



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PEDAGOGIA (ÁREA DE APROFUNDAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO)

“NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”: aspectos subjetivos da condição de permanência dos estudantes de camadas populares do curso de Pedagogia do Campo da UFPB

João Pessoa-PB

2015

RAYANA ANDRADE DE CARVALHO

“NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”: aspectos subjetivos da trajetória de permanência dos estudantes das camadas populares do curso de Pedagogia do Campo da UFPB

Trabalho acadêmico de conclusão de curso de graduação em Pedagogia do Campo em cumprimento às exigências para o título em licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Pós Doutora Edineide Jezine.

João Pessoa-PB

2015

RAYANA ANDRADE DE CARVALHO

“NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”: aspectos subjetivos da condição de permanência dos estudantes das camadas populares do curso de Pedagogia do Campo da UFPB

Monografia do curso de graduação em Pedagogia- Área de aprofundamento na educação do campo, apresentada aos examinadores como exigência parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, com área de aprofundamento na educação do campo.

Aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Edineide Jezine Mesquita
Orientadora-UFPB

Prof.^a Dr.^a Geovânia Toscano
Examinadora-UFPB

Prof. Dr.^a Uyguaciara Veloso Castelo
Examinador-UFPB

Dedico este trabalho a todos os estudantes universitários das camadas populares. Sabemos quão árduo é o caminho, rumo à realização dos nossos sonhos.

AGRADECIMENTOS

Palavras não podem expressar os meus agradecimentos, pois para além das palavras, houve sentimento. Não foi fácil chegar até aqui e sem todos vocês o meu sonho não faria sentido. Antes de tudo, existiram pessoas que apostaram e que viram capacidade em mim, para a realização deste sonho. Nesta fase da minha vida, não poderia deixar de citá-los. Estes foram essenciais para o meu aprendizado, dentro e fora da Academia, serei eternamente grata pelo amor, apoio e companheirismo de todos.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, por ter me dado oportunidades incríveis em todo o meu percurso acadêmico, Ele juntamente com a minha mãe Rose, contribuíram para o que sou hoje. A minha mãe, dedico o meu agradecimento especial, sabemos que muitos foram os desafios, entre lutas e conquistas no meu percurso acadêmico, você mãe, acreditou em mim até o fim.

E o que dizer da minha amiga e irmã Rayssa Carvalho? Seus conselhos foram imprescindíveis, não só para a realização dessa pesquisa, mas para as diversas produções acadêmicas realizadas anteriormente, você irmã, contribuiu imensamente para o meu crescimento intelectual, tenho lhe como espelho para a minha vida.

As minhas queridas amigas, Ellaila Andrius e Jislayne Fidelis, nossos sofrimentos em busca de respostas para as nossas vidas vão além da academia, por isso, levo vocês em meu coração. Ao longo de minha trajetória acadêmica, vocês me viram chorar e me desesperar por diversos motivos, mesmo assim, não deixaram de me dar apoio, muito obrigada!

Ao grupo GEPES, que tem contribuído no meu conhecimento sobre as políticas de educação superior e as minhas adoráveis orientadoras, as professoras Dr^{as}. Edineide Jezine e Geovânia Toscano, ambas foram muito importantes no meu processo formativo, na Academia.

Aos que contribuíram na minha pesquisa, todos que se dispuseram a compartilhar suas histórias de vida, seus anseios e sentimentos com relação a universidade. O meu muito obrigada também aos que aceitaram responder os questionários aplicados. Afirmo com toda certeza que sem a contribuição de vocês, esta pesquisa não faria sentido.

Aos meus amigos Daniel, representando a bancada Gospel, e Fagner, representando os Friends Forever, muito obrigada pelas risadas e os momentos inesquecíveis que vocês me proporcionaram. Nunca esquecerei nossas conversas inconformadas, a respeito das desigualdades do mundo, nossas revoltas em não aceitarmos o mundo como ele é. De uma forma indireta, vocês também são responsáveis pela construção da minha pesquisa. Muito obrigada!

No mais, muitos foram os desafios enfrentados, sou grata pela vida de todos vocês.

RESUMO

Objetivamos, neste trabalho, compreender a condição de permanência do estudante de camada popular na educação superior. Para isso, tomaremos como estudo de caso os estudantes do curso de Pedagogia com Área de aprofundamento na educação do campo, da UFPB. As políticas de expansão na educação superior, juntamente com as políticas com vista na inclusão social, dos últimos anos, contribuem para o crescimento de estudantes de origem popular, no entanto, sabemos que o acesso não é sinônimo de permanência. Através do diálogo com os autores Bourdieu (2002), Zago (2006), Vargas (2007), entre outros, pretendemos nos aproximar dos estudantes de origem popular, acompanhando os desafios enfrentados por eles no processo de permanência na universidade. Após, estabelecemos a relação entre as discussões realizadas com os autores supracitados e a vivência dos estudantes do curso de Pedagogia, com especificidade na educação do campo, na UFPB. Realizamos a pesquisa a partir da aplicação de questionários e realização de entrevistas. A priori traçamos o perfil social dos estudantes através da análise dos questionários, nas categorias: sexo, escolaridade e ocupação dos pais, além de questões relativas aos desafios de permanência na universidade. Em seguida, realizamos entrevistas com base nos desafios, relatados nos questionários, nas temáticas: “o desafio em conciliar estudo e trabalho”, “dificuldade na relação professor/ aluno”, “distância” e “dificuldade nos conteúdos”. A técnica de análise do discurso de Bardin (1977) nos auxilia na interpretação do discurso adotado pelos jovens. Assim, buscamos contribuir com a discussão sobre a educação superior, através do estudo sobre a permanência no âmbito universitário.

Palavras- chave: educação superior, estudante de camada popular, permanência.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COPERVE- COMISSÃO PERMANENTE DO CONCURSO VESTIBULAR

CONAE- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

FIES- PROGRAMA DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL

FHC- FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

IES- INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

LDB- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

MIRV- MODALIDADE DE RESERVA DE VAGAS

MST- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

NEPES- NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR

PEC- PROGRAMA ESTUDANTE CONVÊNIO DA GRADUAÇÃO

PEC/ MSC- PROGRAMA ESTUDANTE CONVÊNIO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

PRONERA- PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

PROUNI- PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

PNUD- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO

PSS- PROCESSO SELETIVO SERIADO

REUNI- PLANO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

SECADI- SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

SISU- SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA

UFPB- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

UNICEF- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

UNESCO- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICO

Quadro 1. Políticas públicas em educação superior- FHC.....	24
Quadro 2. Políticas públicas em educação superior- Governo Lula.....	26
Quadro 3. Políticas de cotas da UFPB.....	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Aspectos metodológicos da pesquisa	15
 CAPÍTULO I- EXPANSÃO, ACESSO E INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: “UM PESO, DUAS MEDIDAS”	18
1.1.Educação superior e os debates sobre inclusão social	21
1.2. Educação Superior para poucos? reflexões sobre o jovem de camada popular e o nível superior de ensino.	26
1.3. Ações afirmativas: conquista para efetividade a inclusão social?	29
1.4. Impactos das ações afirmativas no perfil socioeconômico estudantil: o caso da UFPB	32
 CAPÍTULO II- “EU VOU LUTAR ATÉ O ÚLTIMO DIA”: O ESTUDANTE DE CAMADA POPULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (ÁREA DE APROFUNDAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO) E A CONDIÇÃO DE PERMANÊNCIA	40
2.1. A luta pela educação do campo no contexto neoliberal	40
2.2.O Curso de Pedagogia com especificidade na educação do campo da UFPB	45
2.3 Quem são os estudantes do curso de Pedagogia com área de aprofundamento na educação do campo? Análise do perfil estudantil.....	47
2.4. Aspectos subjetivos da condição de permanência dos estudantes das camadas populares no curso de pedagogia (Área de aprofundamento na educação do campo) ...	50
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICES	72

*“No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.”*

(Carlos Drummond de Andrade)

INTRODUÇÃO

O poema de Carlos Drummond de Andrade retrata bem a fala de Ricardo¹, um de nossos entrevistados, quando afirma que a trajetória na universidade contém pedras, e que essas pedras simbolizam as dificuldades existentes em sua trajetória acadêmica. Estar em uma universidade pública, para as camadas populares, mais que uma conquista, é a realização de um sonho, como observamos nas falas dos estudantes do curso de Pedagogia do Campo. Mas como percebemos na fala de Carlos, o acesso “é só o primeiro passo”.

Antes de iniciarmos o debate, destaco o interesse nesta temática, que surge a partir dos estudos realizados na pesquisa PIBIC/CNPq intitulada “Políticas de Educação Superior: os desafios do acesso e permanência no contexto da expansão das universidades federais” na vigência de 2013/2014 e 2014/2015, e na participação no Grupo de Estudos em Educação Superior e Sociedade- GEPESS da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, coordenado pela professora Dr^a Edineide Jezine, que vem se dedicando, juntamente com outros pesquisadores, professores, mestrandos e graduandos, aos estudos sobre a educação superior no Brasil no período pós- LDB/1996.

Na pesquisa supracitada analisamos o perfil dos ingressantes da UFPB entre os anos de 2008 a 2013, a partir de indicadores, sociais, econômicos e raciais. O estudo considerou o contexto da expansão das universidades brasileiras a partir dos anos de 2008, pós implementação do REUNI, tendo como estudo de caso a UFPB. Nesse contexto, percebemos que o perfil socioeconômico dos estudantes que adentram em instituições superiores mudou nos últimos anos, principalmente, após a instauração de políticas sociais inclusivas, como é o caso das políticas de cotas, que são implantadas na UFPB a partir do ano de 2011, por meio da Modalidade por Reserva de Vagas- MIRV. A ação afirmativa adotada pela instituição contribuiu para a mudança do perfil no ingresso, uma vez que proporcionou aos sujeitos com histórico de exclusão o acesso ao ensino superior (CARVALHO; JEZINE, 2014).

Subsequente a participação no PIBIC/CNPq 2014/2015, titulado “Trajetória social de formação dos jovens de Alhandra-PB: expectativas de formação dos jovens da Escola Estadual Renato Ribeiro Coutinho” contribuíram para o interesse na temática trajetória

¹ Todos os entrevistados desse trabalho apresentam nomes fictícios.

social da juventude. O projeto tinha por objetivo compreender quais as expectativas dos jovens de escolas públicas após o egresso do ensino médio, tendo em vista que apenas 50% dos jovens entre 15 e 17 anos estão regularmente matriculados no ensino médio e apenas 11% na faixa etária de 18 a 24 anos frequentam o ensino superior (TOSCANO, 2014, p. 1). O objetivo da pesquisa consistia em investigar a situação desses jovens no ensino médio e suas perspectivas de ampliação de formação.

No grupo GEPES o foco central, a princípio, eram as políticas do Governo sobre o acesso e a permanência na educação superior e seus impactos na mudança do perfil socioeconômico estudantil na UFPB, e meu interesse maior sempre foi o lado subjetivo dos envolvidos nesse processo, questionava-me sobre como esses estudantes viam principalmente a questão da permanência, pois o acesso, nesse caso já existia. Por outro lado, a pesquisa PIBIC/CNPq, orientada pela professora Dr.^a Geovânia Toscano focava na juventude e nas trajetórias individuais dos jovens no ensino médio.

Ao decorrer das reuniões no GEPES, percebi que a problemática da permanência na educação superior ascendia como preocupação para os pesquisadores do grupo e os debates sobre as questões subjetivas, voltadas para estes indivíduos, começavam a emergir. Sendo eu estudante de camada popular, o interesse nesta temática fortaleceu o intuito de minha pesquisa.

Estas pesquisas impulsionaram a intenção de realizar um estudo que contemplasse, por um lado, a temática da educação superior e a inserção de novos sujeitos neste âmbito, e por outro, a pesquisa subjetiva por meio de relatos individuais. A partir dos debates no grupo de estudos GEPES² e da participação do PIBIC/CNPq, voltado para o estudo sobre juventude e trajetória no ensino médio, observei a importância da discussão sobre juventude e educação superior. Assim sendo, a aspiração deste Trabalho de Conclusão de Curso nasce a partir do interesse no acesso e na permanência dos jovens universitários.

Na década de 1990, no processo de implementação do neoliberalismo no Brasil, é possível reconhecer uma série de reformas, nos diversos âmbitos, em especial na educação superior, que passa a ser vista como um dos pontos primordiais nesse processo. Simultaneamente, discursos mundiais sobre inclusão social e a atuação dos Movimentos Sociais permutam esse cenário, acarretando a criação de diversas políticas de inclusão para

² Além do Grupo GEPES, os diálogos com a professora Dr.^a Geovânia Toscano contribuíram no meu interesse pela pesquisa qualitativa, voltada para as subjetividades. Incentivando-me a andarilhar por uma ótica sociológica.

a educação superior. Dentre estas, destacam-se as políticas de expansão e as ações afirmativas, que contribuem expressivamente para o crescimento do acesso de sujeitos em situações de vulnerabilidade, de cor e/ou oriundos de escolas públicas neste âmbito.

As inserção de políticas inclusivas na educação superior aumenta o acesso das camadas populares nas universidades, principalmente após a implementação das políticas de cotas (NAKAMURA, 2014). Essas políticas mudam o perfil estudantil das universidades públicas, como podemos observar nos estudos realizados na UFPB sobre perfil estudantil (BRANCO; JEZINE, 2013). O acesso desses novos sujeitos e sua situação social, tendo em vista que são estudantes de baixa poder aquisitivo nos faz questionar: Qual a condição de permanência desses jovens, na educação superior?

Pretendemos neste estudo, discutir a problemática que vai além do acesso do estudante de camada popular à universidade, queremos saber em que condição estes estudantes permanecem e como traçam suas estratégias de permanência no âmbito acadêmico. Para isso, dialogamos com os autores Zago (2006), Vargas (2010), Bourdieu (2002), dentre outros. Com base nos estudos dos autores supracitados buscamos estabelecer a relação entre os estudos já realizados e a realidade dos estudantes do curso de Pedagogia (área de aprofundamento na educação do campo), da UFPB.

Buscando compreender essa problemática, fizemos necessária a subdivisão deste trabalho em dois capítulos. No primeiro capítulo intitulado, *Expansão, acesso e inclusão social na educação superior: “um peso, duas medidas”* iniciamos o debate sobre a ampliação do acesso vivenciada pela educação superior no contexto neoliberal, as ideias de inclusão social que passam a fazer parte do discurso governamental e suas implicações para o acesso do estudante de camada popular à universidade.

