem a assertividade de uma formação em alternância, estes discentes apresentam o desejo de que essa metodologia se expanda para outros cursos/áreas do conhecimento.

[...] que a gente possa construir outros cursos em Regime de Alternância e que possa dar oportunidade pras pessoas tarem fazendo outras coisas a não ser a Licenciatura em Educação do Campo (E.5).

A parte que eu mais destacaria dessa licenciatura é a alternância, e eu levaria para outras áreas [...] essa parte da alternância, acho que é a que mais contribui [...] (E.10).

Pareceu-nos, em observância aos discursos, que a defesa da aplicação metodológica da Alternância para outros cursos universitários implica diretamente em oportunizar, não apenas a formação docente para a Educação do Campo, mas o anseio por outras possibilidades formativas. Claramente, a distribuição em tempos e espaços formativos é um ponto de destaque para a atração desses estudantes do campo para a LEC, mas há que se considerar que na maioria dos casos, este curso representa a única opção disponível. A formação de professores em nível de graduação não foi a opção inicial de E.8, que reconhece a valorização de alguns cursos que adjetiva como sendo “cursos de elite”, e nem de E.11, sendo que para esta segunda, a desilusão com a LEC reforçou ainda mais seu desejo em graduar-se psicóloga:

[...] cê tá concorrendo pau a pau com cursos de elite, né, cê tá concorrendo por um espaço dentro da universidade com cursos de elite, cursos que sempre foram sonhados por todo mundo. Por exemplo, eu sonhava em fazer enfermagem e hoje eu faço Licenciatura em Educação do Campo. Então, tipo assim, é cê concorrer ali a ter um quadradinho com esses cursos que todo mundo almeja (E.8).

Então, é igual eu falei concê, eu esperava uma coisa e cê fica meio desiludido. Então agora assim, se eu fosse fazer, eu faria psicologia [...] eu não faria educação do campo [...] (E.11).

Talvez se outras possibilidades formativas fossem concretizadas via Regime de Alternância, E.8, E.11 e outros estudantes da LEC estariam matriculadas em diferentes cursos

universitários. As duas alunas desejavam cursar outras graduações, mas o único curso que foi oportunizado a elas foi a Licenciatura em Educação do Campo.

Outro ponto de destaque no curso é a formação por área de conhecimento (LC e CN) que também fortalece a dinâmica da alternância, através de atividades interdisciplinares, como as práticas de ensino. A realização dessas práticas promove momentos em comum entre estudantes das duas áreas, sobretudo nas comunidades, em que, juntos realizam uma atividade diagnóstica e aplicam o conhecimento. Para realizar a atividade, os estudantes lançam mão dos conhecimentos construídos na universidade, a partir de um olhar para a realidade comunitária. Nos depoimentos trazidos abaixo, E.10 e E.12 conseguem sintetizar com nitidez esse propósito de fazer dialogar a universidade e a comunidade (com intervenções diretas nos dois espaços), exaltando a dimensão que isso agrega para suas formações, acadêmica e comunitária. Vejamos:

[...] uma das coisas que eu acho que é o que melhor consegue a Educação do Campo [é] engajar o campo e a academia [...] Trazer para a realidade local, dialogar com os conhecimentos do campo e com que muitos dos alunos têm [...] essas ferramentas, de aprendizado, sobretudo que não são conteúdos e sim metodologias de ensino, fazem muito a diferença, muita diferença. Agora mesmo, estamos num período de Tempo Comunidade com práticas de ensino, é totalmente Educação do Campo, é totalmente contextualizado. É uma devolutiva do que a gente faz para a comunidade [...] (E.10).

O nosso curso é totalmente voltado à Educação do Campo [...] Ele retrata uma realidade campesina tanto nos trabalhos de tempo comunidade, nos trabalhos de tempo universidade [...] Estou conhecendo novas realidades e fazendo um contexto com a minha comunidade (E.12).

Por depender das experiências dos envolvidos, a formação em Alternância cria um contexto de reciprocidade, isto é, ela existe somente se houver uma unidade de visão e de ação partilhadas, sendo este, um projeto comum de parceria que se fixa numa ação construtivista (RIBEIRO, 2008; GIMONET, 1998; ANDRADE; ANDRADE, 2012). Ela demanda ferramentas pedagógicas peculiares que colocarão em sinergia os tempos e espaços formativos a fim de dar sentido às aprendizagens:

Articular os tempos e espaços da formação consiste em criar liga e ligação, isto é, interação entre os dois espaços-tempos, continuidade na sucessão das microrupturas engendradas pela passagem de um para o outro (nos planos relacionais, afetivos, epistemológicos), coerência, unidade, integração. Em relação a isto coloca-se a importância das seqüências dobradiças quando os alternantes reencontram a situação escolar e quando a deixam para reintegrar o contexto sócio-profissional. Sem dúvidas, a natureza e a qualidade das articulações e relações geradas pela instituição de formação representam indicadores do tipo de alternância com a qual estamos sendo confrontados (GIMONET, 1998, p. 6).

O intercâmbio/diálogos entre conhecimentos científicos e tradicionais foram pautados por todos os sujeitos participantes da entrevista. Para tanto, destacamos algumas falas que demarcam uma leitura da realidade do campo, por meio da identidade e da valorização dos saberes e fazeres culturais, tornando muito mais próximo o caminho entre a Universidade e o coletivo das Comunidades. Essa lógica da integração entre os saberes a partir das experiências cotidianas, favorece aos estudantes algumas dinâmicas, tais como: a aproximação das fronteiras epistemológicas contempladas nas intencionalidades do PPC da LEC/UFVJM; a produção e reflexão do conhecimento; o reconhecimento de outros processos educativos para além daqueles legitimados pelo cânone científico; e até a visão que passam a ter das escolas do campo, muitas delas, que eles próprios frequentaram durante a formação básica:

[...] quando eu cheguei na parte da específica, as [disciplinas] de química, o primeiro eu fiz sobre sabão artesanal, que é uma prática da comunidade, e a gente via o conteúdo de química ali. Teve um outro, por exemplo em física, que falava das unidades de medidas, e aí na comunidade tinha umas medidas que eles faziam há muito tempo “quarta, meia...” e eu quase nunca entendia aquilo. Quando eu fui fazer meus trabalhos, que aí eu fui pesquisar mais que eu fui entender (E.7).

Tem [...] nos três primeiros que a gente teve as humanas né, que a gente viu campesinato, território, territorialidade, cultura afro-indígena. Então assim, cê vê, cê estuda e cê volta pra sua comunidade vendo aquilo. Ou cê entende quem é a sua comunidade e aonde que ela faz parte da história (E.8).

[...] quando a gente estuda as disciplinas, você vê que você sai da sua casa com uma visão, quando você vem pra LEC e você retorna, você olha pra sua comunidade de outra forma. Você vê coisas, você valoriza certas culturas, certos jeitos, certos hábitos (E.13).

Ao analisar os relatos e os trechos das entrevistas, no diálogo com os pressupostos do PPC (UFVJM, 2018b) e pelas atividades vivenciadas no curso, percebemos que a essência da proposta da Pedagogia da Alternância está contemplada na metodologia de trabalho desempenhada na LEC/UFVJM. Os tempos e espaços formativos estão integrados e formando uma unidade, de maneira que, o TC alimenta o TU que por sua vez, lança luz sobre as demandas que vêm das comunidades. Os licenciandos estudam essas realidades, e devolvem, no paralelo, possíveis estratégias de intervenção, conforme destacado na fala de E.13:

[...] o curso ele não só recebe, quer dizer, ele não só leva informação, ele também recebe. Então é uma troca de saberes, que é o que a gente mais trabalha, mais é falado no curso da LEC [...] essa pra mim seria uma definição, né, é uma troca de saber entre o curso e a comunidade. Senão, não seria LEC (E.13).

A construção de novas epistemologias e os princípios que fundamentam a democratização e as políticas afirmativas se traduzem em possibilidades de intervenções

concretas, que a nosso ver, são cruciais para enriquecer este momento de discussão/problematização. O primeiro deles, traz o mesmo nome e talvez até a mesma perspectiva pensada e citada por E.13: o exitoso projeto “Encontro de Saberes”<sup>20</sup> (CARVALHO, 2017). Trata-se de um movimento que visa romper com os paradigmas monoepistêmicos a partir da valorização dos conhecimentos tradicionais de mestras e mestres das culturas populares trazidos à academia. De acordo com o texto base do projeto:

Através do Encontro de Saberes, sábios indígenas e afrodescendentes são convidados a ministrar aulas regulares nas universidades, estabelecendo um diálogo intercultural sistemático com a academia. Desde uma perspectiva pluriépistêmica, somos desafiados a estabelecer um encontro fronteiriço entre diferentes paradigmas civilizatórios, cada qual com seus sistemas de conhecimento, de maneira a contrariar o processo de invisibilização e exclusão ao qual as inúmeras civilizações que compõem nosso continente foram condenadas a partir da invasão colonial (p. 2).

Além do Encontro de Saberes, ressaltamos a “Ecologia de saberes” (SANTOS, 2009) que é outro conceito central na estratégia de aproximação dos diferentes tipos de conhecimentos. A ecologia de saberes se assenta no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos (incluindo a ciência moderna) que dialogam mutuamente, sem perder sua autonomia. Além disso, pressupõe a eliminação da guerra, que, ao lado da intolerância, estabelece a negação da copresença. Na ecologia de saberes, todas as concepções de conhecimento (científicas e não científicas) são reconhecidas, relevantes e auxiliam na constituição tanto das práticas quanto dos sujeitos, dando uniformidade epistemológica a uma forma de pensamento propositivo e pluralista.

Há um intercruzamento entre conhecimentos e ignorâncias, sem que estejam separadas em unidades, admitindo-se a interdependência entre as ignorâncias e os conhecimentos heterogêneos. O processo de aprendizagem através da ecologia de saberes envolve a checagem entre o conhecimento aprendido e o conhecimento desaprendido, secundarizado e esquecido. Havendo assim, uma utopia do interconhecimento, que é reconhecida quando se aprende outro conhecimento sem esquecer os próprios. “É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes” (SANTOS, 2009, p. 47). É dotada também de uma

---

<sup>20</sup> Além da Universidade de Brasília (UnB) que em agosto de 2010, deu início a primeira versão do Encontro de Saberes, em 2012, o projeto ganhou ares internacionais e foi implementado na Pontifícia Universidad Javeriana, na Colômbia. No ano de 2014 houve implantação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Atualmente, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), está em franco processo de trabalho para execução do Projeto, através de comissão instituída pela Portaria n.º 1421, de 23 de maio de 2018.

subjetividade embebida de capacidade, energia e ação. Nesse sentido, Santos (2009a) explicita: “A ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e, também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral” (p. 57).

Na perspectiva dos dois conceitos ora trazidos, as atividades acadêmicas descritas no PPC/LEC permitem que a carga horária das disciplinas seja concentrada em dois momentos, uma parte no TU e a outra adstrita ao TC, trazendo para o protagonismo, tanto o conhecimento científico quanto o tradicional. Esta conformação curricular compõe a Alternância, na qual a formação dos sujeitos do campo se estabelece como uma metodologia contínua na dimensão dialética (GIMONET, 1998; BEGNAMI, 2019).

Apesar de todas as contribuições atreladas à Alternância, é preciso esclarecer que esse *continuum* entre universidade e comunidade também apresenta suas dificuldades dadas às peculiaridades contidas na lógica de cada um desses espaços. Nesse sentido, alguns estudantes declararam que o deslocamento geográfico para a participação de encontros de TC, bem como a ida para as seis semanas de TU, representa um processo intenso, desgastante e desconfortável. E.2 comunga dessa realidade, inclusive indicando seu pesar por não conseguir retornar para casa neste período: “Bom, não vou mentir, que não é fácil. A gente passa por momentos de dificuldades, ficar longe da família eu acho que é o pior. Ficar o mês todo lá em Diamantina” (E.2). Quando perguntada se em algum momento de sua caminhada na LEC pensou em desistir, esta revelou que vir e manter-se em Diamantina, por pouco não custou sua desistência e complementa: “[...] é muito complicado ir para Diamantina, durante o TU” (E.2).

Paralelamente ao entrave ressaltado, nos atentamos às inúmeras explicações dos entrevistados, sobre a dificuldade em organizarem suas vidas acadêmica, particular e trabalhista. Este foi um ponto que mereceu lugar em nossa discussão, justamente pela frequência com que apareceu. Deparamos com discentes que gerenciam/negociam seu tempo com seus familiares, cônjuges, filhos, atividades trabalhistas, movimentos sociais e logicamente com a Universidade. Esse é o caso de E.7 que viu no curso em Alternância a condição para não se desfiliar dos movimentos sociais em que atua “[...] se não fosse a Alternância também, não dava a possibilidade de eu tá atuando nos movimentos sociais [...]” (E.7). Os entrevistados desabafaram que conciliar a universidade com outras demandas é um processo árduo, cansativo e extremamente caro psicologicamente. Este é o caso de E.12 que durante a gravação, queixou-se: “Foi desafiador também a coisa de ter e manter a família trabalhando, e ao mesmo tempo dedicar muito tempo e muita energia pra LEC” (E.12).



Nos discursos dos licenciandos que precisam gerenciar o estudo com o trabalho, com a rotina familiar ou com a militância nos movimentos sociais, manter-se na universidade é uma conquista diária, cujo tempo dedicado às ocupações da LEC recai no “tempo-livre”. Conforme confidenciaram, esse tempo ocorre à noite, nos dias de folga e/ou nos finais de semana e feriados. Para E.10, o fato de trabalhar com tecnologias digitais, avaliando conteúdos *on line*, demanda um tempo enorme de dedicação, por este motivo, durante o TU, a carga horária precisa ser cumprida durante as aulas ou nas madrugadas. Ele conta que nessas ocasiões, precisa conciliar as funções laborais com as incumbências demandadas pelas unidades curriculares, como relatórios, avaliações e apresentações orais. Explica que como recebe por período trabalhado, já contou com o apoio de alguns professores:

Não temos casa, então, é muito difícil. Tivemos que mudar, aumentou o aluguel, tinha gastos imprevistos e não dava conta de pagar as contas mesmo. E a universidade tem o Tempo Universidade, que são 40 dias que eu não trabalho. E se eu quero trabalhar, através de internet, por exemplo, eu preciso não dormir. Eu não conseguia dormir 3 horas diárias durante 40 dias. Então eu tinha que trabalhar no meio das aulas. Tem alguns professores que ajudaram, inclusive mudamos de sala para eu ter internet e poder trabalhar durante as aulas. E isso ajudou muito porque algumas aulas, como matemática e química, para mim não eram desafiadoras. Então ajudou muito, porque eu consegui, de alguma forma, aproveitar o tempo pra duas coisas simultâneas, para trabalhar e ao mesmo tempo estudar. Mas chegou um momento, quando começamos com os estágios, que o tempo de estágio é mais de 100 horas. Fala que são 100 horas, mas a gente gasta muitas mais que não se consideram dentro dos planejamentos, além dos trabalhos que eu já tinha. Tudo isso são 100 horas a menos para o meu trabalho durante o tempo comunidade. Então eu não chegava a pagar as contas literalmente (E.10).