No contexto da expansão, diversos cursos são criados na UFPB, no período de 2006 a 2012 podemos perceber que a instituição passa de 77 cursos, no ano de 2006, para 126, em 2012, significando um acréscimo de 63,63 % (BRANCO; JEZINE, 2013). Nesse sentido, destacamos o curso de Pedagogia- Área de aprofundamento na educação do campo, surgido no ano de 2009, foco de análise desse estudo. A escolha por realizar a pesquisa com os estudantes do curso de Pedagogia (Área de aprofundamento na educação do campo) está relacionada a minha trajetória de formação, o que destaca o intuito de dar destaque a este curso e trazer contribuições para a pesquisa acadêmica no que concerne a educação do campo.

No segundo capítulo, intitulado *“Eu vou lutar até o último dia”: o estudante de camada popular do curso de Pedagogia (área de aprofundamento na educação do campo) e a condição de permanência*, observamos mais de perto como se dá a condição de permanência dos estudantes deste curso. Através da análise dos relatos recolhidos e do diálogo com os teóricos Bernstein (1996), Apple (1999) e Vargas (2011) tentaremos compreender como os estudantes de camada popular no curso de Pedagogia com área de aprofundamento na educação do campo permanecem na universidade. Objetivamos compreender o sentimento do estudante de camada popular frente aos desafios que a educação superior apresenta.

O conceito de camada popular que utilizamos neste trabalho, está pautado na concepção de Paiva (1986), segundo a autora, a camada popular da sociedade, também conceituada como a grande massa, é reconhecida como aqueles que não são da elite e que não possuem o mesmo acesso aos bens e serviços da classe dominante. Nesse sentido, este termo será utilizado durante todo trabalho para referenciarmos os estudantes universitários de baixo poder aquisitivo.

Assim, buscamos contribuir com o debate sobre a permanência desses novos sujeitos que estão adentrando no âmbito acadêmico, através dos relatos individuais desses jovens, na busca de compreender os aspectos sociais, políticos e culturais que os fizeram estar e principalmente, permanecer na universidade.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Neste estudo, buscamos evidenciar a condição do estudante de camada popular na universidade em meio ao processo de permanência acadêmica. Através dos relatos recolhidos pretendemos dar voz para esses estudantes, pois entendemos a importância da pesquisa qualitativa, com vista nas subjetividades dos indivíduos. Assim, pautamos o método de pesquisa na abordagem teórico-metodológica de Bardin (1977) e Thompson (1992), e suas concepções sobre entrevista e análise do discurso.

Para a realização da pesquisa, utilizamos como método a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semi-estruturadas. A pesquisa teve como foco de análise os estudantes das turmas de 4º e 5º período do curso de Pedagogia com Área de aprofundamento na educação do campo.

A priori, aplicamos um questionário de caráter exploratório composto por dezoito questões de múltipla escolha, contemplando as categorias de Cor, gênero e situação social, e uma questão aberta, referente à condição de permanência na universidade. A aplicação dos questionários nas respectivas turmas teve o intuito de identificar o perfil dos estudantes do curso, pois tornamos necessária uma abordagem exploratória do perfil estudantil do curso, para que posteriormente, selecionássemos alguns estudantes para a realização da entrevista.

Após o reconhecimento e a escolha dos sujeitos da pesquisa, que foram selecionados a partir dos pré-requisitos cor, escolaridade dos pais, renda familiar e com base nas respostas dos questionários sobre os desafios na permanência, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os estudantes do curso de Pedagogia (Área de aprofundamento na educação do campo), para que os mesmos pudessem descrever sobre sua condição de permanência na universidade. Com base nas respostas dos estudantes, considerando o perfil social e a condição de permanência na universidade, selecionamos três estudantes, das respectivas turmas, para o recolhimento de seus relatos individuais.

Para realização do estudo das trajetórias, selecionamos os estudantes Ricardo³, residente da cidade de Mari-PB, Carlos, residente da cidade de Bayeux- PB e Larissa, residente da cidade de Mamanguape- PB.

Consideramos a entrevista um método imprescindível para a pesquisa qualitativa, assim, ao descreverem o processo de permanência ao qual estão expostos, tentamos nos aproximar de suas trajetórias, a fim de compreendermos suas subjetividades. Thompson (1992) destaca a importância desse método, uma vez que, a entrevista possibilita a aproximação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Além disso, só através da entrevista podemos perceber como o sujeito se enxerga no *campo social*.

No entanto, sabemos que a entrevista, de forma isolada, não pode nos dar o resultado que queremos, ao menos que de nós, haja uma análise aprofundada do discurso adotado pelos alunos, na descrição de seus relatos. A palavra de maneira alguma se dá pela decodificação dos símbolos linguísticos, antes de ser dita, a palavra antecede de maneira inconsciente, partindo do conjunto de ideologias que o indivíduo traz consigo, a partir de sua interação com o campo social (BARDIN, 1977). Nesse sentido, utilizamos a análise do

³ Nomes fictícios.

discurso na perspectiva de Bardin (1977), enquanto método de interpretação das fala dos jovens.

Destarte, entendemos a necessidade de compreensão das multífaces da problemática da permanência na universidade, pois, nem sempre estão relacionadas a um único aspecto. É nesse sentido que consideramos o desafio emergente, entendendo a necessidade da compreensão da realidade desses jovens, advindos de escola pública, que lutam todos os dias para concluir o curso iniciado.

CAPÍTULO I- EXPANSÃO, ACESSO E INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: “UM PESO, DUAS MEDIDAS”

Neste capítulo abordaremos o processo do neoliberalismo vivenciado no Brasil e os impactos nas políticas implementadas na educação superior nesse contexto, referente a inclusão de novos sujeitos na universidade, após o final do século XX. Faremos um recorte temporal a partir da década de 1990, considerando a implementação do neoliberalismo no país a partir do Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) até o Governo Dilma Rousseff (2011 à atualidade). Para além, estabelecemos a relação entre as conferências sobre educação, realizadas mundialmente, e suas implicações nas políticas para a educação superior, instauradas no Brasil. Entendemos que a compreensão das políticas implementadas no Brasil pós anos 90 são fundamentais para o entendimento do aumento do acesso de jovens das camadas populares no nível superior de ensino.

O neoliberalismo começa a se consolidar nas últimas décadas do século XX, os países capitalistas promovem o mais novo sistema organizacional econômico e político mundial. Juntamente com esse fenômeno, a era da informação e do multiculturalismo norteiam os ideais da globalização mundial. A globalização se configura como “um conjunto de dispositivos políticos- econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista” (DALE, 2004, p. 436). Dessa forma, a globalização e o neoliberalismo se dão simultaneamente nesse processo histórico.

A economia mundial se molda em uma nova configuração, um modelo político, econômico e social que vem para fortalecer o “velho” capitalismo, com o ideal da livre iniciativa comercial entre países. Scocuglia (2008) adverte que este novo modelo econômico não se dá apenas para manter o sistema capitalista já existente, mas para controlar uma crise do capitalismo que subsistia a partir da superprodução, da concentração de riquezas e da exclusão social existente.

A partir da interpretação de Hall sobre a leitura de Robins (ROBINS *apud* HALL, 2005), percebemos que a globalização, se dá a partir de um capitalismo global baseado no processo de ocidentalização dos valores e da exportação de mercadorias que prioriza as formas de vida ocidentais. Nesse sentido, na medida em que a globalização dissolve barreiras de distância entre países, a relação entre os países dominantes e subalternos torna-se ampla e intensa.

A globalização e o neoliberalismo se instalam a partir de demandas econômicas mundiais que tem por objetivo fortalecer o sistema capitalista. Scocuglia (2008) concorda que a globalização é definida principalmente pelo sistema econômico, caracterizando-se por uma nova economia mundial que se dá pela intensificação da transnacionalização dos mercados financeiros e de bens e serviços, em que as empresas multinacionais em consonância com as políticas internacionais de financiamento, como Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) ganham atuação no cenário internacional, formulando proposições para o desenvolvimento econômico, político, social e educacional dos países considerados em desenvolvimento.

...a globalização criou novas conexões internacionais entre os Estados Nacionais e o processo capitalista de acumulação global. Progressivamente, os Estados Nacionais foram internacionalizados dos Estados Nacionais. Esta internacionalização dos Estados Nacionais foi a internalização de novas obrigações e funções que eles tiveram de assumir, por imposição daquele processo. (ROMÃO, 2008, p.169)

A ideologia da globalização, apregoado pelo discurso de uma cultura, política e econômica universal que pudesse promover integralização entre países, demandou novas obrigações para os países capitalistas. A necessidade de se adequarem economicamente e socialmente as exigências emergidas sequencia uma série de mudanças nos sistemas, políticos e sociais, principalmente nos países subdesenvolvidos, tendo em vista que, estes precisavam se modernizar para acolher a ideologia neoliberal. Em consequência disso, complexas relações foram restabelecidas e novas funções submetidas entre os países adeptos a nova política mundial (IDEM, 2008).

A consolidação das relações entre países acarretaria uma série de demandas no âmbito social, em especial na educação, vista como ponto primordial no contexto das reformas governamentais. Santos (1997) destaca as multifaces da globalização, entendendo-a como um fenômeno que alcança não só a dimensão econômica, mas os aspectos sociais, políticos, culturais, religiosos e jurídicos.

Assim, o processo de globalização cria novas demandas para a educação, pois a ideia de modernidade apregoava que para ser cidadão na sociedade do século XXI, “sobreviver” a concorrência de mercado ou manter o emprego, seria necessário se adequar

aos novos códigos da modernidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004), sendo a educação o pilar primordial na consolidação desse processo.

Pontuamos a atuação do Brasil nesse contexto, que não foi diferente dos demais países da América Latina, à medida que os países dominantes adotaram a globalização, não restavam muitas alternativas para os países dominados, senão aderir a esse modelo. Assim sendo, sob o governo do presidente Fernando Collor de Mello, no ano de 1990, foi dado início a implementação do neoliberalismo no país, modelo econômico que redefiniu a atuação do país na economia mundial, através dos moldes pautados nas ideias neoliberais inauguradas por Thatcher, na Inglaterra, quase 10 anos antes (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Ao adotar os princípios da doutrina neoliberal, o Governo Collor direciona a economia brasileira ao modelo mundial de capital, porém, apenas sob o Governo FHC, o neoliberalismo se intensifica sendo adotado oficialmente como política do Estado. Em meados de 1995, o então presidente FHC, em seu discurso de posse decreta o fim do Estado do Bem-estar-social, conhecido pelo governo getulista e anuncia a mais profunda reforma brasileira até então realizada, pautada em uma política que visava o crescimento econômico e produtivista centrada no capital, nos avanços tecnológicos e desenvolvimento do mercado profissional e comercial (SCOCUGLIA, 2008).

A adesão do neoliberalismo como modelo econômico e político trouxe consequências irremediáveis, principalmente no âmbito educacional, o Governo brasileiro marca uma série de transformações em todos os níveis de ensino. Na educação superior, presenciamos o crescimento desenfreado de instituições privadas, fenômeno entendido, a partir da ideologia propagada pelo sistema neoliberal, que através do discurso da ineficiência do Estado na garantia dos direitos sociais, retira as responsabilidades do governo e transfere para o setor privado, transformando os direitos básicos como saúde, educação, dentre outros, em mercadoria (CHAVES, 2011).

Destacamos o discurso neoliberal e sua alusão à concepção de um setor público ineficiente, enquanto o setor privado se diferenciaria como símbolo de eficiência e qualidade (IDEM, 2011). A apropriação dos discursos neoliberais reafirmam a priorização do setor privado. Entendemos que é aqui, que as desigualdades educacionais são elevadas, a partir da redução dos direitos sociais, que ao mesmo tempo em que transferem as responsabilidades para o mercado, excluem aqueles que não podem pagar pelo serviço.

Assim sendo, a estrutura da educação superior, pública e/ou privada, nesse contexto se dá a partir do privilégio da elite, pois em um país que historicamente a educação é concebida como fator de mobilidade social, artigo de luxo para poucos, chegar aos níveis mais elevados de ensino seria reservado para uma pequena parcela da sociedade, pois a educação superior no Brasil é idealizada a partir da concepção do status de herança, capital social que serve de ponte para a conquista do status. (PRATES, 2006). Ou seja, a educação superior implica a oportunidade de ascensão social, como veremos mais adiante.

1.1.Educação superior e os debates sobre inclusão social

A partir das necessidades advindas das desigualdades sociais presentes no capitalismo, diretrizes para a educação foram traçadas por meio de eventos mundiais, que tinham por objetivo amenizar as desigualdades presentes através da elaboração de políticas mundiais de inclusão social baseada na perspectiva de educação para todos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi o primeiro evento que fundamentou o início dos debates sobre inclusão, com o princípio da universalização do acesso à educação para promoção da equidade (JOMTIEN, 1990)⁴. Pela primeira vez, um grupo de países se reunia para discutir os caminhos da educação mundial e criar estratégias para políticas mundiais em educação que visassem à inclusão de todos à educação. Na reunião foram inseridos debates com vista na criação de alternativas que pudessem reparar as desigualdades sociais advindas do modelo social capitalista.

A Conferência realizou-se nos anos de 1990, em Jomtien, na Tailândia e foi financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, que com os Governos, Organismos não governamentais e personalidades do plano educacional discutiram diretrizes para educação mundial (IDEM, 1990).

No que diz respeito a participação do Brasil, o evento destacou-se como marco, a partir do compromisso assumido pelo país para à criação de políticas públicas com vista na universalização da educação. Através dos caminhos delineados pela esfera mundial, o Brasil, juntamente com mais oito países (Bangladesh, China, Egito, Indonésia, México,

⁴ Os objetivos do evento mundial podem ser encontrados no site da Unicef, disponível em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso: 28/02/2016.

Índia, Nigéria e Paquistão), compunha o grupo dos países com maior taxa de analfabetismo no mundo. O grupo denominado “E 9” representado pelos países subdesenvolvidos destacados acima, foram convocados para a criação de uma série de políticas educativas que visassem suavizar os problemas do analfabetismo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Assim, a Conferência Mundial de Educação para Todos se encerrou com o acordo entre 155 governos, com a declaração que assegurava o comprometimento dos países com a educação básica de qualidade de crianças, Jovens e Adultos, ali aprovada (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Ressaltamos o interesse do Banco Mundial e do FMI na educação, afirmando a construção de um “modelo pautado sob os padrões de produtividade, eficiência e eficácia do mundo da profissionalização, cumprindo a função ideológica de consenso e controle social” (JEZINE; CHAVES; CABRITO, 2011), essa concepção educativa iria refletir fortemente na educação brasileira, em especial no ensino superior.