Como examinado, E.10 descreve em detalhes a sua experiência de estudante da Educação do Campo, com sua jornada de trabalho prolongada no período dos TU's e chama a atenção para o fato de necessitar trabalhar para arcar com o aluguel e outras despesas, incluindo se deslocar e manter-se em Diamantina. A coexistência nada harmoniosa entre trabalho e estudo não está restrita aos TU's, se estende também aos períodos dos estágios supervisionados e às atividades de TC, que nem sempre acontecem na comunidade em que o estudante reside.

Pereira (2014) em sua tese de doutorado destaca que, o vínculo empregatício pode representar um obstáculo para muitos acadêmicos. Diversos estudantes acabam decidindo pela vida profissional quando não conseguem conciliar trabalho e estudo, ou ainda, estendem a graduação, devido à falta de tempo e ao cansaço físico e mental que uma dupla jornada exige. Estes são momentos desafiadores de uma experiência universitária marcada por condições de classes, em que o maior obstáculo para a classe trabalhadora ainda é o de acompanhar

adequadamente o curso e seguir com suas necessidades materiais de vida, já que essas atribuições se encontram sobrepostas.

Não obstante, reconhecemos que trabalhar e estudar são realidades que podem ser favorecidas pelo fato de a LEC ser um curso em Alternância. Alguns estudantes falaram dessa possibilidade que invariavelmente a LEC concede por se organizar em uma espacialidade temporal longa entre os dois TU's, concentrados em janeiro e parte de fevereiro, e dos últimos dias de junho até o início de agosto. Esta programação dos TU's nos períodos de férias escolares atende, por exemplo, profissionais já vinculados ao trabalho nas escolas, como docentes e auxiliares de serviços gerais, profissões identificadas dentre os entrevistados. Dessa forma, estudar em Diamantina nos períodos de férias tem sido um fator de permanência, por permitir a conciliação entre estudo e emprego sem maiores adversidades.

Convém sublinhar que perante a ausência do Estado em propor políticas públicas universais de permanência e de equidade que reconheçam as condições desiguais do povo brasileiro e pelas dificuldades financeiras das famílias em prover condições de estudos, esses estudantes, sem mais alternativas, recorrem ao trabalho para, minimamente, se manterem dentro da academia e concluírem a graduação. A Alternância como regime pedagógico garantiu a possibilidade de manutenção das vinculações de trabalho, como exposto nas falas:

E o que mais me interessou foi a Alternância, porque aí eu podia fazer todas as outras atividades e ter uma graduação, e isso me chamou muita atenção (E.2).

Eu pensava em estudar e nunca tive oportunidade, justamente porque eu preciso do meu serviço [...] Então a LEC, ela nos proporcionou e me proporcionou essa chance e vai proporcionar para muita gente, assim, que tem o mesmo objetivo de estudar e não poder [...] Aí, eu falei: *eu vou fazer esse curso. É esse curso que eu quero fazer e não vou precisar largar o meu serviço de muitos anos*. E, era a alternativa, que eu queria estudar, mas nunca pude justamente pelo meu serviço [...] (E.3).

Essa dinâmica de tempo universidade e tempo comunidade ajuda muito [...] nós seguimos nossas vidas de trabalho, família (E.12).

Os depoimentos dos estudantes dão concretude às ideias de Faderici (2017), quando esta autora traz em sua narrativa que, na lógica capitalista, mesmo reconhecendo que a natureza é uma fonte inesgotável de produção de riquezas e acumulação efetiva, o que de fato agrega valor à sociedade é o trabalho humano. Uma das contribuições centrais na leitura dessa autora é justamente compreender que a acumulação primitiva não se dá somente através da conquista de novas áreas e expansão das fronteiras, mas na produção de “vida útil de trabalho” para o capital. Por este prisma, observação feita por Begnami (2019), mostra que para os filhos das classes trabalhadoras, fica o desafio de aguentar uma dupla jornada de trabalho, isto é, a difícil tarefa de aliar o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Interessante também foi notar nas falas dos estudantes que entrevistei no TC, que ao se referirem ao fato de estarem estudando, reportam para a UFVJM em Diamantina, o que sugere uma visão ainda desconectada entre TC e TU. É como se, subjetivamente, eles supervalorizassem o ambiente universitário, vislumbrando-o como um *locus* de importância maior do que as atividades extracampus.

Muita coisa você fica conhecendo **lá no curso** (E.1).

[...] é muito gratificante ocupar **aqueles espaços** (E.2).

[...] eu precisei **ir lá na universidade para entender** [...] (E.5)

[...] eu não tinha dinheiro **pra poder tá ali dentro** (E.8).

De alguma forma, nos pareceu que alguns estudantes ainda não assimilaram a ideia de que atividades como o TC também fazem parte da universidade, embora não estejam acontecendo propriamente na espacialidade física dela. Mesmo que existam indícios de uma possibilidade de ruptura, seguramente a representatividade “do Campus”, ainda mantém um *status*, fruto de uma lógica escalar hierarquizante e binária. É importante frisar essas contradições que emergem porque elas também implicam na questão da permanência e na construção (ou no apagamento) de epistemologias que reconheçam outras formas de conhecimentos.

Em estudo realizado sobre as possibilidades e os limites da formação por Alternância no contexto da Licenciatura em Educação do Campo, referindo-se à UFMG como horizonte de pesquisa, Begnami (2019) observou em suas análises, nas práticas pedagógicas, nas diversas literaturas e especialmente nos relatos dos sujeitos entrevistados, a inquietação por uma unidade de formação e aprendizagem contínuas. Contudo, o autor adverte para a ocorrência de hierarquização e dicotomização dos espaços e tempos formativos, já que, notou uma tendência em se agrupar e ritmizar atividades de aulas somente no TU e práticas profissionais e sociais apenas no TC. Dessa forma, o TU passa a pautar o TC. Vale lembrar que pelos princípios da Alternância, a ideia é a interação e a convergência disciplinar, reconhecendo que a universidade não é o único local de reflexão da realidade. Existem outros tantos espaços educativos, além do que, os próprios sujeitos veem com suas experiências. Este olhar, inclusive, pode ser tomado como uma exposição de motivos para repensar os currículos que querem se desenvolver na metodologia de Alternância (BEGNAMI, 2019).

Novamente há um contraponto na fala desses estudantes quando comparado com E.10. Essa incoerência pode ser evidenciada quando analisamos o discurso de pertencimento. Para ele, o TC se insere como uma prática educativa que se desdobra e se complementa às

ações desenvolvidas na UFVJM, inclusive numa dimensão de retorno para a comunidade, ou como ele mesmo disse “uma devolutiva”. Todo esse discurso nos pareceu absolutamente consciente e de alguém que tem amplo domínio do lugar que ocupa.

Ainda nesta perspectiva, resolvemos trazer a seguinte questão: logo após o encerramento da entrevista, depois de manter-se por um período de silêncio, o discente E.10, solicita que o gravador seja reativado para complementar sua fala. Ao ter seu pedido atendido, ele ressalta que não poderia deixar de falar sobre a Alternância e passa a discorrer sobre a importância de um curso que se alterna para a formação autônoma e contextualizada do profissional. Chega a mencionar a vontade de que essa metodologia de ensino se expanda para outras áreas de formação. Consideramos válido chamar atenção para a sentença “Muita diferença” (grifada na próxima citação) que é repetida duas vezes seguidas, como se de alguma maneira ele quisesse reafirmar o impacto que a Alternância promove como agente de dessemelhança em relação à outras metodologias. Achamos importante refletir sobre esse momento, aonde ele voluntariamente quis nos dizer algo que na sua concepção merecia um realce, tanto para a especificidade da LEC na UFVJM, quanto por questões que envolvem a manutenção dos estudantes oriundos do Campo na universidade.

A alternância [...] faz **muita diferença. Muita diferença** [...] Quando falamos de políticas públicas ou de metodologias para facilitar que a academia chegue nas comunidades, a Alternância é uma delas [...] o tempo comunidade é fundamental e maravilhoso para a contextualização de tudo. Então, o grande lance da educação do campo e a razão que eu posso fazer por estar aqui, assim como a maior parte dos meus companheiros de turma, é a alternância. E isso é maravilhoso. A parte que eu mais destacaria dessa licenciatura é a alternância, e eu levaria para outras [...] Então, essa parte da alternância, acho que é a que mais contribui [...] (E.10).

Talvez esse momento tenha a ver com as relações de poder sobre as quais ele está falando. Ele vem de uma longa trajetória de formação com ampla acessibilidade e garantias educacionais, enquanto que os demais estudantes estão na primeira experiência em uma universidade pública.

Eu tinha perdido de alguma forma na Espanha, nos estudos que eu estava fazendo, a vontade de estudar. Porque não era algo que me fizesse crescer, me dava muita informação, mas não me dava aprendizados, sabe, mas a LEC sim. A LEC me dá aprendizados pra eu crescer como pessoa, não pra eu crescer como profissional. Eu estudei dez anos de eletrônica, fiz técnico auxiliar, fiz técnico especialista, depois pulei pra universidade. Então assim, a informação estava saturada. Eu estava saturado de informação muito específica pra fazer uma coisa concreta, mas a LEC não, a LEC é uma forma de pensar, é uma pedagogia pra abrir a mente, ser uma pessoa crítica, ter argumentos e formas para se comportar perante a vida. É justamente como eu acho que dever ia ser toda universidade e toda faculdade deveria abrir a mente, e permitir às pessoas, pensarem e ser mais de si mesmo [...] tudo aquilo me fez ter uma perspectiva diferente, de onde que eu venho, pra onde que eu

vou. E a LEC me ajudou a focar um pouco mais, concentrar no que eu vou fazer de uma parte da minha vida (E.10).

Pela sua trajetória social, o discente E.10, apresenta o único discurso que se diferencia dos outros entrevistados<sup>21</sup>. É importante destacar esse contraponto, já que a fala dos outros 13 estudantes remetem que, por mais que eles desejassem a universidade, não achavam que pudessem entrar nela. Necessário reafirmar que o Brasil garantiu acesso à educação como direito social apenas em 1988, conforme Constituição Federal (BRASIL, 1988). A educação superior foi ampliada e acessada via Reuni em 2007. Diante das respostas, a universidade para a maioria dos sujeitos, era pensada como algo distante, “um sonho” como abordado em certos discursos. Eles acessam, à medida que percebem um igual identificado dentro da universidade.

E.10 chega na LEC e se identifica com a metodologia do curso, já que ele advém de uma realidade de movimentos sociais, muito próxima ao que apregoa o curso. A própria vinda do estudante para o Brasil, após convite feito pelo ministro à época, Gilberto Gil, traz uma dimensão de cultura. E.10 constrói uma narrativa em que ele não fala e nem se encanta tanto com a universidade, pelo simples fato de que, estar no âmbito universitário não implica em novidades, já que experimentou uma universidade espanhola por 10 anos. Ele se mostra encantando com a organização curricular da LEC, mas reconhece consciente seu lugar social de origem e o lugar social que passou a ocupar após adentrar o curso, e por isso, faz uma crítica:

A parte de ser uma universidade federal é um pouco contraditório, as pessoas acham que é uma coisa, que é um máximo e eu não consigo entender muito bem o porquê, de algo tão grandioso, tão espetacular digamos. Pra mim é estudar que é o bom. A faculdade não é o protagonista, pra mim é a pessoa, é o estudante e os seus aprendizados é onde eu colocaria mais atenção, mas as pessoas colocam mais no nome que está por cima de tudo, *Ah, eu estudo na UFVJM!* Ah, eu estudo, aonde que é não é tão importante (E.10).

Merece destaque em seu discurso, a ideia de que, não é o *locus* e não são os espaços físicos que fazem a universidade, são as pessoas que ocupam esses espaços. Assim como, E.10, no universo dos entrevistados, geralmente, os que admitem essa realidade, assumem um protagonismo no curso e nos movimentos sociais muito mais intenso do que os outros. Essas pessoas parecem compreender que o acesso à universidade ainda é um direito negado, como E.5, que relatou dificuldades tanto para acessar, quanto para permanecer no

---

<sup>21</sup> Esse contraste na narrativa de E.10 se deve, muito provavelmente, ao fato de ele vir de uma realidade educacional diferente dos demais entrevistados, sendo estrangeiro, espanhol e com acesso prévio à educação universitária.

mundo acadêmico porque “[...] a gente que mora na região do Vale do Jequitinhonha, a gente ainda tem o ensino muito defasado”. Ou mesmo E.2 que externa sua gratidão e reconhecimento de conquista política e social “[...] você tá acessando um espaço que eu não via como meu”. Ao compreenderem esse histórico de negação que permeia suas trajetórias, eles passam a assumir uma posição de liderança, inclusive questionando o fato de os movimentos ainda não terem acesso irrestrito à universidade “[...] eu vejo poucos movimentos sociais vinculados no dia-a-dia da universidade [...] mesmo estando representados, não estão vinculados [...] Tem ritmos e caminhos diferentes (E.10).”

O acesso ao ensino superior passa a possibilitar o entendimento da universidade como lugar de direito social e ao mesmo tempo um recinto de poder. Ao adentrarem, ressignificam o lugar que ocupam e passam a assumir a universidade como este lugar de direito social. Entendemos que, embora isso não seja um discurso consolidado, no teor das entrevistas identificamos discursos em construção.

#### ***7.2.4 Assistência Estudantil como mecanismo para a permanência na universidade.***

Esta categoria refere-se às contribuições da Política de Assistência Estudantil no âmbito da UFVJM como fator de contribuições para a permanência dos estudantes na LEC. Nesse sentido, buscamos pautar a discussão nas ações e elementos facilitadores da permanência e alguns apontamentos sobre as lacunas existentes nessa política.

A presença da população do campo na Universidade Federal Pública evidencia o debate a respeito da necessidade de uma sólida política de assistência estudantil. Dizemos isso porque temos a compreensão de que essas políticas são essenciais à promoção da permanência do estudante camponês na UFVJM, fator associado à democratização do ensino superior público, por se tratar de um direito de todos, garantido pela Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu artigo 205. Ao destacar a notoriedade dessas políticas no contexto acadêmico, estamos dizendo que elas cumprem um papel decisivo para muitos estudantes dos Vales do Jequitinhonha, Mucuri, Norte e Nordeste mineiro conseguirem estudar em uma instituição pública.

Após esses estudantes da LEC serem aprovados no vestibular, abre-se um período de desafios sociais a serem superados: manter-se na universidade, atendendo aos quesitos acadêmicos e colarem grau. Exatamente por isso que o projeto de uma educação popular e democrática, requer a consolidação das ações de assistência estudantil de modo a dar suporte aos estudantes matriculados na instituição. Este é o caso de E.11, licencianda de uma

comunidade rural do Norte de Minas. Ao ser questionada sobre o que mais contribuiu para sua permanência, a discentes dispara: “O que mais contribuiu foi a bolsa [...] se eu não tivesse a bolsa [...] eu não ia conseguir pagar minhas contas [...] eu não teria continuado” (E.11).