A conferência iria alavancar mais dois eventos importantes, no debate específico sobre inclusão social, sendo estes, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de Jovens e Adultos (Salamanca, 1994) e a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e outras Formas Correlatas de Intolerância (Durban, 2001), (MACIEL; PEIXOTO, 2012)⁵.

Ressaltamos que estes eventos mundiais surgem como estratégia para apaziguar o cenário excludente das sociedades capitalistas, de privação do acesso de determinados grupos sociais aos direitos básicos, dentre eles o direito ao acesso a educação. Pois como destaca Boneti (2006), a exclusão em uma sociedade contemporânea está ligada as desvantagens sociais como: a falta de trabalho, pobreza, sociabilidade restrita, condições precárias de moradia, saúde, educação, etc.

Sendo assim, os excluídos da sociedade, assim o são, por não terem acesso ao que lhes é de direito, o que é uma problemática, visto que, esse cenário faz parte do sistema capitalista, e é acentuado principalmente nos países subdesenvolvidos e em

⁵ Apesar dos discursos sobre inclusão/exclusão emergirem em meio ao auge das políticas neoliberais, sua inserção ocorreu antes, no ano de 1948, em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas (Maciel, 2009). Nesse sentido, referimos a Declaração Universal dos Direitos Humanos como documento precursor na discussão sobre inclusão social como política, uma vez que, o documento ressalva a responsabilidade do Estado em garantir o direito ao acesso de todas as famílias humanas aos bens e serviços, reconhecendo-os como direitos inalienáveis.

desenvolvimento, que possuem altos índices de desigualdades sociais, que advém dos processos de divisão de trabalho e classe social. Maciel complementa:

O discurso da inclusão é observado em uma sociedade cujo sistema preponderante e determinante é o capitalismo. Tal consideração expressa que uma sociedade de classes, na qual o lucro é objetivo a ser alcançado, a busca pela inclusão social é uma perspectiva que se insere numa lógica distinta da que origina esse sistema (o capitalismo). (MACIEL, 2009, pág. 33)

O discurso inclusivo é adotado pelas políticas governamentais como forma de superação das exclusões sociais, inevitáveis em sistemas como o capitalismo, cuja sustentação está nas desigualdades sociais. Assim sendo, o discurso da inclusão, tornou-se característico das problemáticas sociais (BONETI, 2006), através da necessidade de incorporação aos mecanismos do Estado, como política social que objetiva reparar as desigualdades. Acrescentamos que o processo de inclusão está atrelado a um cenário de desigualdades sociais e exclusão, vivenciado por grupos sociais específicos, e “esta noção de desigualdade, portanto, é assentada sobre a capacidade individual do acesso aos bens sociais, aos serviços públicos, ao capital cultural, etc.” (IDEM, 2006, P. 198).

As políticas de inclusão, com vista na garantia dos direitos sociais foram reverenciadas no campo educacional mundialmente. Pensadas com vista na inclusão de novos sujeitos aos bens e serviços do Estado, sendo estabelecidas políticas a serem cumpridas, sobretudo na educação superior.

Estabelecendo relação entre as iniciativas em educação superior no Brasil e a perspectiva da inclusão referenciada na Conferência citada acima, notamos que há poucas iniciativas para a inclusão social no Governo FHC. Não podemos dizer, com base no conceito de inclusão apregoadado por Boneti (2006), ligado a concepção de igualdade de direitos, que as políticas criadas no Governo FHC possuem uma perspectiva de inclusão social. O que ocorre neste governo é um investimento exacerbado no setor privado e a concepção de inclusão não está presente nos programas que visam o acesso à universidade (CHAVES; AMARAL, 2010). O quadro abaixo destaca as políticas para educação superior neste Governo:

Quadro 1. Políticas públicas em Educação Superior- Governo FHC

Políticas Públicas/Governo	Objetivos⁶	Beneficiários
Programa de Financiamento Estudantil- FIES (Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)).	Criado em 1999, o FIES é um programa do Ministério da Educação que tem por objetivo o financiamento da graduação.	Setor Privado-Destinado a estudantes que desejam adentrar em IES privadas. ⁷

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações do site do MEC⁸.

A única política que destacamos no governo FHC é o Programa FIES. Apesar de proporcionar o acesso por meio do financiamento estudantil a todos os estudantes que queiram ingressar na educação superior, o programa não destaca nenhuma concepção inclusiva em seu documento. No seu objetivo, o programa labora por meio de empréstimo, sendo responsabilidade do estudante, reembolsar o Estado após a conclusão do curso.

A partir do conceito de Boneti (2006) sobre a inclusão social não consideramos que o FIES se caracteriza como um programa inclusivo. Entendemos que para que uma política de governo seja inclusiva, é preciso que haja o reconhecimento das disparidades históricas entre os indivíduos, pois entendemos que criar uma política de acesso ao ensino superior, por si só, não inclui e nem iguala os sujeitos.

No governo Lula, indicamos maior efetividade de políticas na perspectiva da inclusão social, destacando-se a criação de programas que abrangem, nos seus objetivos, os sujeitos historicamente excluídos dentro da universidade. Estes programas oportunizam o acesso destes a partir da ampliação das universidades federais e da distribuição de bolsas parciais e integrais a cursos superiores, como veremos no quadro a seguir.

⁶Todas as informações obtidas na tabela foram retiradas do site disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em: 12/08/2014.

⁷ Instituído pela Lei nº 10.260 de 12 de Julho de 2001. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>> Acesso: 02/07/2015.

⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso: 02/07/2015.

Quadro 2- Políticas Públicas em Educação Superior- Governo Lula

Políticas Públicas/Governo	Objetivos⁹	Beneficiários
Programa Universidade para Todos- PROUNI. Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).	Criado em 2005 ¹⁰ , o PROUNI é um Programa do Ministério da Educação dedicado à distribuição de bolsas integrais e parciais.	Setor Privado- Destinado a estudantes de baixa renda que não tem formação acadêmica e desejam adentrar em instituições privadas de ensino ¹¹ .
Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI. SISU (Lula da Silva (2003-2010)).	Vigorado no ano de 2007 ¹² , o Programa de Apoio a Expansão das Universidades Brasileiras (Reuni) visa a expansão das universidades federais, contemplando o número de vagas e cursos de graduação.	Setor Público- Visa à ampliação do acesso a estudantes que desejam adentrar em instituições públicas.

Fonte: site do Ministério da Educação e Cultura

Dentre as políticas públicas para educação superior no Governo Lula, destacamos o Reuni, que tem como desígnio aumentar o acesso e a permanência na educação superior pública e o Prouni, que dispõe o acesso estudantil por meio do setor privado, a partir da possibilidade de até 100% de bolsa custeada pelo Estado, segundo o desempenho do estudante e a condição social. Apesar de dar continuidade ao governo FHC, priorizando o setor privado, este mandato é marcado pela elaboração de novas políticas públicas que ampliam o acesso, como é o caso do Prouni e do Reuni.

Apesar da ideia de inclusão social que o Prouni apregoa, não desconsideramos o argumento de Carvalho (2005) quando afirma sobre a grande finalidade do programa em sustentar os oligopólios presentes nas empresas educacionais, logo maquiavam a ideia de inclusão de estudantes de baixa renda, para lucrarem a partir das trocas entre bolsas de estudos e isenções fiscais por parte do Estado.

⁹Todas as informações obtidas no quadro foram retiradas do site disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em: 12/08/2014.

¹⁰ A Lei do PROUNI no ano de 2005 tem como base a Lei nº 9.870 de 23 de novembro de 1990, por isso será considerado também como uma política do Governo FHC.

¹¹ Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005.

¹² A partir do Decreto nº 6.096 de 2007.

Por outro lado, dentro do contexto capitalista ao qual vivemos, aonde o lucro é o impulsor para toda e qualquer iniciativa, também não desconsideramos que o Prouni traz contribuições para o processo de democratização do acesso, na medida em que possibilita o jovem de camada popular a obter um curso superior por meio da disponibilização de bolsas de estudo.

Partimos do pressuposto de que os programas supracitados contribuem para o acréscimo de estudantes de camadas populares nas universidades, na medida em que estes são acompanhados por medidas que visam a inserção de jovens das camadas mais baixas, como é o caso do Prouni, que disponibiliza um valor parcial ou integral da bolsa, de acordo com a origem social do estudante¹³ e o Reuni, que se destaca como um programa de expansão, que traz em seus objetivos a ideia da diversificação e inclusão social, que devem ser garantidas a partir de políticas internas de assistência estudantil (BRASIL, 2007).

1.2. Educação Superior para poucos? reflexões sobre o jovem de camada popular e o nível superior de ensino.

Sabemos que a população brasileira é reconhecida por sua acentuada desigualdade educacional e baixa escolaridade (VARGAS, 2007), o caráter elitista da educação, destinada, por tempos, a uma parcela da sociedade, distanciou o idealismo da relação entre escola e ensino democrático. Nesse sentido, remetemos a Bourdieu (2002) e sua afirmação de que a educação se destaca como privilégio da classe dominante, logo, seria responsável por atuar na exclusão das camadas populares dentro dos ambientes escolares.

Segundo Bourdieu (2002), a explicação para essa exclusão pode ser compreendida através do próprio mecanismo estrutural da escola, que privilegia as práticas de uma determinada camada social, a de maior poder aquisitivo, assim sendo, o maior êxito escolar advindo das classes dominantes, em sua maioria, poderia ser entendida a partir daí. Esta priorização oportunizaria o acesso com maior facilidade, das camadas mais favorecidas, aos níveis mais elevados do ensino, enquanto que, aos estudantes das classes desfavorecidas restaria a exclusão desse sistema, na medida em que suas chances de entrar na universidade seriam mínimas.

¹³ As informações estão disponíveis no site <<http://siteprouni.mec.gov.br/>> Acesso: 05/07/2015

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, P.41, 2002).

Ora, se a educação, por si só, se configura a partir de moldes excludentes, no Brasil a situação tornou-se ainda mais agravante, devido ao descaso e a falta de interesse dos governantes. Apenas no ano de 1988, marcamos o maior passo democrático da educação brasileira, com a promulgação da Constituição Federal, em que afirma a responsabilidade do Estado em prover o ensino público gratuito em todos os níveis, considerando em seu art. 205, a educação como direito inalienável de todos os indivíduos. No caso da educação superior, apenas em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 aborda pela primeira vez este nível de ensino.

A educação como um direito de todos no Brasil, é instituída tardiamente, em decorrência disso, nos deparamos com o atraso e a exclusão dos mais pobres do sistema educacional, principalmente dos jovens, que sofrem as consequências do descaso histórico aos níveis mais elevados de ensino.

Contudo, notamos os avanços da educação escolar desde os anos 1996. A pesquisa realizada pelo IBGE¹⁴, recenseamento sobre o analfabetismo de jovens no Brasil, entre o período de 1996 a 2011, identificou que a taxa de analfabetismo entre jovens de 15 anos ou mais, neste período, caiu 6%.

Ainda em pesquisa realizada pelo IBGE sobre a condição do jovem no ensino médio, no que se refere ao abandono escolar na faixa etária de 15 a 17 anos, constatou um decréscimo de 13,2%, no ano de 2007, para 10,3%, em 2010, enquanto que o total de aprovação cresceu de 74,1% para 77, 2% no mesmo período.

Apesar dos resultados positivos nos quesitos, abandono escolar e taxa de aprovação, dados divulgados no ano de 2013 pelo MEC revelaram que apenas 59,5% do total de jovens brasileiros, de 15 a 17 anos, estão matriculados no ensino médio¹⁵. A pesquisa pontuou que os dados divulgados não eram considerados absolutos, devido à incerteza de que os jovens iriam concluir todas as etapas do ensino, revelando-nos dados preocupantes sobre a escolarização dos jovens no país.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>> . Acesso: 09/03/2015.

¹⁵ Dados retirados do observatório do PNE, disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio/indicadores>> Acesso: 09/03/2015

Se os dados sobre juventude e ensino médio divulgam resultados preocupantes, considerando que o Estado ainda não cumpriu a meta de universalizar a educação básica pública para os jovens, o que dizer então sobre a educação superior? Sabemos que a educação superior no nosso país ainda se molda de um caráter excludente. E se os dados sobre juventude e escolaridade básica pública revelam a exclusão de muitos jovens do ensino público, na educação superior isto ocorre de maneira ainda mais elevada.

Segundo os dados do censo da educação superior de 2013, sobre matrículas no ensino superior em relação à população de 18 a 24 anos no Brasil, o ano de 2012 apresenta um total de 28,70% de jovens matriculados nessa faixa etária, sendo que, apenas 18,80% destes, estão matriculados na idade adequada¹⁶. No estado da Paraíba, a taxa bruta de matrícula dos jovens no ano de 2013, entre 18 e 24 anos é de 36%, no entanto, o percentual dos que estão matriculados na idade adequada cai para 17%.

Os dados reafirmam o caráter excludente da educação superior no Brasil, na medida em que revela a grande quantidade de jovens que se mantém fora deste nível de ensino. A explicação para a exclusão de tantos jovens do sistema superior de ensino pode ser entendida a partir do discurso meritocrático, que até então, é apregoadado fortemente à educação superior.

Segundo Freitas (2012), o discurso meritocrático de educação proclamada destaca que, a noção de igualdade de resultados não convive com o neoliberalismo, fato disso, é a atribuição do “esforço” e do “dom” como resultado do sucesso dos indivíduos, a partir desse ideal, muitos são excluídos deste nível de ensino, intensificando as desigualdades sócio educacionais. A ideia de meritocracia naturaliza o discurso do "entra quem pode". Nesta perspectiva, a ideia da concorrência desigual inexistente, logo, o rico e o pobre seriam oportunizados a terem acesso à educação superior mediante suas competências individuais. Vargas (2007) acrescenta:

..É surpreendente que um dos canais de mobilidade social tipicamente meritocrático e dos mais visíveis em qualquer sociedade contemporânea, a educação superior, funcione na sociedade brasileira como um fator que reforça a sua face mais oligárquica e estamental ainda nos dias de hoje.. (p.7, 2007).

¹⁶Censo da Educação Superior 2013

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf> Acesso em: 15/05/2015.

Destacamos o lugar de status que a educação superior ocupa nas sociedades, considerando que, a universidade, até os dias de hoje, está relacionada ao fator de prestígio e mobilidade social. No caso da educação superior brasileira, esta se caracteriza por seu caráter “oligárquico” perpassado durante anos.

1.3. Ações afirmativas: conquista para efetividade da inclusão social?

Tendo em vista o caráter oligárquico que perdura a educação superior, por outro lado, as ideias de inclusão social que vem invadindo este âmbito nos últimos anos, reconhecemos que a educação superior no Brasil, embora que sob passos lentos, vem demonstrando certo tipo de avanço, maior deles, assim reconhecemos, a inserção das políticas de ações afirmativas, ao qual nos dedicaremos neste item.