Dessa maneira, destacamos como um importante e indissociável mecanismo de incentivo ao acesso e permanência, as Políticas de Assistência Estudantil, que na UFVJM são estruturadas por meio do Programa de Assistência Estudantil (PAE) e geridas pela Diretoria de Assistência Estudantil – DAE/PROACE “com o intuito de favorecer a permanência na instituição e, por conseguinte, a conclusão de curso dos discentes matriculados na UFVJM, os quais se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica” (UFVJM, 2012, p. 74). Em nível nacional, esta política está atrelada ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), legalmente estabelecido pelo Decreto nº 7.234, datado de 19 de julho de 2010, que intenciona ampliar as possibilidades de permanência dos estudantes de baixa renda nas instituições de ensino superior públicas federais. Essa política pública tem injetado na matriz orçamentária das IFES, recursos financeiros visando a concessão de auxílios e bolsas. Tem por objetivo norteador, oportunizar a igualdade entre os graduandos e reduzir a retenção e a evasão estudantil.

De acordo com informações obtidas na PROACE/UFVJM, não existe na instituição uma política específica para atender, por exemplo, estudantes cotistas, a única exceção são as bolsas concedidas aos estudantes quilombolas no valor de R\$ 900,00, conforme já destacado no capítulo 5 desta dissertação. Assim, apurou-se que na UFVJM existe um programa de caráter geral de assistência estudantil, que visa atender a todos os discentes da universidade. Frisa-se novamente que a instituição oferta a Moradia Estudantil, mas ainda não dispõe de um Restaurante Universitário. Como já mencionado, a MEU não é acessada por todos os estudantes do curso, o acesso tem sido garantido por lutas travadas entre o curso e os órgãos gestores, por perda de recursos orçamentários.

Todos os estudantes entrevistados já acessaram à moradia estudantil durante TU's passados, mas nem todos possuem o acesso aos serviços de alimentação disponibilizados pelo curso, por intermédio de empresa especializada<sup>22</sup>. Sendo assim, explicamos que, a partir de 2017 (como detalhado na seção 6.2.1 deste trabalho dissertativo) houve cortes orçamentários, que foram de encontro aos serviços gerenciados pela LEC, impactando negativamente no fornecimento de alimentação e cessando a contratação do serviço de hospedagem. Diante

---

<sup>22</sup> Os contratos são formalizados após a finalização de seção de licitação pública na modalidade de Pregão Eletrônico em Sistema de Registro de Preços, na qual busca-se selecionar uma empresa responsável por servir o café da manhã, o almoço e o jantar aos estudantes da LEC.

desse fator de redução e corte orçamentário pelo Governo Federal nas contas públicas, a coordenação tomou medidas para se adaptar à nova realidade adotando como critério atender àqueles estudantes que não acessaram nenhum tipo de bolsa, além de alguns bolsistas mediante solicitação justificada. No primeiro TU de 2018, houve a oferta de alimentação para aproximadamente 100 dos 201 estudantes matriculados correspondendo à metade da demanda. Vejamos um fragmento da reunião do NDE onde o assunto foi pautado:

A [coordenação] conta que diante da necessidade de economizar recursos, atualmente a LEC tem adotado o critério de ofertar alimentação (café, almoço e jantar) aos estudantes que não recebem bolsa. Todavia, a LEC tem conseguido atender alguns estudantes bolsistas que justificam por e-mail ou presencialmente junto à coordenação a impossibilidade financeira de arcar com a alimentação. De modo geral, as justificativas se referem a problemas de saúde enfrentados pelos estudantes e familiares, bolsas como única fonte de renda da família, etc (ATA DA 22ª REUNIÃO DO NDE).

Observamos no caso acima exposto, que conceder alimentação apenas aos discentes não-bolsistas ou bolsistas mediante a apresentação de uma justificativa de impossibilidade de custear tais despesas mesmo recebendo bolsas, está sob a perspectiva dos mínimos sociais. Vale salientar que o principal critério estabelecido pelo PAE para que o estudante acesse bolsas e auxílios é justamente sua situação de vulnerabilidade social.

Em sintonia com essa situação, o PPC do curso apresenta um parágrafo compilando a conjuntura econômica da LEC e mostra que a administração universitária interviu para a viabilidade de hospedagem e alimentação, com destaque para o segundo:

Diante da ausência do restaurante universitário, a LEC, com recursos descentralizados diretamente do MEC no período de vigência do edital de implementação do curso, viabilizou hospedagem e alimentação a todos os estudantes da Educação do Campo, por meio de realização de pregões específicos, e a partir do segundo semestre de 2017, com recursos da própria universidade tem viabilizado a alimentação aos discentes que não são contemplados pela bolsa permanência ou bolsa integração (UFVJM, 2018b, p. 55).

Durante as entrevistas, E.6 e E.13, citaram que ao longo da graduação, vivenciaram os dois momentos orçamentários do curso. Elas contam que, quando ingressaram na LEC, havia uma opulência de recursos disponíveis, o que garantia refeições e hospedagem para todos os estudantes.

[...] quando eu cheguei na universidade, o curso era uma mil maravilha, porque o curso tava no início e a gente tinha tudo e se hospedava naqueles hotéis melhores de Diamantina, era alimentação sobrando [...] Tinha muita coisa de fartura. Então, quando eu entrei, eu não tive dificuldade com nada, assim no curso (E.6).

Quando a gente chegou tinha mais recursos. Por exemplo, a gente ficava no centro. Era nas pousadas. Mas mesmo assim, a qualidade do curso não caiu por falta de verbas, entendeu (E.13).



Uma possível relação feita por E.6, mostra que a abundância orçamentária pode significar um ambiente mais propício para a permanência de estudantes das classes populares na universidade, sobretudo na concepção da Alternância. Ficar o período do TU em Diamantina com pouco dinheiro é visivelmente mais desconfortável e desafiador, sobretudo porque estamos falando de recursos alimentares, como E.6 complementa “[...] eu não tenho condições de participar do curso se não me der alimentação [...]”. Enquanto isso, E.13 chama atenção para o fato de que, mesmo com a diminuição dos recursos, a qualidade do curso se manteve, o que pode estar associado ao esforço empreendido pela universidade para manter a LEC em funcionamento.

Logo nos primeiros módulos do curso, E.7, lembra que nas ocasiões em que precisou se deslocar para participar de atividades do curso, como TC e até o TU, havia uma rubrica orçamentária reservada para o custeio de despesas com esses deslocamentos, no qual o estudante viajava, guardava os comprovantes e solicitava à universidade o reembolso: “[...] no início tinha reembolso de passagens, quando eu cheguei, mas eu recebi poucos porque já tava terminando” (E.7). Como a estudante pontua ao final de sua fala, hoje em dia, os estudantes não mais recebem o reembolso, o que na prática significa dizer que eles próprios arcam com o ônus dos deslocamentos.

Além de um lugar para se alojar em Diamantina, atualmente propiciado pela moradia estudantil e alimentação para alguns discentes do curso, eles citaram largamente as bolsas, como o principal fator para a permanência no curso. E.6 conta que, mesmo nutrindo uma vontade própria pelos estudos, o seu vínculo com a universidade só foi possível, graças as bolsas que recebeu na graduação. Observamos em sua narrativa que, o salário que recebia como servidora pública supria basicamente as despesas de casa, mas não era suficiente para manter os deslocamentos de sua comunidade até Diamantina, realizar as refeições durante o TU e ainda saldar as despesas médicas do marido.

[...] Primeiro vem o gosto pelo estudo [...] Mas se não tivesse bolsa, eu não tinha como estudar [...] até hoje [oitavo período], se me cortar a bolsa, eu não tenho como participar do curso [...] eu recebo um salário mínimo, só esse. Ele é a conta deu alimentar em casa e pagar conta de luz, então, ele não sobra pra outra coisa [...] E eu com as duas bolsas, com o meu salário [...] eu não tenho condições de participar do curso se não me der alimentação [...] porque [...] meu marido tinha que fazer um exame que ele custava 900 reais [...] e eu paguei com o dinheiro da bolsa [...] Eu pago o tratamento do meu esposo com o dinheiro da bolsa [...] A bolsa, a hospedagem. Hoje, a moradia que eles dá pra gente ficar. Isso tudo contribui, porque se não tivesse isso, não dava para ficar lá em Diamantina (E.6).

Alinhado às explanações de E.6 que revelou que mesmo estando no oitavo período, a ausência da bolsa poderia significar o fim de uma jornada no ensino superior, o

testemunho dado por E.10 esclarece que, dois meses sem esse auxílio, resultou em uma desordem na sua vida familiar e conseqüentemente estudantil. Observamos nas duas narrativas a indicação explícita de que, sem a bolsa, as chances de permanência para os dois estudantes em tela seriam ínfimas.

[...] aumentou o aluguel, tinha gastos imprevistos e não dava conta de pagar as contas mesmo [...] fiquei sem bolsa 2 meses seguidos. Então, se a gente já estava com as contas justas, para pagar os deslocamentos, alimentação e para economizar para passar os meses sem trabalho [...] Então, o problema, de um mês para o outro, foi maior e no seguinte era maior ainda [...] multiplicando as dívidas [...] Isso foi muito desafiador (E.10).

Os sujeitos da pesquisa E.7, E.8 e E.11 não citaram nenhum benefício além da bolsa, a qual, afirmaram veementemente, que essas ações da assistência estudantil foram importantes para a permanência na LEC. Tal aspecto pode sim ser compreendido como fundamental para os estudantes do curso, fora que, o recebimento desses auxílios tem como pano de fundo a garantia de direitos sociais que asseguram à Educação nos processos de ensino-aprendizagem.

Olha, sem dúvida, o auxílio ajudou muito. Se eu não tivesse bolsa [...] eu não tinha conseguido permanecer (E.7).

[...] eu não tinha dinheiro pra poder tá ali dentro [...] a questão financeira pesou muito no início, até eu consegui o auxílio dentro da universidade (E.8).

O que mais contribuiu foi a bolsa permanência [...] se eu não tivesse a bolsa [...] eu não ia conseguir pagar minhas contas [...] eu não teria continuado (E.11).

As observações feitas nos dão mostra de que, para os entrevistados, mesmo com lacunas e fragilidades na política de assistência estudantil, como o fato das ações não atenderem integralmente os estudantes matriculados, ela influi diretamente para continuarem seus estudos na graduação. Esta compreensão dialoga com a concepção de Silva (2013a), que afirma que em contextos sociais como o dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, o Programa de Assistência Estudantil é fundamental à permanência dessa população na universidade. Ponderando ainda sobre o investimento que necessita ser realizado para que a PAE da UFVJM atinja os objetivos previstos no PNAES já que, segundo ela, esta universidade, não contempla todas as áreas elencadas no Plano<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Trata-se das ações previstas no parágrafo 1º do artigo 3º, do Decreto 7.234/2010, quais sejam: Art. 3º – O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. §1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e

Na visão dos respondentes a seguir, a “política de bolsas” implica em um horizonte de possibilidades estudantis, pois ao administrar os recursos recebidos podem adquirir equipamentos e bens materiais que auxiliam nas experiências e atividades formativas do curso.

[...] com a bolsa [...] eu conseguia ter uma estabilidade [...] computador [...] celular [...] livros [...] participar das atividades [...] transporte, eu pago aluguel [...]conhecer outros lugares que discutem Educação do Campo [...] para mim conseguir manter no curso [...] (E.5).

[...] bolsa também ajuda demais a se manter [...] se eu não tivesse recebendo bolsa, eu não teria conseguido [...] um notebook [...] conhecer outros lugares, outras pessoas (E.13).

Pode-se deprender, pelos depoimentos dos discentes, que a permanência na universidade, necessita que condições materiais estejam disponíveis, especialmente para as classes socialmente vulneráveis, público-alvo da PAE na UFVJM. Observamos nas narrativas que as principais necessidades dos discentes em relação à continuidade no curso abarcam minimamente transporte, alimentação, hospedagem, além de recursos didático, tecnológicos e xerográficos. Não obstante, percebemos que as atuações promovidas nesta instituição não contemplam totalmente as necessidades demandadas pelos estudantes, as que acontecem visam garantir condições de permanência aos contemplados.

Vele ressaltar, nos termos propostos por Albuquerque (2017) que na ausência de intervenções estatais reduz consideravelmente as condições de permanência dos estudantes de classes populares na universidade. Ressalta posteriormente, a importância do papel do Estado na garantia do direito educacional dos alunos, alijados do suporte familiar e sem meios de prosseguir por si os custos oriundos de um curso superior. Para este mesmo autor, a assistência estudantil, enquanto política pública necessita sair do “patamar de direito para os estudantes que estão em vulnerabilidade social para direito de todos os estudantes, ou seja, dessa lógica de política pobre para os pobres, elevando-se de política de governo para política de estado [...]” (p. 136). O que nos parece claro, é que o enfraquecimento das políticas de assistência estudantil reforça as desigualdades sociais entre as classes, já que, estudantes com melhores condições financeiras se manterão na educação superior pública e se diplomarão, enquanto que, aqueles que não possuem tais condições, sentirão o abandono da graduação e a emergência de trincheiras formativas. Assim, “[...] por mais que tenhamos uma moldura de Estado de Direito, [...] na prática se constitui como Estado de exceção, precisamos [fazer]

com que as garantias preconizadas pela Constituição Federal de 1988 sejam efetivadas” (ALBUQUERQUE, 2017, p. 147).

Diante disso, podemos observar a partir das falas dos estudantes que estes resistem e se mantêm na UFVJM, reconhecendo dificuldades acadêmicas, culturais, geográficas e financeiras que enfrentam na instituição e fora dela. Evidencia-se que sem o papel mediador do Estado, sem políticas públicas e no acirramento de políticas neoliberais, a exclusão e a negação do direito social à educação serão reafirmadas.

### ***7.2.5 O PIBID-Diversidade como um programa de inserção comunitária.***

Esta categoria aborda as falas dos estudantes que mencionaram o PIBID Diversidade como um facilitador da permanência no curso. Uma ação que conseguiu congrega ensino, pesquisa e extensão em um processo potente de ensino-aprendizagem. Buscamos, nesse tópico ressaltar o relevo desse programa para o grupo pesquisado.

Notamos pelos depoimentos, que o fator da permanência associado ao PIBID se deu a partir de três frentes: i) Ensino: relacionado às práticas e ao estágio supervisionado; ii) Pesquisa: atrelada às experiências empíricas tanto na escola quanto na universidade e iii) Extensão: expandindo-se para outras realidades socioculturais e, portanto, não restringindo-se à sala de aula. A respeito dessa última, tanto os depoimentos, quanto os documentos acessados, demonstraram que a comunidade se envolvia nas atividades. Com isso, conseguimos enxergar o PIBID, também como um programa de inserção comunitária.

O PIBID Diversidade foi criado para atender as particularidades de estudantes inseridos em cursos de licenciatura interculturais em interface com as escolas do campo e indígena (BRASIL, 2013e). Diante desse contexto, Sant’Anna e Costa Marques (2015), ao discutirem as potencialidades desse programa para o fortalecimento da noção de Educação do Campo no Brasil, demonstram que o PIBID Diversidade é um importante aliado na trajetória formativa dos educadores do campo, na medida em que permite extrapolar os limites da universidade interagindo com a diversidade de saberes presentes na realidade campesina. Com base nas oportunidades de construir e se apropriar da pluralidade de conhecimentos, os autores destacam que os objetivos do programa “[...] somam-se aos do projeto pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo, fortalecendo a proposta de formação contextualizada, engajada em uma política de valorização e melhoria da qualidade da vida no campo” (p. 732).

De acordo com o PPC do curso, no ano de 2011 a UFVJM incorporou às suas ações o PIBID Diversidade, vinculando-o à Graduação em Educação do Campo, sendo

operacionalizado em 2012 com a turma piloto do extinto PROCAMPO. Tratava-se de um programa que objetivava incentivar a formação de docentes para inserção no ensino fundamental e médio, garantindo condições para que os licenciandos pudessem exercer práticas pedagógicas em escolas públicas e aproximar a educação básica do ensino superior (UFVJM, 2018b).

Nesse contexto de relações interinstitucionais, destacamos o papel articular do PIBID Diversidade que devido a sua metodologia de trabalho criou condições e possibilidades com outras instituições, sobretudo aquelas circunscritas no âmbito das escolas municipais e estaduais dos núcleos de alternância. Estudos como os realizados por Sant'Anna e Costa Marques (2015), apontam que além de propiciar uma trajetória formativa diferenciada, esse programa articulou a universidade, a escola e os sistemas municipais/estaduais de educação, possibilitando construir conjuntamente práticas educativas mais contextualizadas e uma gestão educacional mais democrática em seus diferentes níveis.

Os apontamentos de Sant'Anna e Costa Marques se reafirmam nesta pesquisa pois, dos 14 estudantes participantes, 11 foram bolsistas e citaram em algum momento da entrevista, o PIBID Diversidade, mostrando que o programa se apresentou como uma ferramenta para a construção/consolidação do saber universitário e contribuiu para a manutenção deles na academia. Nesse aspecto, filtramos nas falas, alguns fatores que chamaram nossa atenção: a identificação e o reconhecimento das comunidades em que os estudantes residem, o “despertar” para a docência e as ações concretas de diagnóstico e intervenções nas escolas do campo e na vida comunitária. No trecho destacado abaixo, a aluna E.8, fala do PIBID Diversidade com essa abrangência holística, exaltando as qualidades, às possibilidades, o alcance e o subsídio do programa, tanto para o seu processo estudantil universitário, quanto na sua vida pessoal:

O PIBID eu acho que, no nosso curso, foi importante pra muita gente. Um, você começa a se autoconhecer, cê começa a conhecer aonde cê vive, aonde cê tá. Cê começa a conhecer outras comunidades [...] E também pela questão das viagens que teve [...] E o PIBID, ele te dá empoderamento [...] é gratificante estar no curso hoje por “n” razões, e por essa razão também de saber quem é você no mundo. Hoje, eu ensino pra minha filha, que ela é uma menina negra, mas graças ao convívio que eu tive com meninas negras dentro do curso ou dentro do PIBID [...] E se eu tenho isso pra passar pra ela é graças ao que eu vi e ao que eu vivi dentro do curso [...] (E.8).

Assim como na fala supracitada, deparamo-nos com respostas que expressam identificação com a realidade do campo a vontade de se manter no curso por questões afetas à aptidão e habilidade construídas em face à docência. Pela sensação de gratidão expressada pelos entrevistados, estes, descreviam a materialização do programa para além de uma

iniciativa que permitia o acesso às bolsas, muito embora esse caráter também tenha sido citado: “[...] o PIBID Diversidade [ajudou] no meu processo formativo [...] dentro da sala de aula. [...] contribui muito para minha permanência sim, porque, com a bolsa que eu recebia do PIBID era que eu conseguia ter uma estabilidade [...]” (E.5).

De maneira amostral, o Relatório de Atividades do PIBID-Diversidade, de 30 de maio de 2018, referente ao exercício de 2017, acessado na pesquisa documental, revelou que naquele ano, 58 estudantes receberam bolsa de iniciação à docência, 15 licenciandos atuaram de forma voluntária, haviam seis professores supervisores, dos quais, dois eram voluntários, cinco professores coordenadores de área, sendo uma voluntária, além de uma professora que atuava como coordenadora institucional. Além disso, o programa era constituído de subprojetos associados a dez escolas localizadas em cidades dos Vales do Jequitinhonha, Mucuri e Norte de Minas. Cada subprojeto possuía uma temática específica, desenvolvida a partir das diferentes realidades das escolas do campo. Somente no biênio de 2016-2017, foram beneficiados 2.305 estudantes da educação básica, com as atividades do PIBID-Diversidade.

Para fins exemplificativos, nesse mesmo período, utilizou-se como estratégia metodológica a articulação entre a educação do campo e a educação quilombola, temática escolhida a partir da realidade dos estudantes e das comunidades onde as escolas estavam inseridas. Para dar concretude a essa proposta, esses dois temas foram articulados e postos em prática pelas duas áreas de formação da LEC. Estratégias de interdisciplinaridade sempre orientaram o planejamento e a execução das atividades do PIBID-Diversidade, haja vista que estudantes da LC e da CN trabalhavam em parceria, envolvendo conteúdos das duas áreas. Os trabalhos eram acompanhados pelos professores de nível superior da UFVJM e por àqueles vinculados às escolas parceiras. Como se vê, essas atividades possibilitaram maior inserção nas comunidades, aproximando essas escolas do campo da realidade local em que estão inseridas.

Cabe salientar que o eixo sobre a Educação Quilombola estava previsto inicialmente para dois núcleos de alternância, mas se efetivou apenas no núcleo de Serro, onde estava a maioria dos estudantes entrevistados. Nesse sentido, é importante enfatizar a partir das narrativas desses estudantes, que este foi um tema de importância para o Polo de Serro, mas não se efetivou para outras regiões abrangidas pelo PIBID Diversidade.

De maneira geral, os licenciandos trouxeram informações, em que foi notável, o aparecimento de expressões que demonstram sentimentos de oportunidades, experiências, gratidão, contato social e desenvolvimento pessoal. Alguns mencionaram o PIBID, inclusive revelando a emoção de voltar às suas ancestralidades e o desejo de serem professores. É muito

claro, por exemplo, a influência que as ações *pibidianas* exerciam nos movimentos sociais, sobretudo da questão quilombola, em um curso de larga inserção desses povos, dentre o seu alunado.

Eu participei do PIBID Diversidade por um tempo. Contribuí pra minha permanência no curso e eu acho assim, que a gente também contribuiu muito com os espaços que a gente tava atuando [...] Quando eu entrei, eu já levei aquele contexto de comunidade: “vamos falar do tradicional, vamos falar dos povos tradicionais, vamos falar e fazer eles se reconhecerem como tal” [...] aí a gente conversou a questão da identidade, do pertencimento e eu espero ter ajudado um pouco. Depois eu fiquei sabendo assim, que alguns alunos se identificaram, se apresentaram como tal e eu acho assim que a gente colaborou muito nesses espaços, de apresentar o que eles são mesmo né, porque se a gente for olhar, o Brasil é todo tradicional... O Brasil é quilombola na verdade... Indígena e quilombola (E.2).

[...] o PIBID [...] aprimora a ver a realidade de um aluno, né. Ele te dá a oportunidade de conhecer a escola, é, e te dá um certo aprendizado pra que você, quando você sair da LEC, você tenha uma facilidade melhor de lidar com os alunos (E.13).

Os alunos ressaltaram a especificidade do programa, que embora fosse uma ação de estímulo, valorização e aprimoramento do magistério para a educação básica, o que mais os encantou, não foi somente o PIBID, mas sim o PIBID Diversidade. A diversidade é o elemento diferenciador, como destacado nesta passagem, na qual, E.3, relata que, “O PIBID [Diversidade] foi uma porta assim que se abriu, um leque, assim, para tudo, [...] e isso me leva a pensar como eu vou ser um profissional [...] Fiquei três anos e meio nesse projeto e a escola também nos conhece hoje, e esse é o diferencial” (E.3).

É evidente que durante o período em que o PIBID Diversidade foi desenvolvido, confirmou-se a relevância dele na consolidação do curso, somando forças à trajetória dos professores em formação envolvidos com o Projeto. Além disso, constituiu-se em um elo entre a educação básica e a universidade, fortalecendo os debates e entendimentos sobre a educação do campo nas regiões em que atuava. Tal condição de inserção na realidade escolar foi devidamente alcançada pelo programa, especialmente quando observados os depoimentos de E.4, E.7, E.8 e E.14. Eles expõem a experiência no PIBID Diversidade, como um período de preparo para a atuação profissional, sobretudo, durante os estágios supervisionados<sup>24</sup> exigidos para a diplomação.

---

<sup>24</sup> Conforme preconizado pelo PPC da LEC, os estágios curriculares supervisionados obedecem à Resolução CNE/CP nº 2, datada de 1º de julho de 2015, bem como a Resolução nº 21 – CONSEPE, de 25 de julho de 2014, que fixa as normas de estágio discente dos cursos de graduação da UFVJM. Obedece ainda, resolução específica da LEC, aprovada pelo Colegiado em sua sessão do dia 21 de junho de 2016. O cumprimento das atividades de estágio curricular supervisionado é obrigatório e deve ser iniciado a partir da segunda metade do curso, preferencialmente em escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A carga horária total é de 400 horas, com 200 horas cumpridas nos anos finais do ensino fundamental, em dois períodos e

[...] o PIBID me ajudou bastante, porque no meu primeiro estágio eu pensei em desistir [...] Então a partir desse contato com outra escola, com outros alunos, eu pude [...] crescer profissionalmente (E.4).

O PIBID para mim foi uma experiência incrível [...] Me ajudou muito para permanecer [...] porque quando eu fui para o estágio (pausa), quando eu te falei que eu superei meus medos na LEC, o PIBID foi um deles, eu tinha mais autoconfiança. Quando eu chegava no início do PIBID eu tremia, tremia... Aí depois foi passando eu fui tendo mais maturidade (E.7).

Porque o PIBID eu acho que foi, como a gente tem que fazer o estágio, [...] foi nosso primeiro impacto na escola [...] no PIBID que cê já perdeu a vergonha, já aprendeu a falar em público, então o PIBID é seu alicerce pra tudo (E.8).

Particpei do PIBID [...] E já participei como voluntário de outros projetos [...] Me ajudaram até no estágio agora, de regência. Porque já é um primeiro contato em sala de aula no PIBID [...] (E.14).

Ainda nesse contexto, os estudantes evidenciaram o papel do PIBID para a criação de uma afetividade com a realidade local, a partir de um retorno positivo para a comunidade como um todo, e para as escolas do campo em particular. Ao exercerem o papel possível de docentes, via experiência do PIBID, os estudantes expressam a concepção de se perceberem como atores e promotores de transformação social, sendo que, alguns salientaram o contentamento que sentiram ao voltarem à mesma escola de quando eram alunos da educação básica, e ali tentar superar uma realidade que vivenciaram no passado.

E eu tenho a oportunidade de voltar para a mesma escola que eu formei como estagiária, sabe, isso também eu fico muito feliz [...] E assim, eles também têm muito orgulho por eu ter formado lá e voltar como estagiária (E.7).

[Você] consegue levar o científico pro popular. O meu estágio eu trabalhei nisso, foi muito bacana, tá sendo assim, o científico com o popular, e nossa! Fica rico mesmo (E.3).

O estágio supervisionado é talvez o momento mais importante durante toda formação de um educador das diferentes áreas do conhecimento. Esse momento no geral é dedicado exclusivamente à observação e ação que proporciona ao discente dos cursos de licenciatura a interligação entre as metodologias estudadas na graduação e sua aplicação no cotidiano de uma sala de aula. O estágio é considerado uma poderosa ferramenta de aprendizado, desde que o estagiário a utilize com um olhar crítico, atento, inteligente e intuitivo a fim de resolver os déficits observados na interação professor, aluno, instituição e comunidade (PIMENTA; LIMA, 2004).



Assim, é fundamental analisar e entender a escola como espaço sociocultural, sob um olhar que leva em conta o resgate do papel dos sujeitos (seres humanos concretos: alunos, professores, demais funcionários, vizinhos etc.) nos processos sociais e educativos que a constitui enquanto instituição. Essa análise é de suma importância porque, através dela é possível vislumbrar a escola em um papel ativo no cotidiano, definindo de fato o que ela é, enquanto limite e possibilidade, num diálogo ou conflito constante com a sua organização. Nesse prisma, podemos definir a escola como uma instituição dinâmica, polissêmica que é fruto de um processo de construção social. Dessa forma, faz-se emergente refletir a escola em seu fazer cotidiano, não como uma realidade acabada, mas considerando-a uma contínua construção de alianças, conflitos, normas e negociações (DAYRELL, 1996).

Nesse cenário, frisa-se, dentre as muitas ações propostas pelo programa em toda sua vigência, algumas estratégias viabilizadas em 2017 a partir do PIBID Diversidade que se mostraram acertadas e ricas quanto à troca de experiências e de formação inicial e continuada, tanto para os bolsistas, quanto para os supervisores, professores coordenadores e outros envolvidos. A primeira delas, foi a realização do “IV Seminário Institucional do PIBID-Diversidade” na EFA Bontempo em Itaobim-MG, espaço em que discutiu-se sobre a Pedagógica da Alternância e avaliou-se o PIBID Diversidade, sendo esta, a primeira ocasião que esse evento foi promovido fora do campus universitário. Salientamos como segunda estratégia, a divulgação de uma cartilha, com apoio de parceiros, descrevendo atividades didáticas de leitura e produção de textos, durante o período em que o PIBID Diversidade esteve atuante na “Escola Estadual São Domingos”, sediada na cidade de Virgem da Lapa-MG. Houve também um impulso para a publicação de um livro paradidático, escrito a partir da Rede de Educação do Semiárido Mineiro, ainda não concretizado, devido a falta de recursos financeiros.

Por conseguinte, alinhando o planejamento e execução das conquistas citadas anteriormente com as exposições de E.9 e E.12 destacamos o fato de que o diálogo com diversas formas de conhecimentos, o pertencimento social e a imersão no espaço escolar e comunitário foram princípios norteadores intrínsecos à atuação do PIBID Diversidade. Como desdobramento da experiência do PIBID, afirmamos que por todas essas características de identificação e pelas menções afetuosas que apareceram nos discursos, os estudantes falaram com segurança sobre este programa, associando-o à permanência.