No conjunto das políticas que evidenciam a inclusão social, no sentido de propiciar maiores oportunidades de acesso do estudante da camada popular ao nível superior, destacamos a adoção das ações afirmativas nas universidades¹⁷. Santos (2001, p. 336) conceitua ações afirmativas como:

...uma iniciativa pública cujo objetivo principal é adotar medidas que reparem e compensem os grupos que sofreram no passado perdas em razão de abusos: exploração, discriminação, violência, preterição, tratamento degradante e impedimento sistemático ao desenvolvimento do indivíduo. Portanto, a Ação Afirmativa cuida de reparar prejuízo acumulado ao longo do tempo. Isso dá mediante o estabelecimento de uma efetiva igualdade de oportunidades.

Nesses termos, as ações afirmativas são um conjunto de medidas que emergem a partir de estratégias para a reparação das injustiças sociais, que se processam em função da divisão de classe e também pela força do movimento negro, que vem trabalhando pela inserção dos direitos ao ensino superior, na promoção da igualdade de oportunidades e inclusão social, destacamos Tenório e Reis (2008, p. 3) quando afirmam que:

¹⁷ O termo ação afirmativa, embora tenha sido criado em 1963 para nomear um conjunto de políticas públicas voltadas especificamente para o combate à discriminação racial (DOMINGUES, 2005), posteriormente o termo é ampliado e passa a contemplar todo e qualquer grupo que esteja em condição de marginalização, seja cor/raça, étnico, de classe, religioso ou de gênero.

...não basta para assegurar a igualdade e proibir a discriminação. É necessária à criação de estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão dos grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Neste caminho, situam-se as ações afirmativas como instrumento de inclusão social.

No caso brasileiro, a Ação Afirmativa também emerge a partir da luta da população negra contra o racismo, as organizações negras protagonizam a luta de reivindicação e cobram do Estado e das elites brasileiras medidas, seja de nível educacional ou mercado de trabalho, para reparar os prejuízos sofridos ao longo dos séculos, pelos descendentes de africanos (SILVA, 2010).

O reconhecimento do Estado da necessidade da criação de políticas públicas com vista na erradicação das desigualdades raciais ocorre no ano de 1995. Neste ano, o presidente FHC assume o racismo como uma questão de Estado, partindo daí a necessidade da criação de ações compensatórias para os negros brasileiros (SANTOS; QUEIROZ, 2006). O debate sobre a política de cotas se faz presente no cenário da educação superior brasileira, antes mesmo da realização da Conferência em Durban, que trará contribuições essenciais para efetivação dessas ações, nos anos posteriores.

No ano de 2001 é realizado a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul. A conferência culminou em um amplo debate sobre as políticas de cotas, que por sua vez, estava pautada na reparação das desigualdades raciais (SILVA, 2010). No Brasil, o debate sobre as questões raciais perduravam desde a década de 1990, através da discussão sobre propostas e projetos que pudessem reparar as injustiças sofridas pelos descendentes de africanos no Brasil (SANTOS E QUEIROZ, 2006).

A partir dos embates travados, tanto no âmbito mundial, pela realização de conferência em Durban, como também pela pressão do movimento negro no Brasil, o ano de 2002 é marcado pela criação do Programa Diversidade na Universidade com o objetivo de garantir o ingresso dos estudantes negros e indígenas na universidade (SILVA, 2010), primeiro programa de ação afirmativa, que vigorava por adoção das universidades.

Assim, as políticas afirmativas para o ingresso na educação superior pública foram pensadas tomando como referência a Conferência de Durban (2001), em benefício da comunidade negra, em função de resguardar o direito e denunciar o lugar periférico que

essa população ocupa na sociedade mundial e brasileira. (SOUSA E PORTES, 2011). A priori, cabiam às universidades adotar políticas de ações afirmativas que contemplassem os estudantes, através da reserva racial, social, sociorracial ou através da bonificação, com porcentagem variante (SANTOS E QUEIROZ, 2006).

No ano de 2010 marcamos a implementação da Lei Nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial a primeira Lei para a efetivação da garantia dos direitos sociais e a oportunidade de ampliação do acesso para a população negra, cujo objetivo era reparar as desigualdades de raça e gênero (BRASIL, 2010). As políticas de ações afirmativas adotadas nas universidades, apresentaram-se como a grande conquista dos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, no combate as segregações existentes. A sua implementação no contexto da educação superior oportuniza o acesso a grupos, que por séculos, se viram discriminados e desprovidos de seus direitos a educação.

Percebemos que o debate sobre a política de cotas no Brasil se dá a partir de um processo longo de amplos debates sobre como incluir os sujeitos discriminados socialmente. É desta forma que a Ação Afirmativa no Brasil é ampliada e reformulada até contemplar as questões de cor e camada social.

O Ministério da Educação (MEC) ao conduzir as políticas afirmativas concebe o entendimento de que as ações afirmativas são “[...] o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente”¹⁸. Dessa forma, a Ação Afirmativa, em conjunto com outras iniciativas governamentais, é considerada uma das principais ferramentas para a democratização do acesso à educação superior. A partir da adoção das universidades brasileiras através da disponibilização de vagas para estudantes que se auto declaram negro, indígena, pardo e de camada social menos favorecida.

No ano de 2012, a Lei 12.711 que efetiva o direito de pardos, negros e indígenas de camadas populares a terem acesso à educação é sancionada, tornando obrigatório em todas as universidades públicas e instituições federais 50% das vagas para reserva social e racial. Segundo a Lei, a reserva de vagas será efetivada através de critérios. Segundo o art. 3º:

¹⁸ Cf. <<http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas-cotas-prouni>>. Acesso em: 28/08/2014.

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

Segundo o Art. 3º, dos 50% das vagas reservadas para estudantes com histórico de exclusão, será priorizado, os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, oriundos de escola pública. Caso não sejam preenchidas, as demais vagas serão fornecidas a estudantes advindos integralmente de escolas públicas (BRASIL, 2012). Como podemos observar o benefício à comunidade negra, é substituído pela modalidade sociorracial.

Compreendemos a adoção das cotas, no caso da educação superior, imprescindível para reparar séculos de exclusão, não só das pessoas negras, mas também de todos aqueles que são afetados pela exclusão social. Acreditamos, portanto, que a adoção de políticas sociais contribui para o processo de inclusão social por meio do acesso das camadas populares na universidade.

1.4. Impactos das ações afirmativas no perfil socioeconômico estudantil: o caso da UFPB

No contexto das medidas de Ação Afirmativa nas universidades federais brasileiras, destacamos a Política de cotas da UFPB, representada pela Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas- MIRV. Implementada na instituição no ano de 2011, a MIRV surge como uma medida sócio-racial com reserva de 25% de vagas no ano de 2011, com crescimento gradual, até chegar aos 40% em 2014. Ressalvamos que a MIRV, na UFPB, antecede a Lei 12. 711, portanto não é considerado no documento o percentual de acréscimo até 50%, como é destacado nesta Lei. No quadro 5, observamos o objetivo dessa política.

Quadro 3. Políticas de cotas da UFPB.

Políticas de acesso (UFPB)	Objetivos	Legislação
---------------------------------------	------------------	-------------------

Modalidade por Reserva de Vagas-MIRV	Criado em 2011, a MIRV é uma política da UFPB que surge com o objetivo de atender os estudantes oriundos do ensino público, que tenham cursado ao menos três séries do ensino fundamental nessas instituições. Considerando, dentro desse percentual de vagas, os estudantes negros (pretos e pardos) e índios, de acordo com a auto declaração no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, feito no ano de 2000, além disso, é destinado dentro desse percentual, uma porcentagem para pessoas com deficiências ¹⁹ .	Resolução nº 09/2010 instituída pelo Conselho Superior de Pesquisa e Extensão (CONSEPE).
---	--	--

Fonte: CARVALHO, Rayana; JEZINE, Edineide. Pesquisa Pibic/CNPq, 2013/2014.

Mediante a uma educação superior de caráter oligárquico, nos parece que a política de cotas vem para pintar uma nova cara a universidade, na medida em que diversifica o público que a frequenta. Em estudos realizados por, Nakamura (2014), Branco; Jezine (2013) e Carvalho (2014), em levantamento sobre o perfil sócio econômico dos estudantes da UFPB nos últimos anos, podemos constatar que a MIRV influencia diretamente na mudança do perfil estudantil e no crescimento de estudantes das camadas populares, na instituição.

Ao analisarmos o perfil estudantil da UFPB, no período de 2007 a 2013, percebemos que desde 2007 a instituição dá indícios de mudança, embora que tímida, do perfil social estudantil. Este ano coincide com a implementação do REUNI, ao qual a pesquisa também analisou e atribuiu as contribuições desse sistema para a oportunidade de acesso deste grupo. Com o decorrer dos anos percebemos um aumento gradativo de estudantes de camadas populares na UFPB, contanto, sua maior intensidade se dá a partir do ano de 2011, ano de implementação da MIRV.

Nakamura (2014) explica que esse fenômeno citado acima, pode ser entendido por dois fatores, num primeiro momento à implementação do Reuni, refletindo o aumento significativo de vagas. No caso da inserção enfática de estudantes das camadas populares, podemos entendê-la a partir da implementação da MIRV, em que se destacam o aumento significativo de estudantes de cor e de baixa renda adentrando na universidade, após esse ano.

¹⁹Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep09_2010.pdf> Acesso em: 15/08/2014

Segundo os dados obtidos nas pesquisas realizadas pelos autores citados, as vagas presenciais na UFPB no ano de 2007 somam um total de 4.394, enquanto que o ano de 2013 soma 7.622, totalizando um percentual de crescimento de 73,4% no dado período. O número de vagas contabilizado incluem as vagas dedicadas ao SISU, que oferta um número parcial de vagas a partir do ano de 2011.

Ao tabularmos os dados, da UFPB, sobre o perfil socioeconômico dos estudantes da instituição, nas categorias: Sexo, Cor/raça, Faixa Etária, Escolaridade, Renda Familiar, Situação Ocupacional do Aluno, Instrução do Pai, Instrução da Mãe, Ocupação do Pai e Ocupação da Mãe, entre os anos de 2008 a 2013, obtivemos os seguintes resultados²⁰:

- Predominância de ingressantes do sexo feminino em uma porcentagem de 51,4% em 2008 e de 52,9% em 2012, seguido do número de ingressantes do sexo masculino fica entre um percentual de 48,6% e 47,1% nos 5 anos;
- Ingresso, na maioria, por estudantes entre as faixas de 16 a 20 anos no ano de 2008, representando 68,1%, com diminuição no decorrer do período de 2009 à 2013, chegando a 56,0% no último ano da análise, apontando o aumento de adultos que ingressam na universidade;
- Queda no número de estudantes de cor branca, número significativo apenas nos anos de 2008 e 2009 sendo de 48,2% e 48,9% respectivamente. Dando lugar ao crescimento no número de ingressantes da cor parda, principalmente no ano de 2013 (46,6%), aonde é atribuído políticas de cotas que entram em vigor no ano de 2011. Estudantes de cor negra também crescem passando de 8,6%, em 2011 para 9,8%, em 2013;
- Origem escolar dos ingressantes de escolas públicas sofre aumento significativo, em 2008 de 36% para 53,1% em 2012;
- Aumento considerável de candidatos com renda familiar de um a dois salários mínimos, passando de 27,7% em 2008 a 40,6% em 2013. Renda familiar de menos de um salário mínimo também cresce significativamente, de 7,2% para 17,8%, no dado período;
- O nível de escolaridade de Pai e Mãe são semelhantes, porém, com relação aos pais que não frequentaram a escola o número de mães é mais baixo (2% a 4%),

²⁰ Estes dados estão disponíveis nas pesquisas de Nakamura (2014), Branco; Jezine (2013) e Carvalho (2014)

resultando em número maior de ingressantes que possuem pais analfabetos;

- Apesar de grande parte dos candidatos terem acesso a computador e internet, 62%, o número de candidatos que não dispõe desses instrumentos é significativo, chegando aos 18% comparado aos dados gerais no período em estudo;
- A maioria dos ingressantes não desempenham nenhuma das atividade de trabalho remunerado, cerca de 80,9% (2008) a 73% (2012), com diminuição no dado, o que aponta aumento de ingressantes que exercem profissão.

Através dos dados, consideramos que, apesar da mudança do perfil sociocultural estudantil está sofrendo modificações desde 2007, é a implementação das cotas que será decisiva no processo de inserção de estudantes negros²¹ e de escolas públicas, como podemos observar na pesquisa. É notória a mudança do perfil socioeconômico dos estudantes que adentraram em instituições superiores nos últimos anos, principalmente, após a instauração de políticas de cotas raciais e sociais.

Com o crescimento de estudantes das camadas populares na instituição, ou seja, estudantes oriundos de escolas públicas, muitos deles com renda mensal de menos de um salário mínimo até dois, um percentual de quase 69%, no ano de 2013, como é destacado na pesquisa, outras preocupações emergem. Consideramos que políticas de inclusão são imprescindíveis no processo de democratização do acesso das instituições de ensino superior, porém, estas devem estar atreladas a mecanismos que visem à permanência desses estudantes, para que haja de fato a efetivação desse processo nas universidades brasileiras.

1.5. Reflexões sobre a condição de permanência do estudante de camada popular na educação superior

A partir da pesquisa supracitada, sabemos que o acesso de estudantes de camadas populares ocorre de fato, no entanto, consideramos que o acesso, por si só, não efetiva a inclusão social, tampouco democratiza a educação superior. Nesta perspectiva, dedicamos este item para reflexão de como tem se dado a permanência estudantil das classes populares na universidade na contemporaneidade.

²¹ Nesse caso, referimos pardos e negros.

No contexto das políticas de expansão e acesso a educação superior, destacamos as camadas populares. Estudantes de renda familiar baixa, pobres, que veem na educação superior a possibilidade de mobilidade social (VARGAS, 2009). Para estes estudantes, não é fácil iniciar e concluir um curso superior, logo supomos que, em comparativo às camadas mais elevadas da sociedade, as significações que estes atribuem ao diploma se dão de formas diferenciadas, assim como os valores atribuídos também. Entendemos que falar das trajetórias dos jovens das camadas populares, na educação superior, não é algo simplório, há diversos fatores que contribuem para a permanência (ou não) do indivíduo dentro do âmbito acadêmico.

Sabemos que a universidade ainda subsiste como um campo seletivo, no entanto, não podemos desprezar a implementação de políticas sociais de inclusão como as políticas de cotas, ao qual discutimos anteriormente. Essas políticas sinalizam o avanço, embora que tímido, no favorecimento do acesso ao nível superior de ensino. É notável a mudança no perfil estudantil nas universidades públicas, através do aumento de estudantes negros e de classe econômica menos favorecida de menor poder aquisitivo.