Eu fiz parte do projeto PIBID, que [...] agregou muitos conhecimentos porque coloca o estudante ali, dentro da escola. Então isso ajudou demais [na permanência] (E.9).

Eu participei do PIBID durante dois anos [...] inserido na comunidade escolar (E.12).

As ações do PIBID envolviam uma articulação forte com as escolas, comunidades e algumas organizações da sociedade civil como movimentos sociais ou sindicatos que orbitam a comunidade ou escola. A maior parcela das informações sobre o PIBID está nos relatórios anuais. São documentos públicos que eram enviados ao MEC com assinatura da coordenação institucional e com a anuência da reitoria. Nesses relatórios estão descritas as atividades realizadas por grupo, normalmente envolvendo professores, estudantes e sujeitos da comunidade. Na leitura dos relatórios encontramos registros do que foi produzido por esses sujeitos. Anexo aos relatórios, tem-se os produtos construídos coletivamente, desde cartilhas, pôsteres, visitas técnicas e de campo, apresentações de *slides* com fotos das atividades e até viagens realizadas em grupo para cidades em outros estados, como Curitiba-PR, Brasília-DF, Rio Grande do Norte-RN e Bahia-BA. Após essas considerações e em diálogo com Carvalho (2017), nota-se que o PIBID Diversidade se configurou como um programa com características pluriépistêmicas, no diálogo entre saberes científicos e tradicionais; comunidade, escola e campo.

No ano de 2018 o PIBID Diversidade cessou suas atividades, a partir de uma reconfiguração geral do programa. Atualmente existe um PIBID geral na UFVJM e um subprojeto da LEC, assim como as demais licenciaturas, sem edital e recursos diferenciados, como ocorria anteriormente. Apesar do encerramento do PIBID Diversidade, os relatos acima esboçam que ele contribuiu assertivamente para a manutenção destes estudantes na LEC.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos a Educação do Campo, por via da investigação do acesso e permanência na LEC, retomamos a historicidade sobre o campo brasileiro e constatamos que ele tem sido negado nos seus saberes e no direito à educação. Diante disso, a implantação do curso de Licenciatura em Educação Campo da UFVJM, voltado à formação de professores/educadores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, representa um avanço para as regiões de atuação da instituição, promovendo a democratização e a inserção social. Nessa perspectiva, este trabalho, sinaliza o papel social e político do curso em promover estratégias estruturais, metodológicas e pedagógicas que fortalecem o senso de pertencimento dos sujeitos do campo no ensino superior público, através da inclusão e da permanência. É preciso entender que este curso significa um ponto de resistência dentro da UFVJM; uma graduação que agrega uma série de sujeitos oriundos de diferentes locais/regiões do Vale do Jequitinhonha, Mucuri, Norte, Nordeste de Minas e adjacências.

Ao mesmo tempo em que a LEC se coloca como fonte de construção de saberes, buscando universalizá-los, existe a responsabilidade do diálogo com a perspectiva local/regional, articulando essas duas possibilidades para melhoria da qualidade de vida, em geral, da classe trabalhadora que se insere na Academia. No trabalho de investigação, identificamos o desejo de que a universidade se estabeleça como espaço de construção de saberes, **nos, para, com e dos** Vales do Jequitinhonha, Mucuri, Norte e Nordeste de Minas. É urgente desconstruir preconceitos, remodelar currículos e alterar esta estrutura que pouco dialoga com os interesses desses sujeitos. Daí a responsabilidade em mergulhar nesta pesquisa, dada à complexidade e a ausência histórica no/para o **campo**, reconhecendo a existência deste **campo**, não como um conceito científico, mas como uma construção coletivamente simbólica.

Consideramos, portanto, urgente lutar por um posicionamento universitário que seja de fato universal e que admita a circulação efetiva de outros saberes em seus currículos, referenciais teóricos e metodológicos, comunidade acadêmica, práticas de ensino, tais como a Pedagogia da Alternância em torno da qual se organiza a LEC/UFVJM, bem como outros discursos e outras epistemes. Ficou evidenciado após o exercício investigativo desta dissertação que a Alternância vem justamente valorizar o lugar de origem do sujeito do campo.

Atualmente na UFVJM, a Pedagogia da Alternância só acontece a partir da LEC. Nesse sentido, e por acreditarmos no potencial vanguardista, transformador e democrático desta metodologia, consideramos a importância de que ela se amplie para outras realidades formativas. A ampliação da Pedagogia da Alternância, deve ser pensada, tratada e concretizada como condição prioritária para a abertura de horizontes que respeitem o *modus vivendi* contido na lógica do Campo. Trata-se de uma *práxis* genuína, citada pelos estudantes entrevistados em suas múltiplas possibilidades educacionais e inclusivas. É uma questão de projeto institucional que a administração superior, os conselhos, docentes, discentes, técnicos administrativos, movimentos sociais e comunidade externa deveriam pautar como proposta e aposta de expansão das fronteiras universitárias.

Se se quer uma Universidade popular e democrática, toda a comunidade acadêmica deveria se aproximar e compreender mais a Licenciatura em Educação do Campo, onde a realidade é constantemente emocionante. Não restam dúvidas de que a instituição precisa se pintar de outras cores, acolher “o povo” e reconhecer que há muitas experiências no caminho de uma universidade mais popular. É importante tecer uma articulada rede entre instituições públicas e privadas, movimentos sociais, mestres e mestras dos saberes tradicionais e IFES, promovendo um diálogo profundo e indissociável entre teoria/metodologia, ação/reflexão/intervenção, possibilitando pensar outro tipo de universidade, abrigo outras formas de se produzir, transmitir e transformar o conhecimento. Não apenas pela proposição dessa pesquisa, mas para fortalecer o entendimento de que somos (co)participes desse compromisso percebido sob o olhar das transformações sociais, como produto coletivo de nossas relações humanas.

Nesse sentido, dois elementos se destacam: pensar e dialogar! Partindo do diálogo será possível construir metodologias que de fato contemplem a representatividade. Essa é uma provocação para (re)pensarmos a escassez de possibilidades educacionais que rondam os estudantes do Campo, como por exemplo o acesso à diferentes cursos de formação universitária. Quanto a isso, uma frente de expansão e possibilidades se atrela à construção de uma formação que seja mais “[...] *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (FREIRE, 1996, p. 33), ou seja, de uma visão a partir da relação com o outro, em uma dimensão de horizontalidade através de ferramentas que de fato contribuam ao processo de criação de possibilidades para que a voz do outro também sobressaia.

Assim, a presente pesquisa, à medida que analisa fatores que contribuem para a

permanência, pode somar forças ao trabalho que vem sendo realizado pela UFVJM, na proposição de espaços de articulação e debates sobre a universidade pública, buscando assegurar a melhoria das condições de vida de toda a comunidade acadêmica através das políticas de ações afirmativas.

Avaliamos que, nesses momentos vivenciados em prol da concretização deste trabalho, foi possível visualizarmos uma espécie de encontro entre o referencial teórico utilizado, os documentos que acessamos e a realidade concreta de atuação dos discentes. Notamos, entre o grupo entrevistado, alguns estudantes identificados com a LEC, outros em processo de adaptação (mesmo que estejamos falando dos últimos períodos) e, percebemos inclusive, alguns (poucos) que talvez estivessem no curso por falta de outras possibilidades educacionais, em outros cursos de nível superior. De maneira geral, identificamos que a grande maioria fala de medo e insegurança no começo da graduação, mas de um forte processo de mudança e identificação, conforme avançam. Dentre os motivos relatados para tais mudanças, estão o apoio dos professores, familiares, da comunidade em que residem, das disciplinas e projetos (com destaque para o protagonismo do PIBID Diversidade) e até do sonhado diploma.

Notamos que os professores e os colegas são mediadores de relações que estimulam tanto o acesso quanto a permanência, sendo que no processo de permanência, ficou claro o vínculo humano, como importante fator de apoio nos momentos de turbulência. A empatia nas relações humanas foi abundantemente presente nos testemunhos dos entrevistados, o que, em termos qualitativos, nos levou a crer que essas relações despertaram nos licenciandos da LEC um forte vínculo social que contribui para a permanência e a conclusão do curso. Ao percebermos as relações humanas e as interações como fatores de permanência, entendemos a necessidade da participação e da articulação de toda sociedade na busca de mudanças concretas na atual política educacional, visando as garantias previstas na Constituição Federal, bem como buscando uma realidade educacional mais justa e igualitária. Participar, promover e desafiar modos de fazer pedagógicos se revelam como estratégias que associadas a novos princípios e epistemologias, têm possibilitado à LEC promover um curso comprometido com a inclusão e com a Educação do Campo.

Diante do exposto, esta pesquisa confirma a importância de um curso superior em Alternância, da Política de Assistência Estudantil, dos recursos financeiros/orçamentários para custeio do curso, de programas institucionais como o PIBID Diversidade e dos vínculos afetivos como fatores, tanto de acesso, quanto de permanência dos estudantes do Campo na UFVJM, reforçando a importância do processo de democratização da universidade enquanto

bem público, delineando um cenário menos elitista e mais democrático e interepistêmico. Tais mecanismos emergem com forças transformadoras capazes de promover o desenvolvimento social e o aprimoramento das condições curriculares e socioambientais, refletindo no ganho de desempenho do indivíduo e na construção de uma universidade mais justa em termos de acesso e oportunidades formativas.

O acesso e a permanência na LEC estão embebidos em um processo de valorização dos saberes, bem como da construção social desses estudantes enquanto sujeitos do campo. Nesse contexto, a afetividade construída tem um papel fundante na valorização desses saberes, bem como no modo de vida desses acadêmicos. São discentes que se constituem através de suas memórias, suas experiências de vida e das relações que estabelecem com o território, de forma que o repertório de cada um ganha vida, também, através da presença deles no espaço universitário, ressignificando este ambiente.

Não restam dúvidas sobre a necessidade em se consolidar políticas públicas educacionais de formação universitária do e para o campo, visando um horizonte que permita uma constante presença dessa população nas universidades públicas brasileiras. Ansiamos por uma universidade plural que não se limite apenas ao ingresso, mas que seja dotada de condições para que esse estudante se diplome. Daí que essas políticas precisam envolver, não apenas uma dimensão econômica, mas se alinhar às reais necessidades das classes populares, proporcionando o lazer, a cultura, o esporte, a saúde, o apoio pedagógico, além de fomentar espaços de interação entre estudantes, professores, técnicos administrativos, funcionários terceirizados e demais agentes sociais.

Temos a clara compreensão que mudanças concretas só serão tangíveis por meio de ações conjuntas e articuladas, entre os segmentos que compõem e orbitam a universidade, reivindicando direitos historicamente negados, aqui especificamente, as políticas educacionais. Nesse sentido, identificamos o papel das coordenações, do colegiado, dos estudantes, dos docentes, dos técnicos administrativos, do conselho consultivo e da inserção da LEC em diferentes espaços da UFVJM de modo a garantir as condições de trabalho. Salientamos a necessidade da ascensão e do fortalecimento de ambientes coletivos, tornando esse público não somente alvo da política, mas sujeitos que constroem juntos com a sociedade novas políticas.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. C. de. **Assistência Estudantil como Política de Permanência na UFPB**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2017.
- ALENTEJANO, P. R. R. Questão agrária no Brasil do século XXI: uma abordagem a partir da Geografia. **Revista Terra Livre**, São Paulo, ano 27, v. 1, n. 36, p. 69-95, 2011. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/download/426/403>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- ALFONSO-GOLDFARB, A. M. **O que é história da ciência**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 2. ed. São. Paulo: Loyola, 2015.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 2, p. 61-69, 1992.
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBP AE** - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016.
- ANDRADE, G. S. dos. ANDRADE, E. S. de. Historiando a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia. Bahia: **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. n. 6 · v.2 · p. 61-72 · Ano III (2012) · Set.-Dez. · ISSN 2179.8443.
- ANSANI, V. A. **Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha: um olhar sobre o PROCAMPO**. 86 f. Dissertação (Mestrado em Humanidades). Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2016.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades da formação para a docência nas escolas do campo. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 57-75, 2008.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; DINIZ, L.; MARTINS, A. Percurso formativo da Turma D. José Mauro: Segunda turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE/ UFMG. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Registro e reflexões a partir das experiências pilotos (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-35.
- ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, A. A. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a Universidade. In: \_\_\_\_\_. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. P. 17-22.

AQUINO, S. B. de. **Estudo da internacionalização em uma universidade brasileira baseado em mobilidade acadêmica, aspectos institucionais e cenários externos: o caso da Universidade Federal da Bahia.** 126 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/21436/1/Aquino%2c%20Saulo%20Brandão%20de.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 65-86.

ARROYO, M. G.; CALDAT, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AVILA, R. A. P. **A educação ambiental no curso de licenciatura em educação do campo: uma análise à luz da educação ambiental ecomunitarista e do ecomunitarismo (o caso da turma 1-UAB/UFEPel. PELOTAS RS).** 654 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande – UFRG, 2014. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010488.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BAREIRO, E. **Políticas Educacionais e Escolas Rurais no Paraná - 1930-2005.** 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá. 2007 Disponível em: <<http://cienciaematematica.vivawebinternet.com.br/media/dissertacoes/025cef17c7c67ec.pdf>>. Acesso em: 21 jul. de 2018.

BARROS, M. **Livro sobre Nada.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância.** 403 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

BENINCÁ, D. Uma universidade em movimento. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Universidade e suas fronteiras.** 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011. Cap.1, p. 31-63.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamentos.** Tradução João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008. p. 907.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil-10 anos pós-LDB.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/684>>. Acesso em: 28 mai. 2018.



BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. Cap. II, p. 39-64.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. Cap. IX, p. 217-227.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2013-pdf/13800-rceb001-02-pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015b.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013d. Disponível em: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**. Organização do texto: 41. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Pibid Diversidade**. Brasília, set. 2013e. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>>. Acesso em: 16 mai. 2019.

BRASIL. Coordenação de Contabilidade. Secretaria do Tesouro Transparente. **Restos a Pagar da União**. 2018c. Definição. Disponível em: <<http://www.tesourotransparente.gov.br/ckan/dataset/restos-a-pagar-da-uniao>>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Brasília-DF, 2010. **Diário Oficial da União**, 20 de jul. de 2010. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7233.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7233.htm)>. Acesso em: 05 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 de fev. de 2007a. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Educação para as relações étnico-raciais - Ações afirmativas (Cotas/PROUNI)**. 2018a. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas-cotasprouni>>. Acesso 28/02/2018.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. **Comunidades Remanescentes de Quilombos: CRQ's**. Comunidades certificadas. Brasília, 2018b. Disponível em: <[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=37551](http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551)>. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. INCRA. **Rede Mineira de Educação do Campo defende fortalecimento do Pronera**. 2009b. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/rede-mineira-de-educacao-do-campo-defende-fortalecimento-do-pronera>>. Acesso em: 09 out. 2018.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. Brasília: INEP, 2012d.

BRASIL. Lei 10.487 de 04 de julho de 2002. Altera a denominação da Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina. **Diário Oficial da União**, 05 de jul. 2002a.

BRASIL. Lei 8.666 de 21 de junho 1993. Regulamenta o art. 37, inc. XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 22 de jun. de 1993.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dez. de 1996.

BRASIL. Lei Complementar nº 131, de 27 de maio de 2009. Acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências, a fim de determinar a disponibilização, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, 28 de mai. de 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LCP/Lcp131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp131.htm)>.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 de ago. de 2012a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº11.173, de 06 de setembro de 2005. Transforma as Faculdades Federais Integradas de Diamantina em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM e dá outras providências. Brasília, 2005a. **Diário Oficial da União**, 08 de set. de 2005a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11173.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11173.htm)>. Acesso em: 05 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Análise sobre a expansão das universidades federais (2003 – 2012)**. Brasília, 2012d. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em:31 mar.2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O que é o Programa de Bolsa Permanência?**. 2013c. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 09 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais**. Brasília, DF, agosto de 2007c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014** (Balanço Social SESU 2003-2014). Brasília, 2015a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº: 15/2005**. Brasília, DF: CNE. 2005b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação: Avanços e conquistas**. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40311-balanco-da-educacao-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40311-balanco-da-educacao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. Brasília, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)**: documento orientador. Brasília, janeiro de 2013a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-)

documento-orientador-do-pronacampo-pdf&category\_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Superior. **Cálculo do aluno equivalente para fins de análise de custos de manutenção das IFES**. Brasília, 2005c.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de graduação das instituições de ensino superior públicas**. Relatório Final da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: Andifes/ABRUEM, SESu, MEC, 1997.

BRASIL. Portaria nº651, de 24 de julho de 2013. Distribuição dos recursos de Orçamento de Outros Custeios e Capital, 2013. **Diário Oficial da União**, 28 de jul. de 2013b. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/files/2013/02/Portaria-651-MEC.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2018.

BRASIL. SESu/SETEC/SECADI. **Edital nº 02, de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de IFES e IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Brasília: Imprensa Nacional: 2012b.

BRITO, M. I. de L. **Implementação do REUNI na UnB (2008 – 2011): limites na ampliação de vagas e redução da evasão**. 254 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16261>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRUCE, E. M. C. **Reestruturação e Expansão do Ensino Superior: uma análise do PDI 2012-2016 no tocante ao planejamento e à implementação das obras públicas da UFVJM**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2018.

BRUNO, F. M. R. *et al.* Os subsídios à agricultura no comércio internacional: as políticas da União Europeia e dos Estados Unidos da América. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 42, n. 4; p. 757-764, abr. 2012.

BUCCI, M. P. D. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, M. P. D. (Org.). **Políticas Públicas – reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CAMACHO, R.S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

CARDOSO, P. G. **Público e privado na educação superior: uma análise da homeopática contrarreforma universitária no Brasil (1995-2010)**. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90096/cardoso\\_pg\\_me\\_rcla.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90096/cardoso_pg_me_rcla.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 24, nov. 2017.

CARVALHO, J. J. de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Padê: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos (encerrada)**, v. 1, n. 1, 2007.

CARVALHO, J. J. de. Uma proposta de estudos culturais na América Latina: inclusão étnica e racial, transdisciplinaridade e encontro de saberes. In: ALMEIDA, J.; PATROCÍNIO, P. R. T. do (Orgs.) **Estudos Culturais: legados e apropriações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 157-189.

CASTORIADIS, C. **Figuras do pensável. As encruzilhadas do labirinto**. VI. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CEDEFES. CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA. **Comunidades quilombolas de Minas Gerais no séc. XXI: história e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COSTA FILHO, A. *et al.* Mapeamento dos povos e comunidades tradicionais de Minas Gerais: visibilização e inclusão sociopolítica. Um breve relato sobre incursões no semiárido mineiro. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 3, n. 1, p. 69-88, 2015. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/download/82/pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

CUNHA, L. A. **A Universidade Reformada: O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, M. C. da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, n. 75, p. 76-84, 2007.

DA CRUZ, A. **Fonologia e Gramática do Nheengatú: A língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa**. Netherlands Graduate School of Linguistics, 2011.

DAYRELL, J. T. **A escola como espaço sócio-cultural**. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, p. 136-161, 1996.

ESPOSITO, J. L. **The Oxford Dictionary of Islam**, 2003. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=E324pQEEQQcC&printsec=frontcover&vq=859&hl=pt-BR#v=onepage&q=859&f=false>>. Acesso em 20 de fev. 2018.

FARIA, S. **Aumentaram para 48 os projetos de expansão universitária**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/212-noticias/educacao-superior-1690610854/6729-sp-1930082148?Itemid=164>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

FÁVERO. M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO. M. de L. de A. **Universidade e Poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45)**. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, F. Diretrizes e bases: conciliação aberta. **Revista Sociedade e Universidade**, São Paulo, 1991.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2.ed., ver. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, G. V. F. **Formação em Pedagogia da Alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG**. 265 f. Dissertação (mestrado em educação do campo) – Centro de Formação de Professores/Amargosa-BA. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2015.

FREITAS, G. V. F.; SANTOS, I. F. dos. Juventudes das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais: desafios e possibilidades na perspectiva da inserção profissional. In: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Orgs). **Juventudes do Campo**. 1. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). P. 167-184.

FREITAS, L. A Instituição do Fracasso: A educação da ralé. In: SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2018. Cap. 12. p. 303-328.

GALEANO, E. **Mulheres**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, J-C. A alternância na formação “Método pedagógico ou novo sistema educativo?” A experiência das Casas Familiares Rurais. **DEMOL, JN; PILON, JM Alternance, développement personnel et local**. Paris: l’Harmattan, 1998.

GREINER, C. Os novos estudos do corpo para repensar metodologias de pesquisa. **Do Corpo: Ciências e Artes**. Caxias do Sul: v. 1, n. 1, p.1-11, 2011. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/download/1304/929>>. Acesso em 25 jun. 2018.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 11 ed. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 31 mar. 2019

HORÁCIO, A. de S.; ROSENO, S. M.; ROSENO, M. H. Movimento Social e universidade: construindo parcerias. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. Cap. 3, 57-66.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. **Por Que Gritamos Golpe?:** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

LEITE, C. A. M.; DIZ, J. B. M.; RODRIGUES, D. de S. A questão agrícola no Mercosul e na União Européia (UE). **Revista de Informação Legislativa**. Brasília: [s.n.], ano 35, n. 137, p. 297-301, jan.-mar. 1998.

LEMOS, D.V.S. **Alienação no trabalho docente: o professor no centro das contradições**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LIMA, J. B. Q. O Poder Masculino na esfera da universidade pública. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 60, p.164-171, jul. 2017. Semestral. ANDES - Sindicato Nacional. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1380851485.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

LITTLE, P. E. (Org). **Os conhecimentos tradicionais para o século XXI**: etnografias da intercientificidade. São Paulo: Annablume, 2010, p. 9-32.

LOPES, N. C. **Trajetórias Escolares dos licenciandos em educação do campo da UFV**. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, 2016.

LOURENÇO, L. **Ajuste fiscal, crise nos estados e inflação; veja fatos da economia em 2016**. Agência Brasil, Empresa Brasileira de Comunicação, 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-12/ajuste-fiscal-crise-nos-estados>>

infla%C3%A7%C3%A3o-veja-o-que-marcou-a-economia-em-2016>. Acesso em: 04 set. 2018.

MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, p.16-25, 2007.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, p. 149-171, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, p. 04-06, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

MARTINS, J. de S. O artesanato intelectual na Sociologia. *Revista Brasileira de Sociologia*. In: MARTINS, J de S. **Uma sociologia da vida cotidiana**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 11-48.

MARTINS, L. Performance da oralitura: corpo, lugar da memória. In: **Letras - Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria**. nº 26 Língua e Literatura: limites e fronteiras, junho de 2003. p. 63-81. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

MEDEIROS, L. S. de. Sem terra, assentados, agricultores familiares: considerações sobre os conflitos sociais e as formas de organização dos trabalhadores rurais brasileiros. In: GIARRACCA, N. (org.). **¿Una nueva ruralidad en América Latina?**: Buenos Aires 2001. CLACSO. Disponível em: <[http://xa.yimg.com/kq/groups/22927858/554700290/name/ebooksclub.org\\_\\_una\\_nueva\\_ruralidad\\_en\\_america\\_latina\\_\\_biblioteca\\_de\\_las\\_mujeres\\_\\_Spanish\\_edition\\_.pdf#page=108](http://xa.yimg.com/kq/groups/22927858/554700290/name/ebooksclub.org__una_nueva_ruralidad_en_america_latina__biblioteca_de_las_mujeres__Spanish_edition_.pdf#page=108)>. Acesso em: 04 out. 2017.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 2ª ed. Atualizada e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAS GERAIS. Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais (CIMOS). Ministério Público de Minas Gerais (MPMG). **Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Belo Horizonte: MPMG, 2014. Disponível em: <<http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/Cartilha-Povos-tradicionais.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual nº 990, de 30 de setembro de 1953**. Cria a Faculdade de Odontologia de Diamantina.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 26 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.



MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justicibilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Por uma educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 19-31. Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/pageflip-4204234-487363-It\\_Por\\_uma\\_educacao\\_do\\_cam-2328841.pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/pageflip-4204234-487363-It_Por_uma_educacao_do_cam-2328841.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2019.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, 2017.

MOLINA, M. C. Possibilidades de limites de transformações das escolas do campo: reflexões sucintas pela Licenciatura em Educação do Campo - UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS. (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. Cap. 13, 185-197.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores—reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, v. 31, n. 55, p. 145-166, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/download/39849/24744>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. in: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2011, p. 466-472.

MOURA, M. M. O Vale do Jequitinhonha: Números e Rótulos. In: \_\_\_\_\_. **Os deserdados da terra: a lógica costumeira e judicial dos processos de expulsão e invasão da terra camponesa no sertão de Minas Gerais**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. Cap. 1. p. 1-11.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro**. 1997. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1997%20%E2%80%93%20Manifesto%20das%20educadoras%20e%20dos%20educadores%20da%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20ao%20povo%20brasileiro%20-%20MST.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2018.

NASCIMENTO, F. dos S. **Expansão e Interiorização das Universidades Federais: uma análise do processo de implementação do Campus do Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Paraíba, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n1p45>> . Acesso em: 05 abr. 2018.

OBSERVATÓRIO DO SEMIÁRIDO NORDESTINO. **Localização do Semiárido Mineiro**. Guanambi (BA): UNIFG – Centro Universitário, 2015. Disponível em: <<http://observatorio.faculdadeguanambi.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/LOCALIZA%C3%87%C3%83O-DO-SEMI%C3%81RIDO-MINEIRO1.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2018.

OLIVEIRA, M. A. M.; PASCHOALINO, J. B. de Q.; ROCHA, T. C. **Políticas para o Ensino Superior: profissionalização ou proletarização do trabalho docente?** Revista Trabalho & Educação, Belo Horizonte, vol. 20, n. 02, p. 77-89, mai./ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8700/6207>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

OLIVEIRA, T. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a07.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

PEREIRA, T. I. **Classes Populares na Universidade Pública Brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho**. 2014. 282 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

PEREIRA, T. I. Classes populares no ensino superior brasileiro: desafios políticos e pedagógicos. In: BENINCA, D. (Org.) **Universidade de suas fronteiras**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011. cap.2, p. 65-86.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência. Segunda Edição**. Editora Cortez. São Paulo. 2004.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo, São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1-55, jan. 2004. ISSN 1807-1384. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/604>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. Cap. 2. p. 73-118.

RIBEIRO, E. M. *et al.* Agricultura Familiar e Programas de Desenvolvimento no Alto Jequitinhonha. **RER**, Rio de Janeiro, vol. 45, n. 4, p. 1075-1102, out/dez, 2007.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, 2008. p. 27-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a03v34n1.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSENO, S. M. **O curso de licenciatura em educação do campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais**. 157 f. Dissertação (Mestrado Conhecimento e Inclusão em Educação) Social Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010

SÁ, L. M.; MOLINA, M. As políticas de educação do campo na universidade pública brasileira. In: Revista **Congreso Universidad**. v. II, n. 2, 2013, ISSN: 2306-918X. Editora Universitária Félix Varela. Disponível em: <<http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/view/503/468>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

SANT'ANNA, P. A.; COSTA MARQUES, L. O. Pibid Diversidade e a formação de educadores do campo. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45795.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2018.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. Cap. 1. p. 23-72.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

SANTOS, M. **O dinheiro e o território**. *GEOgraphia*, Rio de Janeiro, Ano 1. n. 1, p. 7-13, 1999.

SANTOS, R. B. Histórico da educação do campo no Brasil. **II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: UFSC, 2011.

SANTOS, S. P. dos. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do campo na Universidade de Brasília. 2012**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póesis Pedagógica** - v.8, n.2, p.4-17, ago/dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SERVILHA, M. M. **As relações de trocas materiais e simbólicas no Mercado Municipal de Araçuaí – MG**. 180 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 31 de outubro de 2012.

SGUISSARDI, V. **O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?** In: 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu, MG. Anais. 2000. v.1. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.PDF>>. Acesso em 10 ago. 2018.

SILVA, A. T. R. Roda de conversa: Maria Luíza Angelim e Carlos Brandão lembram Paulo Freire. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 635-649, set./dez. 2012.

Disponível em:

<[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13800/1/ARTIGO\\_RodaConversa.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13800/1/ARTIGO_RodaConversa.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2018.

SILVA, F. M. **Universidade e compromisso social**: a prática da Universidade Federal de Santa Catarina no Núcleo de Estudos da Terceira Idade. 183 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina, 2013b.

SILVA, V. J. da. **O novo universitário no contexto da expansão e interiorização da universidade pública no Brasil**. XV Congresso Brasileiro de Sociologia. 26 a 29 de julho de 2011, Sociedade Brasileira de Sociologia, Curitiba-PA. Grupo de Trabalho: Educação Superior na Sociedade contemporânea. Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2442&Itemid=170](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2442&Itemid=170)>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SILVA, V. J. da. **O presente vivido e o futuro pensado**: condição juvenil e estudantil de jovens universitários dos/nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha. 2013. 209 p. Tese (Doutorado em Educação: conhecimento e inclusão social) Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013a.

SOARES, J. B. **Análise dos impactos do REUNI na percepção da comunidade universitária dos *campi* regional de Montes Claros/MG (UFMG) e regional de Diamantina/MG (UFVJM)**. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2017.

SODRÉ, M. **Corporalidade e liturgia negra**. In: **Revista do Patriarcado Histórico e Artístico Nacional**, nº 25, 1997. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat25\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat25_m.pdf)>. Acesso em: 08 abr. 2019.