No entanto, garantir o acesso e a permanência desses sujeitos na universidade está longe de ser problema solucionado, para que isso ocorra, são necessárias ações afirmativas que, de fato, possibilitem a inserção concreta desses indivíduos no campo acadêmico (PINHEIRO, 2007), pois como destaca o documento da CONAE²², o sucesso educacional do indivíduo, só será efetivo, se o Estado fornecer uma formação que dê condições de acesso e permanência bem-sucedida.

Nesse contexto, pretendemos refletir sobre as dificuldades enfrentadas no quesito do acesso e da permanência na universidade, sobretudo das camadas populares, aonde a questão da permanência se torna mais agravante devido a diversos fatores, seja a falta de recursos financeiros, dificuldades em conciliar estudo e trabalho ou até mesmo dificuldades nos conteúdos, por vezes expressa por uma defasagem no ensino básico.

Em documento divulgado pelo MEC, no ano de 2004, para discussão da educação superior no Brasil é destacado a situação em que acessam alguns estudantes à universidade:

²²Essa argumentação é afirmada no documento da CONAE em 2010 e reafirmada na versão de 2014.

Estudo recente do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes revela que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que “não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito”. Esse percentual representa 2,1 milhões de estudantes que, para serem incluídos no sistema de educação superior, nos próximos três anos, dependerão, mais do que da gratuidade, de bolsas de estudo, bolsas de trabalho, bolsas de monitoria, bolsas de extensão, bolsas de pesquisa, de restaurantes universitários subsidiados, de moradia estudantil, ou de outras formas que, combinadas a essas, tornem viável sua permanência no *campus*. (PAHECO; RISTOFF, 2004, p.11).

Os dados de 2004 apresentam uma realidade cruel, em que 2,1 milhões de estudantes no Brasil, poderiam até ter acesso à universidade por meio dos processos seletivos, no entanto, não permaneceriam.

Em meio à exclusão em que a educação superior se configura, destacamos a presença de jovens que, apesar das dificuldades, decidem enfrentar o curso superior e criar estratégias de permanência na universidade. Sabemos que estes sujeitos, sempre estiveram presentes no âmbito acadêmico, embora que em menor número, mas com expressivo crescimento nos últimos anos. Questionamos assim: como esses alunos, oriundos das camadas populares, traçam suas estratégias de permanência na universidade?

Alguns autores como Bourdieu (2002), Zago (2014), Vargas (2009), Viana (1998) e tantos outros autores, tem se dedicado à estudos sobre trajetórias individuais e/ou coletivas de jovens das camadas populares na educação superior. Através de dados quantitativos e qualitativos, esses autores buscam traçar os percursos e discutir sobre as trajetórias das camadas populares, seus enfrentamentos, a partir do momento que optam por prolongar a sua escolarização e cursar o nível superior de ensino.

Zago (2006) aponta para as desigualdades relacionadas ao acesso e a permanência nesse âmbito, no entanto, destaca que esses estudantes estão se sobressaindo, são estes, sujeitos pobres e muito pobres que estão conseguindo permanecer na universidade. O levantamento dessas pesquisas torna necessário, portanto, a investigação do processo de escolarização desses indivíduos (BORI E DURHAN *apud* ZAGO, 2006).

Apesar de tantos estudantes das camadas populares estarem adentrando na educação superior nos últimos anos, concordamos com Gisi (2006) e Bourdieu(2003), quando afirmam que a educação superior é seletiva. Portanto, não são todos que conseguem permanecer e concluir o curso iniciado. A educação superior estabelece

condições preexistentes para a permanência, condições que estão atreladas, principalmente ao *capital cultural*, que é adquirido durante toda a trajetória educacional vivenciada pelo sujeito.

Daí, podemos destacar as discrepâncias na condição de permanência dos sujeitos, na educação superior, de acordo com suas diferentes camadas sociais. Partimos do pressuposto de que os estudantes de camadas favorecidas dispõem de mais recursos e consequentemente, irão se destacar mais, tanto nos resultados dos processos seletivos, como no desempenho escolar dentro da universidade.

Além disso, as desigualdades educacionais das diferentes camadas são pré-determinadas também nas escolhas dos cursos. Pesquisas realizadas por Graça; Setton (1990); Almeida et.al. (2006); Gisi (2006) e Vargas (2010) destacam a existência de perfis estudantis diferenciados entre cursos, os resultados obtidos demonstram que cursos como Medicina, Direito e Engenharia demandam mais estudantes de camadas favorecidas, enquanto que cursos ligados a educação, nesse caso destaca-se a Pedagogia e as licenciaturas, que demandam estudantes das camadas mais baixas²³.

Vargas (2007) destaca que não há como discutir a educação superior e não visibilizar essa outra questão, que é a problemática da hierarquia de cursos na universidade. Pesquisas realizadas pelos autores supracitados reafirmam que, para além do processo de seleção rigoroso, vivenciado pelas camadas populares, esta ainda terá que conviver com a seleção direta ou indireta, do seu curso de destino. É perceptível a concentração de estudantes de elevado poder aquisitivo concorrendo aos cursos de maior valorização social, enquanto que a classe mais baixa “opta” por cursos de menor valorização social (VARGAS, 2007).

Ainda sobre a hierarquização de cursos ocorrida nas universidades, Almeida et. al (2006) atenta que a educação superior é o lugar dos estudantes de trajetória escolar de sucesso, portanto, será a trajetória escolar que determinará o curso em que estes iram se destinar. No entanto, se houver um rendimento escolar baixo tanto dos estudantes de camada média quanto baixa, destacam-se os privilégios dos mais favorecidos, tendo em vista que os custos do investimento escolar se diferenciam em ambos os casos. E se o

²³ Dentre as categorias analisadas nos diferentes cursos, estão: cor, escolaridade dos pais, ocupação dos pais, renda familiar.

estudante de camada baixa alcançar sucesso em sua trajetória escolar, obtendo notas altas, que privilegie seu acesso em um curso de alta valorização, estes tendem a optar por cursos de baixo valorização social (VARGAS, 2007).

Concluimos que, na medida em que a educação superior favorece o acesso de sujeitos menos favorecidos, novos processos de exclusão vão se configurando, pois a universidade não é inerente ao que está fora dela. Assim, além das desigualdades de oportunidades que esses sujeitos presenciarão nos processos seletivos para o acesso ao ensino superior (BOURDIEU, 2002), ao acessarem, vivenciarão outros processos de exclusão.

Considerando os enfrentamentos discutidos, no próximo capítulo, daremos ênfase a condição de permanência dos jovens de camada popular do curso de Pedagogia, com área de aprofundamento na educação do campo, com o objetivo de identificarmos se, para além do acesso, estes jovens estão inseridos na instituição. Aqui, quando falamos “inseridos” nos remetemos a ideia de inclusão social que os documentos do CONAE, do Reuni e das Políticas de cotas apresentam.

CAPÍTULO II- “EU VOU LUTAR ATÉ O ÚLTIMO DIA²⁴”: O ESTUDANTE DE CAMADA POPULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (ÁREA DE APROFUNDAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO) E A CONDIÇÃO DE PERMANÊNCIA

Pretendemos neste capítulo discutir como se dá a condição de permanência dos estudantes de camada popular do curso de Pedagogia com área de aprofundamento na educação do campo. Antes disso, traçaremos o percurso histórico da educação do campo, para que possamos compreender como o curso de Pedagogia com área de aprofundamento na educação do campo surge na UFPB.

Para uma melhor compreensão, optamos por dividir este capítulo em três etapas. Num primeiro momento, a construção histórica das lutas pela educação do campo no contexto neoliberal e suas implicações para criação do curso de Pedagogia nesta área. Após, partiremos para os resultados de nossa pesquisa, faremos primeiramente a análise do perfil estudantil do curso, nos baseando nas turmas de 4º e 5º período, para que possamos identificar quem são os jovens das camadas populares matriculados no curso. Em seguida, partiremos para a análise dos relatos recolhidos de três estudantes das respectivas turmas, para compreendermos como se dá a condição de permanência desses jovens.

2.1. A luta pela educação do campo no contexto neoliberal

Embora o curso de Pedagogia do Campo tenha sido criado a partir da expansão vivenciada pela UFPB, mais especificamente no ano de 2009, a luta por educação do campo no Brasil é registrada desde os anos 1990. A luta pela educação do campo no contexto neoliberal brasileiro tem seu marco através da atuação dos movimentos do campo, principalmente do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra, que durante décadas, lutaram pela implementação de uma educação diferenciada que confrontasse a discriminação histórica vivenciada pelos povos do campo e o estigma negativo de seu espaço geográfico.

Na trajetória da educação do campo no período neoliberal, destacamos o final da década de 1980, pois marca dois cenários importantes: o processo de abertura política e

²⁴ Fala do estudante Ricardo.

redemocratização, vivenciado pelo Brasil e a efervescência dos movimentos populares na luta por direitos básicos, que reascendem após as transformações, políticas e sociais decorrente deste momento. .

Como já citamos anteriormente, a era neoliberal trouxe grandes mudanças econômicas e políticas, e estas mudanças refletiram fortemente em todo âmbito social brasileiro. Em contrapartida, observamos as forças dos movimentos identitários e culturais que passam a fazer parte do cenário brasileiro, na luta pelas reivindicações de seus direitos (GOHN, 2010).

Castells (*apud* GOHN, 2010) destaca que a efervescência dos movimentos sociais, apesar de seu caráter libertário também sofreu as fortes influências das transformações advindas pelo neoliberalismo. Assim, podemos afirmar que este momento histórico é marcado, por um lado pela resistência dos movimentos sociais organizados na luta em favor das demandas sociais deixadas pelo capitalismo e as questões relacionadas as desigualdades sociais desse sistema, e por outro lado, a própria necessidade de transformação social que surgia a partir do neoliberalismo.

No que diz respeito à educação, a intensificação dos debates sobre o modelo de educação brasileira e a pressão dos movimentos sociais em busca de uma educação a partir das peculiaridades culturais dos indivíduos, entram em pauta neste cenário. Lira e Melo (2010) ressaltam que é nesse momento que a educação do campo dá seus primeiros passos, através da reivindicação de modelos educacionais diferenciados. Com as organizações sociais que pregavam a educação popular, a educação do camponês se insere nos debates estratégicos para a redemocratização do país.

Dentre os movimentos em luta pela educação, a luta pelo direito a educação do campo, destacada principalmente pela atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desempenha um papel importante na luta pela construção de políticas públicas que considerassem os sujeitos do campo, denunciando os graves problemas educacionais: baixa escolaridade do camponês, falta de políticas públicas de valorização destes sujeitos, dentre outros (XAVIER, 2006).

Desde o final da década de 1970, o MST já atuava no cenário brasileiro na luta por direitos, no entanto, limitava seus debates sobre a questão agrária, devido à grande concentração de latifúndio no país, pois o Movimento é fruto da problemática das lutas por terra que geraram ocupações em várias regiões do Brasil, nesse período (CALDART,

2001). Contudo, não demorou muito para que a educação do campo tomasse parte na luta do MST, pois o alto índice de analfabetismo dos povos camponeses tornou a educação ponto primordial nos debates do movimento. Morissawa acrescenta:

Por outro lado, para organizar sua militância, tanto na luta por terra como no desenvolvimento da produção, o Movimento bateu de frente com a realidade da baixa ou nenhuma escolaridade dos camponeses. Isso fez com que desse prioridade a educação dos acampados e dos assentados, como fator primordial para o sucesso de sua empreitada. (MORISSAWA, 2001, p. 140)

Tendo em vista a realidade educacional precária dos povos camponeses, a luta pela educação do campo é hasteada como bandeira pelo MST, juntamente com a luta pela reforma agrária. Assim, o movimento traz suas contribuições na interlocução entre as lutas pela reforma agrária no país e a educação do campo. Consideramos que a luta do MST desdobra os intensos debates sobre a educação do campo posteriormente e acarreta na criação de várias iniciativas governamentais voltadas para as peculiaridades dos sujeitos do campo, como é o caso da presença do Art. 28, da LDB/ 1996, que estabelece:

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, 2010, p.25)

No Art. 28, o Estado destaca o compromisso com os povos do campo, afirmando por Lei, o direito a uma prática pedagógica diferenciada, adequada às peculiaridades dos camponês, práticas que respeitassem o ciclo agrícola, incluindo a adequação do calendário escolar.

Sobre as especificidades da educação do campo, Marinho destaca:

Essa mudança de valor deveria visar à manutenção do homem no seu meio, não para discriminá-lo, relegando-o a uma situação de inferioridade, mas fazendo-o reconhecer a grandiosidade do seu lugar, o seu valor como pessoa e seus direitos e deveres. (SANTOS, 2008, p. 155).

Desde então, os movimentos do campo reivindicam ao Estado as mudanças referidas no inciso I do Art. 28 da LDB, pois para que a população rural não se sinta inferiorizada frente às disparidades presentes na relação campo-cidade são necessárias, ações do governo com vista na valorização da capacidade do camponês, em seu contexto real.

A pressão exercida pelo MST, por uma educação básica do campo, e a promulgação do Art. 28 da LDB-96 abriram muitos caminhos para a construção do debate e a elaboração de propostas para a educação do campo no Brasil. Dentre os eventos que encabeçaram a luta pela educação do campo, Santos (2011) destaca o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado no ano de 1997. O encontro obteve apoio de várias entidades nacionais e internacionais, dentre estas: a Universidade de Brasília (UnB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Fundo das Nações Unidas para Ciência e Cultura (Unesco). O encontro objetivava “pensar a educação pública para os povos do campo, levando em consideração o seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais” (SANTOS, 2011, P.06).

O I ENERA culminou na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no dia 16 de Abril de 1998, pela portaria 10-98 do MEC. O programa buscou fortalecer a educação e a reforma agrária, promovendo a criação de projetos educacionais, visando o desenvolvimento sustentável. O programa voltava-se para as especificidades dos sujeitos do campo (SANTOS, 2008). O PRONERA, objetiva à garantia da alfabetização dos jovens e adultos, acampados e assentados, a formação técnica-profissional, em nível médio e superior, de acordo com a necessidade da população camponesa.

Após a realização do ENERA, a I Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”, nos dias 27 a 31 de Junho de 1998, em Goiás, marca o fortalecimento da luta pela educação do campo através de debates sobre as diretrizes curriculares nesse âmbito. A conferência contou com a participação da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), MST, UNICEF, UNESCO e UnB (Universidade de Brasília) e tinha por objetivo discutir a elaboração de uma proposta educacional voltada para as especificidades dos povos do campo, juntamente com os diversos representantes dos Movimentos Camponeses

no Brasil. A conferência estava pautada na discussão sobre o acesso de todas as pessoas do campo a uma educação de qualidade voltada para os interesses do campo (BRASÍLIA, 1998).

Após a criação do PRONERA, é instituída em 2002, as primeiras Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Aprovada pela Resolução N° 1, de 3 de abril de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação, as diretrizes para educação do campo são norteadas a partir do princípio do respeito a identidade dos povos do campo. O Art. 2° destaca:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, p. 1, 2002).

As diretrizes operacionais da educação do campo destacam a importância da adequação escolar em todos os níveis de ensino. Para isso, mudanças curriculares e pedagógicas se tornam necessárias para a realidade agrícola dos povos camponeses.

Em 2004, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada nos dias 02 a 06 de Agosto, em Goiás, deu continuidade aos debates sobre a educação do campo. O evento buscou ampliar a discussão sobre o acesso ao ensino básico, visando à universalização do acesso do aluno camponês a todos os níveis de ensino.

Como fruto dos embates travados pelos movimentos sociais do campo com o poder público, o ano de 2004 é marcado pela criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que teve como objetivo universalizar o ensino e atender a todas as camadas populares, incluindo uma coordenação geral de educação do campo. Segundo Santos (2011, p.8), “Esse fato significou a inclusão na estrutura federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades”. Com a criação da SECADI, a educação do campo não é mais dependente de políticas compensatórias de governo, contando com uma coordenação responsável para atender as demandas exclusivas nesse âmbito.

No ano de 2008, a resolução n° 2/2008, da CNE/CEB, sobre as diretrizes operacionais na educação do campo reafirmam e estabelecem novas diretrizes neste

âmbito. Tornando responsáveis os entes federados pela regulamentação desta modalidade de ensino, nas áreas rurais. No segundo inciso é destacado que "A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária." (BRASIL, p. 1, 2008). Assim sendo, primordial a formação de profissionais adequados para atuação no campo.

Dentre as conquistas dos movimentos pela educação do campo supracitadas, destacamos a importância da criação do PRONERA “que tem proporcionado a criação dos cursos de formação de educadores que se fundamentam nas diretrizes e nos princípios dos movimentos para educação do campo” (XAVIER, 2006, p.11). Através da contribuição do PRONERA vários cursos de graduação para a formação de educadores para o campo são criados, dentre eles, destacamos o curso de Pedagogia com área de aprofundamento na educação do campo da UFPB, foco deste trabalho, ao qual destacaremos no próximo item.

2.2.O Curso de Pedagogia com especificidade na educação do campo da UFPB

Em consequência das lutas pela educação do campo no país, da criação do PRONERA e através do processo de expansão vivenciado pela UFPB a partir do Reuni, o curso de Pedagogia com área de aprofundamento na educação do campo é criado no ano de 2009, através da aprovação da resolução nº 47º/2009, pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão- CONSEPE, da UFPB. No processo de aprovação do curso, foi considerado pelo CONSEPE, a necessidade e a importância da formação de professores qualificados para a atuação no campo, considerando as orientações da LDB/1996 e das Diretrizes curriculares para os cursos de Graduação em Pedagogia.

Ressaltamos que o curso de Pedagogia do campo da UFPB não é a primeira iniciativa para a formação de pedagogos nesta modalidade. No ano de 2004, o Programa Estudante Convênio (PEC), juntamente com os Movimentos Sociais do Campo (MSC), em parceria com a UFPB, institui a resolução nº25/2004, com a aprovação do curso de licenciatura, com habilitação em magistério nas séries iniciais para docentes das áreas de

assentamento²⁵. A primeira iniciativa se dá pela parceria entre o INCRA/MST/ PRONERA a partir da formação em Pedagogia para os estudantes de assentamento²⁶.

O curso de Pedagogia voltado para os sujeitos camponeses, nasce com o intuito de disponibilizar a formação de professores das séries iniciais, objetivando atender as áreas rurais e de assentamentos da Reforma Agrária, observando os artigos 23, 26 e 28, da LDB/1996, em que destaca a necessidade de uma educação básica do campo diferenciada. Sendo considerado na resolução nº 47/2009, o projeto político pedagógico do curso, em que destaca a necessidade da formação de pedagogos para as áreas rurais, tendo em vista, as diferenciações educacionais entre o campo e a cidade, destacando a condição precária em que a educação no Estado da Paraíba vivencia:

Os resultados demonstram que na zona rural da Paraíba, apenas 0,2% dos alunos concluíram a primeira fase do ensino fundamental em estágio adequado. Na zona urbana, os números de alunos em estágio crítico e muito crítico chega a 65,2%. Desses, apenas 1,9% concluíram a 4ª série em estágio adequado ou avançado. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, P. 06, 2008)

Mediante a isso, a Resolução nº 47/ 2009, aprova o curso de graduação de Pedagogia com área de aprofundamento na educação do campo, em 2009, com a proposta da oferta de 45 vagas, segundo o PPP do curso. No ano de 2010, o curso é aberto para ampla concorrência do PSS, no entanto com demanda baixa, apenas 0,2 por vaga²⁷. A baixa concorrência do curso de Pedagogia do Campo se mantém nos anos seguintes, contendo maior número de candidatos por vaga no ano de 2013, em que se destaca 3,1 por vaga.

O curso de Pedagogia, com especificidade na educação do campo, da UFPB, tem sua formação semelhante à Pedagogia, exceto pela presença das disciplinas voltadas para educação do campo²⁸. Apesar disso, ao analisarmos a procura pelo curso, desde a sua criação, percebemos que, se comparado a Pedagogia ou as demais licenciaturas, o curso possui demanda baixa. Este fenômeno nos faz refletir sobre o valor do curso na hierarquia

²⁵ Resolução disponível no site da UFPB: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2004/Rsep252004.htm>> Acesso: 15/05/2015.

²⁶ Destacamos que, diferentemente do curso de Pedagogia do PRONERA, a Pedagogia (Área de aprofundamento na educação do campo), se caracteriza como um curso de formação em educação do campo, para qualquer estudante que quiser obter o diploma neste âmbito.

²⁷ Dados disponíveis em: <<http://www.coperve.ufpb.br/>> Acesso: 17/05/ 2015

²⁸ Dados retirados do cronograma dos cursos com base nas resoluções nº 47/2009 e 13/2009 do CONSEPE.

das licenciaturas da universidade, e se esta pode estar relacionada aos estereótipos construídos na imagem do homem do campo. Pois, dentre os cursos de licenciatura da instituição, o curso de Pedagogia (Área de aprofundamento na educação do campo) ocupa uma das menores concorrências nos vestibulares²⁹.

Nesse sentido, tornamos necessário traçar o perfil dos estudantes de Pedagogia do campo em busca de compreendermos quem são os estudantes que optam pelo curso. Pretendemos com este levantamento, entender quem são os estudantes que cursam a Pedagogia do Campo e posteriormente, como se dá sua trajetória na universidade.

2.3 Quem são os estudantes do curso de Pedagogia com área de aprofundamento na educação do campo? Análise do perfil estudantil.

Analizamos os questionários das turmas do 4º e 5º período do curso de Pedagogia do Campo. Aplicamos 28 questionários, 15 na turma do 4º período e 13 no 5º período. Buscamos construir o perfil do curso de Pedagogia do campo a partir das duas turmas, com base no levantamento das seguintes categorias: sexo, cor/raça, faixa etária, escolaridade e ocupação dos pais/mães, renda familiar, acesso aos meios de comunicação, instituição do ensino básico (pública/privada). Além das questões fechadas nas categorias supracitadas, o questionário conteve uma questão, parte aberta, relacionada aos desafios da permanência dos alunos na universidade. Evidenciamos esta última pergunta com intuito de observarmos quais os desafios existentes, ou não, dentro do âmbito acadêmico, pelos alunos.

Ao avaliarmos os questionários das respectivas turmas, nos deparamos com um perfil comum. De acordo com a análise comparativa dos questionários das respectivas turmas, obtivemos os seguintes resultados:

- As turmas de Pedagogia do campo são caracterizadas predominantemente por mulheres, os resultados somam a presença feminina de 80,4%, enquanto que os homens somam apenas 19,6%;
- A faixa etária dos estudantes varia entre 18 e 57 anos;
- Embora os resultados demonstrem uma faixa etária diversificada, grande parte dos estudantes são solteiros, divorciados ou viúvos, marcando 82%;

²⁹ Informações obtidas no site <<http://www.coperve.ufpb.br/pss2013/Concorrenci.pdf>> Acesso: 08/07/2015.

- Maior parte dos estudantes são negros³⁰, cerca de 85,6%, (71,4% pardos e 10,7% são negros) seguido da cor branca, que soma 14,2%;
- No quesito escolaridade dos pais/mães, 50% dos estudantes tem pais com formação da 1° a 4° série. Pais com ensino fundamental de 5° a 8° série estão empatados com os que possuem ensino médio completo, cerca de 14,2%, do total. Além dos índices baixíssimos de escolarização dos pais, a porcentagem dos que não frequentaram a escola é bastante significativa, 10,7%. Ensino superior completo e incompleto somam apenas 3,5%;
- A categoria escolaridade da mãe segue a mesma lógica, 50% possuem formação de 1° a 4° série, havendo empate também na formação de 5° a 8° série e ensino médio completo, 17,8%. A opção "não frequentou a escola" diminui no caso das mães, para 7,1%. Ensino superior completo e incompleto apontam 3,5% cada.
- A ocupação do pai é marcada pela opção outro, 39,2%, sendo presente diversas profissões, sendo a ocupação aposentado a mais destacada pelos estudantes, seguido da agricultura familiar, cerca de 25%. Funcionários públicos (municipal e/ou estadual e federal) assinalam 10,7% cada;
- Os resultados sobre ocupação da mãe são diversificados, as domésticas, autônomas e funcionárias públicas/municipais obtém o mesmo resultado, 21,4% cada, seguido de Agricultura e outro, 14,2%. Funcionário federal e da indústria ficam em 3,5%;
- O quesito renda familiar aponta que a maioria dos estudantes possuem renda de 1 a 3 salários mínimos, 67,8%, seguido de 17,8% dos que sobrevivem com menos de um salário mínimo, 10, 7% tem renda de 4 a 6 salários e apenas 3,5% de 7 a 9;
- 87,7% dos estudantes cursaram o ensino médio em escola pública, destes, apenas 7,1% cursaram o ensino médio em escolas particulares, parte em escola particular e parte em escola pública somam 7,0%;
- Do acesso aos meios de comunicação, 89,2% possuem computador em casa e 85,7% acessam à internet com frequência, os que não possuem computador somam 10,7% de estudantes, enquanto que a falta de acesso à internet fica em 14,3%;
- Na categoria ingresso, 82,2% ingressaram via PSS e 17,8% via SISU.

³⁰ Referente a pretos e pardos, segundo IBGE.

As questões 18 e 19 foram voltadas para os desafios da permanência na universidade, sendo a questão 19, parte aberta e parte fechada. Na questão 18 os alunos foram perguntados se haviam dificuldades para permanecer e concluir o curso iniciado, nesta pergunta 82,2% alegaram não ter nenhum tipo de dificuldade, enquanto 28,5% afirmaram ter dificuldades na permanência e conclusão do curso. No entanto, na questão 19, em que estava exposto algumas alternativas sobre os desafios no processo de permanência na universidade, e nesse quesito os estudantes podiam comentar a respeito, 78,5% expressaram que há desafios na trajetória acadêmica.

Nas alternativas apresentadas sobre os desafios enfrentados na universidade, foram registrados: Falta de identificação com o curso (3,5%), Renda Familiar (10,7%), Distância (21,4%), Dificuldades nos conteúdos (10,7%), Falta de interação social (3,5%), Relação professor/aluno (3,5%), Outro (53,5%). Ao marcarem a opção outro, os estudantes afirmaram que as dificuldades enfrentadas em sua trajetória acadêmica estão na relação estudo e trabalho, destacada como fator de desmotivação cotidiana.

Os dados recolhidos das respectivas turmas nos faz refletir sobre o perfil estudantil do curso de Pedagogia do campo da UFPB, tendo em vista que a maioria dos estudantes do curso é de baixo poder aquisitivo, oriundos de escolas públicas e de cidades interiorizadas. Através do levantamento do perfil socioeconômico dos estudantes, podemos afirmar que o curso de Pedagogia do Campo é composto, em quase 93%, por estudantes da camada popular, caracterizados principalmente, pelo baixo poder aquisitivo e a pouca escolaridade dos pais.

A demanda de tantos estudantes pobres nos cursos de Pedagogia do Campo nos faz problematizar sobre a condição em que estes permanecem na universidade. Nos relatos pontuados no questionário, o cansaço é apontado como uma das principais dificuldades que se apresenta nos seus percursos. No curso, notamos que grande parte dos estudantes está acima da faixa etária prevista para a educação superior, sendo assim, precisam trabalhar, para manter-se regularmente no curso.

Questões relacionadas à renda financeira (39,2%), isto é, a falta de recursos para permanecer na universidade ou a necessidade de trabalhar para permanecer no curso, apareceram expressivamente nos comentários. Além disso, percebemos um número

significativo de estudantes advindos de cidades longínquas³¹ que possuem renda baixa, nesse sentido, outra dificuldade apresentada é o custeio do transporte, juntamente com o cansaço das longas viagens de ida e volta, todos os dias.

Diante do que foi exposto até aqui, entendemos que muitas são as dificuldades dos jovens que cursam a Pedagogia do campo na UFPB. Caracterizada por turmas de estudantes pobres e do campo, os estudantes têm de enfrentar diversas dificuldades, em comparativo aos demais estudantes da instituição. Nesse sentido, buscamos entender como estes traçam suas estratégias de permanência na universidade, pois compreendemos que a desigualdade educacional historicamente construída, junto à priorização de determinada camada social nas grandes escolas é responsável por privilegiar as camadas mais elevadas da sociedade (BOURDIEU, 2002). Para além, os estereótipos construídos aos sujeitos que são do campo, acaba por reforçar ainda mais essas desigualdades.

Considerando essa afirmativa, buscamos no próximo capítulo refletir sobre a condição do jovem de camada popular na educação superior, com foco na permanência na universidade. Através do recolhimento de seus relatos individuais pretendemos expor os desafios presentes em seu cotidiano universitário.