SOUZA; J. V.; HENRIQUES, M. S. (org). **Vale do Jequitinhonha**: formação histórica, populações e movimentos. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília**, v. 24, n. 48, p. 35-57, 2002. Disponível em: <[https://www.uces.br/site/midia/arquivos/sistema\\_ensino\\_superior.pdf](https://www.uces.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

TAYLOR, D. O arquivo e o repertório. In: **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 45-81.

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, DF, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul./set., 1968. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

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

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

THOMAZ JÚNIOR, A. O agrohidronegócio no centro das disputas territoriais e de classe no Brasil do século XXI. **Campo-Território**, Uberlândia, v. 5, n. 10; p. 92-122, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/12042/8245>>. Acesso em: 21 mai. 2019.

TOLEDO, V. M.; BARREIRA-BASSOLS, N. **La memória biocultural: la importancia ecológica de las sabidurias tradicionales**. Barcelona: Icaria Editorial, 2008.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Portal da Universidade Federal do Rio de Janeiro: História**. 2019. Disponível em: <<https://ufrj.br/historia>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

UFVJM. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016**. Diamantina. 2012. Anexo Resolução nº 08 CONSU/UFVJM de 08 - CONSU, de 1 de junho de 2012.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. **EDITAL Nº 02/2015**. Processo seletivo para Licenciatura em Educação do Campo - LEC 2015. Diamantina, 20 mai. 2015. Disponível em: <[http://www.ufvjm.edu.br/copese/processos-antiores/doc\\_download/1254-edital-de-abertura-lec-2015.html](http://www.ufvjm.edu.br/copese/processos-antiores/doc_download/1254-edital-de-abertura-lec-2015.html)>. Acesso em: 21 mai. 2019.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. **Portal da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: História**. 2018c. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/universidade/historia.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2017-2021**. 2017. Disponível em: <<http://novo.ufvjm.edu.br/pdi/documentos-produzidos-pela-comissao/>>. Acesso em: 08 out. 2018.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Regulamento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: **Resolução CONSEPE n.27 de 30/10/2009b**. Disponível em: <[http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc\\_download/420-.html?lang=pt\\_BR.utf8%2C+pt\\_BR.UT](http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc_download/420-.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT)> Acesso em: 30 ago. 2018.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Curso de Licenciatura em Educação para o Campo: Formação de professores da educação básica de escolas situadas em áreas rurais. **Resolução CONSEPE n.26 de 17/10/2008**. Disponível em: <[http://www.ufvjm.edu.br/resolucoes/doc\\_view/869-resolucao-consepe-0262008-aprovacurso-de-licenciatura-em-educacao-para-o-campo-anexo.html?lang=pt\\_BR.utf8%2C+pt\\_BR.UT](http://www.ufvjm.edu.br/resolucoes/doc_view/869-resolucao-consepe-0262008-aprovacurso-de-licenciatura-em-educacao-para-o-campo-anexo.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT)>. Acesso em: 22 mai. 2018.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE). **Programa de Assistência Estudantil: Regulamento**. 2010. Disponível em: <[http://ufvjm.edu.br/proace/pac/doc\\_view/149-.html](http://ufvjm.edu.br/proace/pac/doc_view/149-.html)>. Acesso em: 09 out. 2018.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades. **Licenciatura em Educação do Campo (LEC-UFVJM): Projeto Político Pedagógico**. Diamantina, agosto de 2014b. 120 p.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. **Licenciatura em Educação do Campo (LEC-UFVJM): Projeto Político Pedagógico**. Diamantina-MG, junho de 2018b. 216 p.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. **Linhas de Pesquisa**: Mestrado Acadêmico em Estudos Rurais. 2018a. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/ppger/estrutura-do-programa/linhas-de-pesquisa/>>. Acesso em: 16 out. 2018.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Conselho Universitário. **Estatuto da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**. Diamantina, 2014a. Disponível em: <[http://www.ufvjm.edu.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5531](http://www.ufvjm.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5531)> . Acesso em: 21 out. 2018.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. **Plano de providências REUNI-UFVJM**. Diamantina, 2007. Disponível em: <[http://www.ufvjm.edu.br/universidade/relatorios/doc\\_view/392-proposta-reuni-ufvjm-27-05-2009.html?lang=pt\\_BR.utf8%2C+pt\\_BR.UT](http://www.ufvjm.edu.br/universidade/relatorios/doc_view/392-proposta-reuni-ufvjm-27-05-2009.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT)>. Acesso em: 12 out. 2018.

VAZ, R. do S. F. **A Pedagogia da Alternância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Abaetetuba**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, 2017. Disponível em: <<https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=257417&key=04a143814df378a66154bcdf790c181>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

VILLANOVA, J. (Org.). **Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Serviços dos Países S.A., 1948.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

YIN, R. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZHOURI, A.; ZUCARELLI, M. C. Mapa dos conflitos ambientais no Estado de Minas Gerais: notas preliminares de uma pesquisa em andamento. In: **Anais... IV Encontro Nacional da ANPPAS**, jun. 2008, p. 01-15.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – REQUERIMENTO N° 001 KLC/2018



Ministério da Educação  
 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha  
 Mucuri  
 Faculdade Interdisciplinar em Humanidades  
 Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Em  
 Estudos Rurais



**Requerimento n° 001 KLC/2018**

**Diamantina, 21 de setembro de 2018**

**A Sua Senhoria, a Senhora  
 Profa. Dra. Leida Calegário de Oliveira  
 Pró-Reitora de Graduação – PROGRAD/UFVJM**

**Assunto: solicita acesso a informações da COPESE e da DRCA a respeito dos estudantes da LEC/UFVJM.**

Senhora Pró-Reitora:

Eu, Kleiton Luiz Carvalho, discente no Programa de Pós-graduação em Estudos Rurais, nível de mestrado, da UFVJM, sob o número de matrícula 20172921006, com a pesquisa intitulada "Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: um estudo sobre acesso e permanência", aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFVJM - CAAE: 95657618.6.0000.5108 – Parecer n°: 2.904.945), sob a orientação da professora doutora Juliana Helena Gomes Leal, solicito, com fundamento na Lei n° 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal **autorização**, para obter informações através do banco de **dados da COPESE sobre os Processos Seletivos (Vestibulares) destinados ao preenchimento das vagas do curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEC/UFVJM no período de 2013 a 2018 tais como, quantitativo de inscritos por vestibular realizado, informações prestadas pelos candidatos no momento do preenchimento do Questionário Socioeconômico de inscrição, a saber:**

- Escola que cursou o ensino médio;
- Como tomou conhecimento do vestibular;

- **Em que local ou região reside;**
- **Modalidade de conclusão do Ensino Médio (se técnico/profissionalizante, supletivo, etc);**
- **Escola em que cursou o Ensino Médio (se estadual, municipal ou particular);**
- **Atividade, ocupação remunerada e se participa na renda econômica da família;**
- **A principal fonte de informações;**
- **Acesso à internet frequência e local;**
- **Outra formação acadêmica;**
- **Ocupação e nível de escolarização do pai/mãe;**
- **O motivo que levou a optar pelo curso.**

Solicito, ainda, para o mesmo período, dados da Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA), referentes à origem, formação escolar, modalidade de ingresso/cota dos alunos da LEC. Por fim, peço que forneçam dados dos cursos de Licenciatura oferecidos pela Faculdade Interdisciplinar em Humanidades Bacharelado em Humanidades, Bacharelado em, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras Português/Espanhol, Licenciatura em Letras Português/Inglês, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação do Campo, referentes ao quantitativo de vagas ocupadas, quantidade de estudantes em situação regular nos cursos de graduação e dados de evasão e egressos. A ideia é comparar as informações da FIH com os dados da LEC.

Por fim, peço que disponibilizem as ações do Programa de Apoio ao Ensino de Graduação (Proae) que tenham vinculados professores da LEC.

Atenciosamente.

---

**Kleitton Luiz Carvalho**

Discente

E-mail: kleiton.carvalho@ufvjm.edu.br

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Juliana Helena Gomes Leal**

Orientadora

juleal@yahoo.com

**De acordo com a realização da pesquisa: ( ) deferido ( ) indeferido**

---

Assinatura da Responsável



## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
 Comitê de Ética em Pesquisa



### ANEXO A

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa intitulada **LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI: Um estudo sobre o acesso e permanência**, por ser discente da LEC e, por isso, caso concorde será participante da presente pesquisa.

A pesquisa em questão será desenvolvida pelo mestrando e pesquisador Kleiton Luiz Carvalho sob a orientação da Professora Dra. Juliana Helena Gomes Leal do Programa de Pós-graduação em Estudos Rurais – PPGER, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A ENTREVISTA SERÁ REALIZADA PELO PESQUISADOR KLEITON LUIZ CARVALHO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS RURAIS – PPGER, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM). TRATA-SE DE PESQUISA DE MESTRADO PELA QUAL SOU PROPONENTE E PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o coordenador, o pesquisador e com o curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFVJM.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar os fatores que determinam o acesso e a permanência dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM. Os objetivos específicos são: a) Analisar o perfil socioeconômico dos discentes da LEC/UFVJM, identificando os fatores que contribuem para o acesso e permaneçam no curso; b) Identificar as ações estruturais, metodológicas e pedagógicas do curso que promovem o acesso e a permanência dos estudantes na LEC/UFVJM; c) Investigar as principais ações promovidas pelo curso que permitem um diálogo entre saberes científicos e tradicionais.

Caso decida aceitar o convite, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio, CUJO TEMPO SERÁ DE APROXIMADAMENTE 60 MINUTOS. As perguntas relacionam-se com o seu acesso e permanência no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM.

O risco relacionado com sua participação nesta pesquisa é mínimo, ou seja, pode ocorrer no momento da entrevista algum constrangimento em responder determinada pergunta. NO INTUITO DE MINIMIZAR TAL RISCO, A ENTREVISTA SERÁ REALIZADA EM LOCAL RESERVADO, SENDO QUE VOCÊ PODERÁ ESCOLHER O LOCAL E O HORÁRIO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA, PARA GARANTIR SUA PRIVACIDADE. Ademais você poderá a qualquer momento optar em não responder a (s) pergunta (s) ou solicitar o fim da entrevista durante sua realização.

Apesar de todos os esforços por parte dos pesquisadores, há também o risco de você ser identificado, isso pode ocorrer de maneira involuntária e não intencional. NO INTUITO DE MINIMIZAR TAL SITUAÇÃO OS PESQUISADORES SERÃO OS ÚNICOS A TER ACESSO AOS DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA E TOMARÃO TODAS AS PROVIDÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA MANTER O SIGILO DA SUA IDENTIFICAÇÃO. AS INFORMAÇÕES CONCEDIDAS SERÃO UTILIZADAS SOMENTE PARA FINS CIENTÍFICOS E SUA IDENTIDADE SERÁ MANTIDA EM SIGILO.

Os benefícios relacionados com a sua participação nesta pesquisa serão indiretos e irão possibilitar a discussão e a reflexão sobre o acesso e permanência na LEC/UFVJM, além de contribuir de forma significativa para as pesquisas relacionadas a inserção e permanência dos sujeitos do campo no ensino superior público.

As informações obtidas por meio da sua participação não serão compartilhadas com terceiros. Entretanto, os resultados e análises desta pesquisa, sempre garantindo o anonimato do participante, poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, seguindo os princípios da confidencialidade e sigilo.

A sua participação será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não há previsão de despesas por parte dos pesquisadores. Não está prevista indenização pela participação na pesquisa, mas se a qualquer momento houver algum dano a você, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

***Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.***

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Responsável pelos Sujeitos da Pesquisa: \_\_\_\_\_

Ivana Cristina Lovo (Coordenadora do Curso)

Pesquisador: \_\_\_\_\_

Kleiton Luiz Carvalho

**Nome dos Pesquisadores:** Kleiton Luiz Carvalho e Dra. Juliana Helena Gomes Leal.

**Endereço:** UFVJM – Campus JK. Rodovia MGT 367 – Km 583, nº 5.000 – Alto da Jacuba – Diamantina - MG.  
Mestrado em Estudos Rurais/PPGER – Prédio da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Sala nº 53.  
Telefones: (38) 3532-1200 - 9.9979-5104;  
**Email:** [kleitonluca@hotmail.com](mailto:kleitonluca@hotmail.com) e [juleal@yahoo.com](mailto:juleal@yahoo.com)

---

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM. Rodovia MGT 367 – Km 583 – nº 5000 – Alto da Jacuba – Diamantina/MG CEP 39.10000. Tel. (38)3532-1240 – Coordenadora: Profª. Simone Gomes Dias de Oliveira. Secretária: Cristina Figueiredo Vieira. Email: [cep.secretaria@ufvjm.edu.br](mailto:cep.secretaria@ufvjm.edu.br) ou [cep@ufvjm.edu.br](mailto:cep@ufvjm.edu.br)

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Idade:

Comunidade em que reside:

Forma de ingresso:

Reside com a família: ( ) sim ( ) não

Trabalha? ( ) sim ( ) não

Atividade exercida:

Atua ou já atuou em algum movimento social? Qual? Como foi sua experiência?

1. Como ficou sabendo do vestibular da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM e o que te levou a optar pelo Curso?
2. Como é ser um estudante da LEC na UFVJM?
3. Como foi sua chegada e adaptação ao curso e qual a sensação de estar nesta universidade?
4. Mudou algo em sua vida após ingressar na universidade? Se sim, comente.
5. Em algum momento pensou desistir do curso? Em caso afirmativo, comente.
6. Analisando seu percurso acadêmico, o que contribuiu para sua permanência no curso?
7. Existe relação entre os conteúdos trabalhados no curso com a sua realidade no campo? Caso afirmativo, quais?
8. Você participa e/ou participou de alguma ação/projeto vinculado ao curso que tenha colaborado para sua permanência na UFVJM? Em caso afirmativo, qual(is)?
9. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

**APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DOS SETORES  
ENVOLVIDOS**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**



**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DOS SETORES ENVOLVIDOS**

Diamantina, 09 de agosto de 2018.