2.4. Aspectos subjetivos da condição de permanência dos estudantes das camadas populares no curso de Pedagogia (Área de aprofundamento na educação do campo)

Dedicaremos este item a análise dos relatos individuais dos estudantes do curso de Pedagogia do Campo da UFPB, nas turmas de 4º e 5º período respectivamente. Optamos pela escolha das turmas, a partir do entendimento de que, nesse período os estudantes já sabem se desejarão permanecer no curso ou não, tendo em vista que esse período implica a metade do curso percorrido.

Ao analisarmos os 28 questionários, sobre o perfil socioeconômico do curso, no qual citamos anteriormente, escolhemos três estudantes que apresentavam perfis diferenciados. A escolha dos estudantes foi feita a partir das respostas sobre as dificuldades de permanência destacadas no questionário aplicado. Assim, essa pesquisa estará centrada nas subjetividades destes três sujeitos.

³¹ 53, 5% dos estudantes reside em outras cidades e apenas 21,4% são da cidade de João Pessoa. 21,4% dos estudantes destacaram sua naturalidade como sendo paraibano (a) ou brasileiro (a).

Para realização desse trabalho, utilizaremos o método de análise do discurso de Bardin (1977) na “procura de estabelecer ligações entre a situação (condições de produção) na qual o sujeito se encontra e as manifestações semânticos-sintáticas da superfície discursiva” (BARDIN, 1977, P. 213). Assim, através da condição ao qual o estudante encontra-se na permanência e do seu sentimento com relação a universidade, tentaremos identificar o que há por trás do seu discurso. Através do olhar dos estudantes, ponderando suas perspectivas para com a universidade, poderemos compreender como estes traçam suas estratégias de permanência na UFPB.

A perspectiva de trajetória social de Bourdieu (2002) ajuda-nos a compreender, o que está por trás dos aspectos subjetivos desses estudantes, pois o subjetivo de cada indivíduo não se constrói de maneira isolada, mas é reflexo de uma série de acontecimentos que decorrem a partir do externo. Para além, consideramos que, as trajetórias individuais são imprescindíveis para a compreensão do campo social (MONTAGNER, 2007).

Dentre as dificuldades apresentadas em suas trajetórias na educação superior, destacamos Ricardo³², cuja maior dificuldade esteve na relação com uma professora da instituição, Carlos, que luta constantemente para conciliar o trabalho com os estudos e Larissa, que apesar de destacar a distância, como maior problemática de sua jornada acadêmica, desdobra outros problemas, como dificuldades nos conteúdos e falta de interação social.

Oriundos de escola pública e de camada popular Ricardo, Larissa e Carlos adentraram no curso de Pedagogia do Campo, no ano de 2012, por meio do ingresso via PSS. Larissa decidiu escutar a sua irmã, optou pelo curso de Pedagogia do Campo por considerar um curso pouco concorrido, assim, suas chances seriam maiores de passar. Ricardo e Carlos fizeram reopção de curso, pois não conseguiram adentrar nos cursos de primeira escolha. Ricardo havia concorrido pela vaga de Fisioterapia e Carlos para Pedagogia “tradicional”.

Apesar das diferenças, identificamos um perfil comum entre os três. São oriundos de escola pública, filhos de pais semi-analfabetos, com exceção da mãe do Luciano, que nunca frequentou a escola. Com renda familiar variante, de menos de um salário mínimo, como é o caso do Ricardo, até 1 a 3 salários mínimos, pardos e advindos de cidades

³² Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios.

interiorizadas. Caracterizam-se como estudantes pobres que viram na educação superior uma oportunidade de ascensão social. Nas entrevistas, os estudantes externaram sobre o que lhes motivaram, no desejo de obter um curso superior.

Cada estudante idealiza a universidade de forma diferenciada, no entanto, todos percebem a instituição superior como instrumento que os dará status social. É perceptível nas falas que obter um título de graduação os diferenciaria dos demais, daí a importância da educação superior em suas vidas. Percebemos que estar na universidade é uma conquista para esses jovens. Larissa, estudante de 21 anos, residente da cidade de Mamanguape, destaca como se sentiu quando foi fazer a sua matrícula, momento em que entrou pela primeira vez na universidade:

Eu achei assim... a primeira visão quando eu entrava na universidade, era tudo novo, nunca tinha visto aquilo assim, pra mim.. aí eu cheguei, fiz minha inscrição e fiquei com aquela motivação de...contando os dias pra aula começar (Larissa, 2015).

O orgulho de estar em uma universidade federal é perceptível em sua fala. A ansiedade que tivera para iniciar as aulas evidencia a vontade de ter um diploma superior e chegar aos níveis mais elevados do ensino.

Na perspectiva de Ricardo, a educação superior é vista como a instituição que irá ampliar os seus conhecimentos e lhe oferecer mais oportunidades no futuro. Estudante de 19 anos, morador da cidade de Mari, relata a importância do ensino superior para a sua formação individual:

Eu vejo a universidade como uma extensão para mim aprimorar o conhecimento, eu não vejo a universidade como um status pra mim, como um rótulo: ah, eu sou federal! Sai batendo no peito ah, eu fiz federal, não, eu posso fazer uma estadual, eu posso fazer uma particular, o importante é você entrar na universidade e sair com conhecimento... Porque se você entra na universidade é pra batalhar, é pra aprimorar o conhecimento, é pra conseguir algo na vida e ser alguém (Ricardo, 2015).

O estudante, apesar de não ver a universidade federal como um status para si, deixa claro que a educação superior assim o é, através de sua fala, percebemos que o estudante vê na educação superior mais oportunidades para sua vida, na medida em que ele afirma que a instituição irá contribuir para "ser alguém".

No caso de Carlos, este relata sobre o desejo de criança de ser agrônomo. Estudante de 35 anos, oriundo da cidade de Bayeux, desde cedo tinha em mente a prolongação dos seus estudos e a graduação que iria cursar, no entanto, relata que desistiu dos seus sonhos após perceber que o curso de Agronomia ofertava disciplinas na área de exatas e que, mesmo que ele conseguisse adentrar no curso, teria dificuldades para concluir:

na verdade desde criança que eu pensava em entrar em Agronomia, mas aí eu fiz agronomia em 2005 e não consegui entrar, aí depois eu comecei a estudar e ler mais, saber o que fazia um agrônomo e o que estudaria se caso eu entrasse no curso, aí eu vi que como eu não sou muito, muito bom no lado de exatas eu vi que agronomia tem muito exatas, aí eu desisti de agronomia...(Carlos, 2015)

O ensino médio de Carlos foi conturbado, assim como suas tentativas de concluir um curso superior, teve sua escolaridade interrompida, por ter que viajar diversas vezes para o Rio de Janeiro em busca de oportunidades de trabalho, terminou seu 2º ano em um supletivo no Rio e cursou o terceiro ano em João Pessoa, até que voltou para o Rio de Janeiro novamente.

Sua trajetória na educação superior é baseada em tentativas, passou para Geografia em uma universidade particular em João Pessoa, mas não pode terminar o curso por questões financeiras, tentou vestibular para Federal, passou em Antropologia, em Rio Tinto, mas não se identificou com o curso e resolveu transferir para Pedagogia, aonde conseguiu entrar em Mamanguape, no entanto, teve que abandonar o curso novamente, por questões financeiras:

Aí foi quando eu resolvi parar porque eu tava desempregado e minha mãe que tava me bancando, meus estudos, aí eu vi que tava ficando muito pesado pra ela porque ela só recebe 2 salários mínimos, aí tava muito pesado e eu comecei a... comecei... a

consciência começou a pesar, eu disse: não, isso não é justo com ela, aí resolvi fazer outro vestibular, aí passei aqui pra pedagogia, na verdade eu fiz pra pedagogia regular, aí não consegui passar e surgiu a possibilidade de fazer reopção de curso pra Pedagogia do campo, aí entrei no curso (Carlos, 2015).

Mediante a tantas dificuldades, Carlos está conseguindo cursar a Pedagogia do Campo, não só ele, como os demais jovens das camadas populares estão traçando suas estratégias de permanência na universidade. Estudantes como ele, estão conseguindo romper suas barreiras e adentrar em um curso superior, contudo, observamos que não é fácil seguir adiante, ser de camada popular, com pouco *capital cultural* e baixo poder aquisitivo, desencadeará uma série de desigualdades relacionadas ao acesso e a permanência na educação superior (ZAGO, 2006). No qual será observado adiante.

Zago (2006) destaca que ser pobre e estar na universidade, nada têm de "natural", tendo em vista que muitos desses estudantes, em seu nível fundamental, até mesmo no ensino médio, detinham poucas informações sobre o vestibular e a formação universitária. Dessa forma, além da questão do acesso desses estudantes, devemos considerar sua trajetória escolar, pois "Eles não são apenas ex alunos, mas estudantes com um passado de bons resultados escolares"(Idem, 2006 p.230).

Entretanto ao observarmos os nossos entrevistados, destacamos que dois deles obtiveram problemas em seu percurso escolar, como é o caso da Larissa, que reprovou o 2º ano do ensino médio e o Carlos, que teve interrupções no 1º e 2º ano. Esses dados emergem a necessidade de refletir sobre políticas que visem esse novo público que está conseguindo romper as barreiras da exclusão, pois esses estudantes, que apresentaram dificuldades na educação básica, estão conseguindo adentrar na educação superior.

Por serem de outras cidades, as dificuldades com a distância marcam as suas trajetórias, aparecendo em todas as falas como empecilho para a permanência na universidade, pois todos dependem de ônibus da prefeitura e custear a passagem fica muito caro, tendo em vista que moram em cidades de interior, o transporte é reconhecido como dificuldade em todas as falas:

Tipo assim, eu trabalho, mas aí eu não ganho tanto assim, até a questão de transporte, a questão de xerox... (Carlos, 2015).

*Mas enquanto eu puder tá vindo, eu venho, mesmo que seja com **dificuldades de transporte**, que... que... A prefeitura disponibiliza, a gente pague do bolso o transporte e venha, mas eu vou tá aqui (Ricardo, 2015).*

*Sempre a gente procura um jeito de se virar né... Quando não tem o **ônibus** de Mamanguape... (Larissa, 2015)*

O transporte é de fundamental importância e é destacado como motivo de preocupação nas falas, os estudantes alegaram não ter condições financeiras de custear a condução à universidade. Larissa relata que sofre problemas constantes com o ônibus da prefeitura de sua cidade, segundo ela, poucos alunos são da UFPB, por esse motivo, os motoristas não querem trazer os estudantes. Ela afirma que, quando isso ocorre, não resta alternativa, senão pegar carona nos ônibus de outras prefeituras.

Ao analisarmos as trajetórias individuais desses jovens, podemos afirmar que estes, lutam constantemente para permanecer na universidade. Neste momento, damos ênfase a trajetória individual de Larissa e suas dificuldades acadêmicas.

Larissa reprovou o segundo ano do ensino médio, segundo ela, foi a partir daí que lhe veio a vontade de estudar, pois seus pais eram semianalfabetos e sofriam por isso, sendo assim, não poderia continuar a levar os estudos de forma desinteressada. Ela afirma que a realidade dos seus pais foi o ponto primordial no seu desejo em obter um curso superior:

...minha motivação foi porque meus pais estudaram até o segundo ano, os dois, eles não tem formação de nada, minha mãe e meu pai, eles, meu pai e minha mãe sabem ler, mesmo assim gaguejando e escrever, só vendo, se você pedir pra ele fazer alguma frase, alguma palavra, ele consegue, mas de um jeito que só ele entende (Larissa, 2015)

É perceptível em sua fala que o desejo de prolongar seus estudos se deu a partir das dificuldades enfrentadas por seus pais, na entrevista ela remete à sua infância, lembranças da escola, quando sua mãe pedia auxílio aos vizinhos para que pudessem ajudá-la a fazer a tarefa de casa.

Em seu relato, podemos notar que seus pais influenciaram suas decisões pessoais, não apenas pelo fato de serem analfabetos, mas também pelo incentivo dado por eles durante toda formação escolar. Apesar da pouca escolaridade dos pais, estes sempre lhe estimularam a estudar, pois não queriam que lhe ocorresse o mesmo destino.

Através de sua trajetória social, podemos compreender sua trajetória acadêmica, marcada por diversas "pedras" em seu caminho. Pela necessidade de obter um emprego, por seus pais serem pobres, para manter seu curso, Larissa resolveu morar em João Pessoa, trabalhar e estudar. Conciliar trabalho e estudo não foi fácil, a partir daí, surgiram muitas problemáticas em seu percurso:

*Ai terminei reprovando no primeiro período, reprovei *³³ai no segundo, ai eu já paguei uma cadeira de quarto período, que foi *³⁴, que foi economia solidária, ai reprovei em *, mai mesmo assim as cadeiras que eu tava podendo pagar, só que daí até o quinto período foi isso que tava acontecendo...E também a parte que eu não tinha tempo de dá conta das cadeiras e quando eu via que as coisas tava muito imprensada pra mim, terminava trancando a cadeira e continuando trabalhando (Larissa, 2015).*

Além dos problemas em conciliar o estudo e trabalho e todas as mudanças na sua vida, Larissa relata que sofreu com as piadinhas de seus colegas de classe:

Eu escutava algumas piadas do tipo é... você ta faltando muito é... tem muita gente aqui que não valoriza o curso... Mai eu não levava isso assim, porque eu sabia como era acontecer, porque não era questão de só trabalhar e estudar e levar o curso adiante, até que eu poderia tentar, mas não era, era porque aquilo pra mim foi tudo novo, foi novo a questão de ter vindo morar só, a questão da responsabilidade, de trabalhar, a responsabilidade da faculdade e eu não tive como dá conta disso (Larissa, 2015).

A dificuldade em conciliar trabalho e estudo é interpretada por seus colegas como falta de interesse, no entanto, notamos em sua fala, que seus problemas na universidade iam além das piadinhas de seus colegas sobre os dias que não comparecia nas aulas ou sobre seu jeito de se expressar. Suas dificuldades eram mais complexas que isso, por ter pais analfabetos, ao qual conviveu durante toda a sua vida, Larissa relata ter sofrido em consequência disso ao chegar na universidade:

...muitas vezes quando começava o debate em sala de aula, eles falava algumas coisas e eu não entendia realmente o que eles

³³ Professor da disciplina de Psicologia da Educação.

³⁴ Professor da disciplina de Economia Solidária.

tavam falando, então minhas dificuldades é isso, as vezes também são as palavras, as palavras cultas que as pessoas falam e as vezes eu não entendo, em relação de textos, pra mim entender, realmente aquele...aquela frase que... o que quer dizer, aí essa parte que eu falei da dificuldade é essa. (Larissa, 2015).