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFVJM, os representantes legais dos setores da instituição envolvida no projeto de pesquisa intitulado **“LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI: Um estudo sobre o acesso e permanência”** declaram estarem cientes e de acordo com o fornecimento de dados para o desenvolvimento da pesquisa nos termos propostos, lembrando que na execução da referida pesquisa, serão cumpridos os termos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Kleiton Luiz Carvalho  
Pesquisador responsável

Profa. Dra. Ivana Cristina Lovo  
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEC/UFVJM

José Geraldo das Graças  
Pró-Reitor de Planejamento e Orçamento – PROPLAN/UFVJM

Prof. Dr. Joerley Moreira  
Pró-Reitor de Extensão e Cultura - PROEXC/UFVJM

Profa. Dra. Leida Calegário de Oliveira  
Pró-Reitora de Graduação – PROGRAD/UFVJM

Prof. Dr. Fernando Joaquim Gripp  
Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis – UFVJM

**APÊNDICE E – CATEGORIZAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES DA LEC.**

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Unidades de Registro (trechos destacados)</b>	<b>Freq. Absoluta</b>	<b>Freq. Relativa</b>
<b>I - Acesso e permanência: fatores de interferência</b>	“[...] meus colegas, eles me seguraram para mim permanecer [...] e eu consegui segurar muitos que queriam sair [...]” (E.1).	28	33,3%
	“[...] hoje nós somos onze e eles se espelham [...] conversando com um ingressante que entrou agora: “ah não, se você não tivesse lá, eu não iria” [...] justamente para abrir portas para que outros venham também” (E.2).		
	“[...] na época que eu entrei, não tinha um quilombola que fazia esse curso da LEC, hoje [...] já temos oito da comunidade [...] tem influência comigo pelo fato de eu ter ingressado [...]” (E.1).		
	“[...] uma professora da UFVJM, que comentou sobre esse curso [...] Aí eu resolvi ir fazer o vestibular” (E.1).		
	“[...] eu tenho muito a agradecer meus colegas de faculdade, porque muita coisa eles me ajudaram. Eu não conseguiria chegar no ponto que eu cheguei se eu não tivesse o apoio desses jovens, me ajudando a chegar até onde eu cheguei” (E.1).		
	“[...] uma das estudantes da LEC [...] falou que [...] queria que a gente fizesse o vestibular e tentasse [...] E aí eu fui aprovada [...]” (E.5).		
	“[...] eu fiquei sabendo pela [cita estudante do curso], que é da mesma comunidade” (E.4).		
	“[...] o apoio dos professores e dos colegas também, de todo mundo que me apoiou, porque senão não teria como não” (E.7).		
	“[...] eu fiquei sabendo por intermédio de uma colega minha que já estava fazendo o curso. Aí eu me interessei [...]” (E.9).		
	“[...] eu fiquei sabendo, por causa das meninas que já tavam fazendo o curso” (E.8).		
	“[...] a primeira pessoa que eu conheci em São Gonçalo foi o [estudante já vinculado à LEC] [...] quando eu me mudei e ele já convidou [...]” (E.10).		
	“Eu fiquei sabendo através de um estudante da LEC [...] ele divulgou o curso na comunidade [...]” (E.12).		
	“Eu fiquei sabendo por um amigo que também estudava aqui [...] no PROCAMPO [...] que me levou a fazer o vestibular [...]” (E.11).		
	“A [professora da LEC] passou na comunidade [...] ficou assim “oh, você faz o curso”, me explicou como que fazia, como que era a inscrição [...] e consegui entrar” (E.6).		
	“[...] a gente ficava meio isolado. Agora que a gente tá uma concentração, uma junção da LEC com os outros cursos regulares, eu vejo o diferencial” (E.3).		
	“[...] fiz pelo vestibular, né, porque já tinha uma turma com as minhas tias e aí o acesso foi mais fácil” (E.13).		
	“[...] o curso da LEC, nós somos unidos, você vê a união entre nós. Os outros cursos a gente não vê isso” (E.3).		
	“A minha família. Porque se não fosse eles eu já tinha desistido” (E.4).		
	“[...] eu tinha depressão [...] foi um processo de adaptação muito difícil [...] minha mãe também fez o vestibular justamente por causa disso, para tá por perto, né. Para poder me ajudar” (E.5).		
	“[...] a LEC tem um trabalho de engajamento com outros estudantes, então você não estuda sozinho, você forma parte de algo maior [...] você não fica disperso [...]” (E.10).		
“[...] a força de vontade e apoio dos professores, que [...] de muitas formas nos apoiaram” (E.10).			
“Pensei em desistir em duas situações [...] Mas com diálogo com a coordenação [...] e com os colegas, eu me afastei um período e			

	<p>consegui me manter [...]” (E.12).</p> <p>“O apoio da minha família foi o ponto principal. Eles sempre me incentivaram [...] A minha família é a base” (E.12).</p> <p>“Os professores são diferentes [...] a secretaria, os colegas, então é uma união [...]” (E.13).</p> <p>“[...] devido ao acolhimento dos outros colegas de turma [...] equipe de coordenação, dos professores, da equipe, acaba que a gente se sente bem acolhido e vai superando [...] É muito bom tá aqui [...]” (E.14).</p> <p>“[...] eu pensava em largar tudo [...] aí vem os meus colegas de turma, a própria coordenação e a família também com a comunidade [...] Me ajudou a ir superando as dificuldades, sabe” (E.14).</p> <p>“Minha família me ajuda muito a permanecer aqui [...] sempre incentivando e dando apoio” (E.14).</p> <p>“No início, foi meio conturbado [...] eu não tinha apoio da família pra poder tá ali dentro, porque meu pai falava que era pra eu poder parar de estudar e ir cuidar dos meninos” (E.8).</p>		
<p><b>II - O papel institucional na permanência</b></p>	<p>“[...] eu fiquei sabendo justamente porque chegou um cartaz para mim pregar no Centro Comunitário da Associação [...]” (E.3).</p> <p>“Eu fiquei sabendo do vestibular por uma professora da universidade no espaço onde eu tava dos movimentos sociais [...]” (E.2).</p> <p>“[...] uma professora, ela dava aula para mim de sociologia e ela trabalhava no Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Aí ela foi e falou para minha turma sobre o vestibular e eu e um colega meu fizemos” (E.7).</p> <p>“[...] um professor fez o vestibular [...] uns amigos meus fizeram o vestibular também [...] E aí eu fiquei interessado [...] e aqui estou eu” (E.14).</p> <p>“[...] acho que todo mundo sonha em tá dentro de uma universidade federal. Todo mundo sonha em ter um curso superior. No meu caso, que tenho filhos, cê poder sonhar um futuro pra eles” (E.8).</p> <p>“O curso, pelo fato de ser uma Federal, tem ótimas recomendações” (E.13).</p> <p>“[...] a sensação de tá na faculdade é um sonho realizado [...]” (E.4).</p> <p>“[...] é uma coisa de realização pessoal também, sabe?” (E.7).</p> <p>“[...] só de cê entrar num curso superior, já te veem com outro olhar [...] antes cê era um Zé Ninguém, hoje cê é alguém [...] ganha uma credibilidade [...] Além de ter o orgulho da comunidade [...]” (E.8).</p> <p>“Na realidade eu tô sendo o primeiro da minha família [...] ingressando na universidade [...]” (E.12).</p> <p>“[...] as pessoas passam a olhar pra gente com um outro olhar [...] te respeitam [...] começavam a me chamar para participar de outros espaços que eu nunca tinha participado” (E.7).</p> <p>“[...] hoje eu tenho voz, eu posso falar [...] e eles me escutam. [...] Hoje eu chego na escola, todo mundo me conhece, já sabe do meu trabalho, [...] acho que isso é o diferencial” (E.3).</p> <p>“Eu não tinha essa visão assim, que agora eu tenho” (E.5).</p> <p>“Depois que eu entrei na universidade [...] eu mudei minha perspectiva, assim, de me ver mesmo [...] eu comecei a me sentir mais dona de mim para falar inclusive as coisas e lutar contra muitas coisas, assim, que eu não concordo [...] Eu não tinha essa visão assim, que agora eu tenho [...] mudou muito a minha perspectiva, inclusive de moradora da comunidade [...] eu passei a me sentir mais da minha comunidade a partir do momento que eu entrei no curso” (E.5).</p> <p>“A gente cria uma maturidade [...] me tornei até uma pessoa mais responsável, mais ativa, participo mais da comunidade, tenho mais assim [...] contato com pessoas de outras regiões” (E.14).</p> <p>“[...] eu passei a conhecer culturas diferentes, pensamentos diferentes, pessoas com ideias diferentes [...] aquilo foi me amadurecendo [...]</p>	<p>16</p>	<p>19%</p>

	me ajudando né, no meu desenvolvimento pessoal” (E.11).		
<b>Alternância: oportunizando acesso e permanência</b>	“A alternância” (E.2).	16	19%
	“E o que mais me interessou foi a Alternância, porque aí eu podia fazer todas as outras atividades e ter uma graduação, e isso me chamou muita atenção” (E.2).		
	“[...] a gente possa construir outros cursos em Regime de Alternância e que possa dar oportunidade pras pessoas tarem fazendo outras coisas a não ser a Licenciatura em Educação do Campo” (E.5).		
	“A parte que eu mais destacaria dessa licenciatura é a alternância, e eu levaria para outras [...] essa parte da alternância, acho que é a que mais contribui [...]” (E.10).		
	“Um ponto positivo é a alternância [...] se fosse tempo integral, eu não conseguiria estar fazendo a educação do campo” (E.12).		
	“Essa dinâmica de tempo universidade e tempo comunidade ajuda muito [...] nós seguimos nossas vidas de trabalho, família (E.12)”.		
	“A faculdade não é o protagonista, pra mim é a pessoa, é o estudante e os seus aprendizados [...]” (E.10).		
	“[...] tem o Tempo Universidade, que são 40 dias que eu não trabalho [...] alguns professores que ajudaram, inclusive mudamos de sala para eu ter internet e poder trabalhar durante as aulas [...]” (E.10).		
	“[...] é gratificante. Porque você tá acessando um espaço que eu não via como meu. Então assim, eu vi como muito importante” (E.2).		
	“cê tá concorrendo [...] por um espaço dentro da universidade com cursos de elite, cursos que sempre foram sonhados por todo mundo” (E.8).		
	“[...] muito gratificante ocupar aqueles espaços [...] sou uma das primeiras a entrar na Universidade Pública e Federal da minha comunidade” (E.2).		
	“[...] se não fosse a Alternância também, não dava a possibilidade de eu tá atuando nos movimentos sociais [...]” (E.7).		
	“[A] metodologia [Alternância], né, adotada pelo curso, que é uma metodologia que atende mesmo a especificidade da gente, então isso ajuda demais” (E.9).		
	“[...] O que me fez entrar no curso foi essa questão da possibilidade de estudar, sem precisar sair e morar em Diamantina [...] pela questão dos meninos [filhos] [...] poder estudar e voltar” (E.8).		
	“[...] é esse curso que eu quero fazer e não vou precisar largar o meu serviço de muitos anos. E, era a alternativa, que eu queria estudar, mas nunca pude justamente pelo meu serviço [...]” (E.3).		
“[...] se não fosse a LEC, eu não poderia fazer [...] Se fosse um curso que eu tivesse que ficar em Diamantina todos os dias, eu não teria condições [...]” (E.6).			
<b>IV - Assistência Estudantil como mecanismo para a permanência na LEC</b>	“[...] eu não tenho condições de participar do curso se não me der alimentação [...] Eu pago o tratamento do meu esposo com o dinheiro da bolsa” (E.6).	12	14,3%
	“[...] se não tivesse bolsa, eu não tinha como estudar [...] até hoje [oitavo período], se me cortar a bolsa, eu não tenho como participar do curso” (E.6).		
	“A bolsa, a hospedagem. Hoje, a moradia que eles dá pra gente ficar. Isso tudo contribui, porque se não tivesse isso, não dava para ficar lá em Diamantina” (E.6).		
	“Olha, sem dúvida, o auxílio ajudou muito. Se eu não tivesse bolsa permanência ou PIBID [...] eu não tinha conseguido permanecer” (E.7).		
	“[...] aumentou o aluguel, tinha gastos imprevistos e não dava conta de pagar as contas mesmo [...] fiquei sem bolsa dois meses seguidos [...] multiplicando as dívidas” (E.10).		
“[...] o dinheiro, o recurso em si, a bolsa [...] no início tinha			

	reembolso de passagens, quando eu cheguei, mas eu recebi poucos porque já tava terminando” (E.7).		
	“[...] se eu não tivesse a bolsa [...] eu não ia conseguir pagar minhas contas [...] eu não teria continuado” (E.11).		
	“[...] bolsa também ajuda demais a se manter [...] se eu não tivesse recebendo bolsa, eu não teria conseguido [...] um notebook [...] conhecer outros lugares, outras pessoas” (E.13).		
	“[...] com a bolsa [...] eu conseguia ter uma estabilidade [...] computador [...] celular [...] livros [...] participar das atividades [...] transporte, eu pago aluguel [...]conhecer outros lugares que discutem Educação do Campo [...] para mim conseguir manter no curso [...]” (E.5).		
	“[...] quando eu cheguei na universidade [...] a gente tinha tudo e se hospedava naqueles hotéis melhores de Diamantina [...] fatura [...] não tive dificuldade com nada [...]” (E.6).		
	“[...] eu não tinha dinheiro pra poder tá ali dentro [...] a questão financeira pesou muito no início, até eu consegui o auxílio dentro da universidade” (E.8).		
	“[...] quando a gente chegou tinha mais recursos. Por exemplo, a gente ficava no centro. Era nas pousadas. Mas mesmo assim, a qualidade do curso não caiu por falta de verbas, entendeu” (E.13).		
<b>V - O PIBID Diversidade como um programa de inserção comunitária</b>	“[...] o PIBID Diversidade [ajudou] no meu processo formativo [...] dentro da sala de aula. [...] E além disso, contribuiu muito para minha permanência sim [...]” (E.5).	12	14,3%
	“O PIBID [...] foi importante pra muita gente [...] você começa a se autoconhecer [...] conhecer outras comunidades [...] E também pela questão das viagens que teve” (E.8).		
	“[...] o PIBID [...] aprimora a ver a realidade de um aluno, né. Ele te dá a oportunidade de conhecer a escola, é e [...] lidar com os alunos” (E.13).		
	“Eu participei do PIBID Diversidade por um tempo. Contribuí pra minha permanência no curso [...]” (E.2).		
	“O PIBID foi uma porta assim que se abriu, nossa, um leque, assim, para tudo, principalmente dentro da escola [...] e isso me leva a pensar como eu vou ser um profissional” (E.3).		
	“[...] o PIBID me ajudou bastante, porque no meu primeiro estágio eu pensei em desistir [...] Então a partir desse contato com outra escola, com outros alunos [...] faz crescer profissionalmente” (E.4).		
	“O PIBID para mim foi uma experiência incrível [...] Me ajudou muito para permanecer [...] no início do PIBID eu tremia, tremia. Aí depois foi passando eu fui tendo mais maturidade” (E.7).		
	“[...] o PIBID eu acho que foi, como a gente tem que fazer o estágio, [...] foi nosso primeiro impacto na escola [...] então o PIBID é seu alicerce pra tudo” (E.8).		
	“E o PIBID, ele te dá empoderamento [...] de saber quem é você no mundo” (E.8).		
	“[O PIBID] foi um projeto bacana, que agregou muitos conhecimentos porque coloca o estudante ali, dentro da escola. Então isso ajudou demais [...]” (E.9).		
	“Eu participei do PIBID durante dois anos [...] inserido na comunidade escolar” (E.12).		
“Participei do PIBID [...] E já participei como voluntário de outros projetos [...] Me ajudaram até no estágio agora, de regência. Porque já é um primeiro contato em sala de aula [...]” (E.14).			
<b>TOTAL</b>	84	100%	