Larissa sofre as consequências da pedagogia universitária, que baseia sua educação sob moldes excludentes, que tendem a privilegiar as práticas culturais dominantes. As práticas pedagógicas presenciadas por Larissa, são baseadas na Pedagogia culta, prática demasiadamente presente nos espaços acadêmicos. Os modelos apregoados em sala de aula, na verdade são condutas culturais de distribuição de poder relacionados ao campo de controle simbólico, de ordem social e econômica, comumente presentes no setor educacional. (BERNSTEIN, 1996).

Em meio a essa realidade, Larissa obteve muita dificuldade nos conteúdos expostos, nas disciplinas. Ela relata:

Eu lembro que muitas vezes em sala de aula, quando eles começavam a falar do curso de Pedagogia, eu realmente, eu achava que eu tinha escolhido porque eu gostava, mas não, eu não entendia nada o que eles estavam dizendo, eu não entendia o que eles estavam falando, o que era um PPP, eu não entendia nada, nada, nada...Eu não entendia nada... (Larissa, 2015)

A dificuldade expressa revela a realidade de milhares de estudantes advindos de escola pública e do interior, pois sabemos das disparidades educacionais, persistentes ainda hoje, em relação ao campo e a cidade, como já discutimos anteriormente. Assim, ao adentrar na educação superior, Larissa sofre as consequências de um ensino básico defasado. Além disso, o agravante do Bullying sofrido, por não falar “correto” e por "ser do interior", acaba afetando a sua interação social, isso é notável em sua fala, quando fala sobre a dificuldade de interação com seus colegas:

eu me sinto como se eu quisesse se aproveitar do que aquela pessoa ela tem, não tô falando em... Tô falando em questão do aprendizado dela, entendeu?.

A fala de Larissa reflete a complexidade da problemática da permanência ao qual se faz necessário nos debruçar, não podemos desconsiderar esses fatores em sala de aula, pois

essa questão envolve sonhos, esperanças e temores de milhares de estudantes das camadas populares, e “se essa tarefa não merecer a aplicação dos nossos melhores esforços- intelectuais e práticos- nenhuma outra merecerá.” (APPLE, P.39, 1999). O que estamos falando aqui, não é apenas de uma atuação institucional, mas cabe também a posição do corpo docente para um olhar inclusivo, pois muitas vezes, o próprio professor atua para a efetivação da discriminação e exclusão social, como é destacado adiante.

A trajetória acadêmica de Ricardo, no qual daremos ênfase, se apresenta a partir de um ato discriminatório, ocorrido no 2º período da turma de Pedagogia do Campo, um conflito na relação professor- aluno que destrincharia uma posição política e ideológica da professora. Estudante homossexual, Ricardo teve sua auto estima prejudicada por entender que a professora o tratava diferente dos demais. A princípio Ricardo não entendeu bem o que acontecera:

...não dei o motivo, porque desde a primeira aula, eu acho que... como falei aquela história que o pessoal vive dizendo o ditado: quando o santo não bate... não bateu... Então realmente, eu acho que ela olhou pra mim, eu olhei pra ela, acho que ela não gostou da cara ou imaginou alguma coisa... não sei... (Ricardo, 19 anos)

Ricardo acrescenta que desde a primeira aula, ele e outra colega, que também era homossexual e que não permaneceu no curso posteriormente, começaram a perceber um tratamento diferenciado por parte da professora. De acordo com seu relato, a professora apresentava posturas diferenciadas com relação aos estudantes:

Eu acredito que essa professora seja um pouco preconceituosa, porque assim, como eu disse, a turma é bem mista, tem gente de diversas raças, diversas etnias, sexos diferentes é... ideias diferentes, eu acho que pelo fato de ter pessoas diferentes na turma, ela começou a implicar, eu acho que... não sei... (Ricardo, 2015).

Apple (1999) ao falar sobre ideologia e currículo irá salientar que isso vai além dos assuntos educacionais, essas questões estão atreladas aos conflitos de classe, raça, gênero e religião. Entendemos que essa posição política e ideológica gera as atitudes discriminatórias da professora. Por outro lado, precisamos discutir essas questões no

âmbito acadêmico para que possamos construir uma universidade, que seja de fato democrática. O estigma da professora com relação ao Ricardo mexeu com sua autoestima:

Eu penso assim, que um professor, como eu disse, tinha que ser aquela mente aberta, não vou dizer assim, chegar a apoiar todos os alunos e a gente sabe que tem diversos tipos de aluno aqui dentro, tem uns que agem mais corretos e outros nem tanto, mas assim, no que eu vejo um professor deveria ter uma ótima relação com o aluno. (Ricardo, 2015).

A posição da professora frente à opção sexual do estudante demonstra o que Bernstein (1996) denominará de pedagogias invisíveis. Assim, subentendemos que ao notar que Ricardo era diferente, a professora passou a tratá-lo de forma diferenciada, pois Ricardo não correspondia aos padrões exigidos pela ordem social. Ricardo desejava apenas que a professora não o tivesse discriminado, nem o tratado de forma diferenciada, por conta de sua opção sexual. Ao ser perguntado como se sentiu, ele diz:

Eu penso assim, que se tem um aluno homossexual dentro da sala de aula, não é motivo pra desrespeitar ele, é uma pessoa qualquer como qualquer outra pessoa, tem os mesmos direitos, ta fazendo as mesmas coisas, não ta prejudicando ninguém, não tem motivo de ter um tratamento diferente, não é nenhum bandido pra tá tendo repressão ali dentro. E ela tratava completamente diferente, sinto que durante o período esse foi um dos motivos também por eu querer sair do curso, foi por causa dela... (Ricardo, 2015).

A fala de Ricardo é forte, ao demonstrar o impacto que as atitudes da professora geraram em seu percurso. O modo de agir da professora gerou consequências na vida de Ricardo, o mesmo pensou em desistir do curso após sucessivas piadinhas dentro da sala de aula que o incomodava constantemente, o que acarretou num sentimento de inferioridade por parte do aluno:

...eu me senti, não vou dizer assim excluído, mas eu me senti um pouco inferior aos outros alunos, eu percebia que o tratamento era diferente. Eu percebia que enquanto eu não mudasse a minha postura, me torna-se aquilo que ela queria que eu fosse, ela não ia parar (Ricardo, 2015).

Percebemos através da fala do estudante que a exclusão dentro da universidade se dá de forma multifacetada, além de ser um estudante pobre, filho de pais agricultores e ser de interior, Ricardo teve que enfrentar o preconceito por ser homossexual. Para além, a posição taxativa da professora se configurava a partir de posições distorcidas, que não se resumiam a questões de gênero, mas iam além. Ricardo conta sobre algumas situações na sala de aula, em que a professora comparava a turma com uma escola pública:

Eu cheguei até a dizer: professora, e a universidade não é pública? Se ela falasse: vocês estão parecendo alunos de ensino médio, brincando, badernando...mas não, parecendo aluno de escola pública... Inferiorizando... E ainda tinha a questão da gente ser de interior, que até hoje, não vou dizer a maioria, mas alguns alunos sofrem com isso: "ah, porque é de interior, não sabe de nada (Ricardo, 2015).

A posição da professora com relação à turma, expressa bem os preconceitos de cor, gênero e posição socioeconômica presentes na sociedade, tendo em vista, que a turma inteira é composta por estudantes de cor e de camada menos favorecida. É preocupante perceber que as distinções de raça, sexo e classe social, questões ligadas ao poder, penetram no currículo da escola e tomam conta da mentalidade de professores e alunos, (APPLE, 1999).

Para além, o relato de Ricardo reafirma novamente sobre as disparidades do campo/cidade e dos estereótipos construídos do sujeito do campo. Larissa e Ricardo, em suas falas demonstram que ser do "interior" é sofrer discriminações. Através dos relatos, percebemos que estes, se sentem inferiorizados. Para além das questões econômicas, de gênero e raça, estes tem que lidar com as discriminações relacionadas ao seu espaço geográfico.

Nesse sentido, questionamos: Como inserir esses estudantes dentro do âmbito acadêmico? Tendo em vista que a universidade parece se apresentar como "o problema" e não "a solução". Obter um diploma superior é significativo, mas o que estes estudantes têm de enfrentar até a conclusão do curso é o foco deste trabalho. Precisamos discutir essas problemáticas emergenciais.

Por fim, a trajetória acadêmica de Carlos se apresenta pela dificuldade de se inserir na universidade, devido ao dilema entre estudo e trabalho. Ele trabalha oito horas por dia e

relata que não consegue se dedicar o suficiente ao curso porque o trabalho lhe deixa fadigado, além disso, a falta de tempo só o permite estudar nos finais de semana:

Pra mim é muito difícil porque eu não tenho... eu nunca consegui, desde criança, eu nunca consegui estudar a noite, então tem gente que abri mão da... de algumas horas de sono, pra poder estudar, aí o único tempo que sobra pra eu estudar é durante os finais de semana, porque durante o dia eu tô no trabalho e a noite quando eu chego em casa já é onze horas, eu também tô cansado...
(Carlos, 2015)

Em sua fala, ele destaca suas dificuldades de não conseguir estudar de madrugada, o único tempo que lhe sobra na semana. A realidade de Carlos é semelhante com a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia do 4º e 5º período, por ser um curso noturno e atender alunos, em sua maioria, de idade superior aos 25 anos, o trabalho torna-se presente no cotidiano desses jovens, além disso, a posição de classe que estes ocupam, obriga-os a procurar emprego, pois muitos, não conseguem custear a universidade apenas com a ajuda da família. O INEP (1999) afirma que a condição socioeconômica do estudante irá determinar fortemente o seu desempenho escolar, logo, jornadas mais pesadas de trabalho podem interferir fortemente no sucesso escolar do aluno. Outro fator apontado por Vargas (2011) é a dificuldade em que o estudante trabalhador enfrentará nos estágios profissionalizantes, tendo em vista, que grande parte dos empregos possui carga horária de oito horas.

Mediante ao trabalho, os alunos têm dificuldades de realizar os estágios exigidos na grade curricular do curso, assim, há necessidade de abrir mão do emprego para fazer estágios remunerados (VARGAS, 2011). Entretanto, não são todos os estudantes que tem condições para abandonar o trabalho e optar por estágios sem vínculos empregatícios, muitos desses, trabalham para se manter no curso, como é o caso de Carlos, que já desistiu de três cursos superiores porque não obtinha emprego e sua mãe não possuía condições financeiras para custeá-lo. Além disso, a problemática da distância entre o trabalho e sua casa agrava a situação, acarretando uma carga horária de trabalho de dez horas.

Para Carlos, ter sucesso na universidade implica disponibilizar um tempo razoável para seus estudos:

O ideal seria trabalhar oito horas, oito horas não, seis horas, pra poder sobrar o mínimo de tempo possível pra poder levar adiante o curso, porque você acaba fazendo o curso assim, como diz aquele ditado antigo...nas coxas né? Porque você...não sobra muito tempo pra você estudar ... E finais de semana, pra você dá cabo de cinco disciplinas, não é fácil não...O trabalho acaba tirando o pouco do tempo que sobra pra estudar, aí eu acho que acaba me prejudicando né? Na minha formação.

Carlos, assim como os demais estudantes entrevistados, é um beneficiado das políticas sociais com vista na inclusão ocorridas nas universidades brasileiras, ele tem consciência de que esse processo possibilitou o seu acesso à universidade, mas levanta problemáticas que vão além de sua entrada:

Porque essa questão da expansão das vagas, foi como eu tava ouvindo a professora falar, de fato, realmente eu acho que funciona assim, não adianta você expandir a universidade, criar cursos e o estudante não ter condições de levar adiante aquele curso, você entra e aí? Depois que você entrou, como é que você vai fazer pra continuar, pra dá continuidade lá?... Porque entrar é só o primeiro passo...você vai ter que se virar nos trinta pra concluir o curso né?

Compreendemos a importância do debate sobre a permanência, com vista na inclusão desses sujeitos, pois estar dentro da universidade, não implica a inserção dos mesmos. Esta afirmativa pode ser entendida a partir da exclusão dos estudantes, frente às múltiplas dificuldades enfrentadas, exclusões que se configuram dentro do âmbito acadêmico e perpassam o subjetivo desses indivíduos.

Portanto, para que possamos construir uma universidade democrática, é necessário o olhar institucional para esses sujeitos, para que estes tenham suas condições de permanência atendidas. Através das falas, percebemos que as questões financeiras são sim um empecilho na vida dos estudantes, assim como tantas outras que aparecem em seus caminhos. Contudo, é perceptível notar que a vontade de se obter um curso superior sobressai em todos os momentos, pontuamos a fala do Ricardo, que sendo afetado por todos os problemas supracitados, afirma:

... mesmo que eu tenha alguma dificuldade, pelo fato de ser de zona rural, que desde pequeno a gente luta pra tudo, com esforço a

gente consegue de tudo, e se eu tiver assim, estou aqui dentro, se eu ver que não tô conseguindo permanecer, mas eu vou lutar até o último dia, de dizer assim: hoje eu não consigo mais ir, hoje eu paro, mas enquanto eu puder tá vindo, eu venho, mesmo que seja com dificuldades de transporte, que... que... a prefeitura disponibiliza, a gente pague do bolso o transporte e venha, mas eu vou tá aqui, só não venho na última situação, só quando eu ver que não tenho mais condições de permanecer.

Para concluir, retomamos ao trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade citado no início desse trabalho sobre a pedra encontrada no caminho, pedra que marca um trajeto de vida, tornando-se um acontecimento inesquecível. Decerto o poema retrata bem a trajetória acadêmica dos jovens das camadas populares, que tem seus percursos marcados por pedras expressas das mais variáveis formas. Assim a fala de Ricardo expressa bem o que discurremos:

É como aquela historinha, que sempre na sua trajetória tem uma escadinha ou uma pedrinha no meio do caminho, que são as dificuldades e nisso a gente passa por essa pedra, sobe o degrau, desce degrau, sobe novamente, cai se recupera e assim vai...

Por fim, refletimos que as políticas com vista na inclusão social na educação superior trouxeram “bons ventos” para os estudantes pobres, que outrora se viram impossibilitados de entrar em uma universidade pública, no entanto, o acesso à educação superior, não implica a permanência, tampouco a inclusão social. Portanto, este texto buscou suscitar a discussão sobre como se dá a condição do estudante universitário de camada popular dentro do âmbito acadêmico, a partir do entendimento de que a inclusão na educação superior só será efetiva por meio do acesso, permanência e sucesso (CONAE, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que fazer para construir uma universidade, que de fato, inclua os sujeitos? Levantamos neste trabalho, problemáticas sobre a condição do estudante de camada popular na educação superior no contexto das políticas sociais de inclusão nas universidades públicas. Para isso, analisamos o caso dos estudantes de pedagogia do Campo da UFPB, estudantes pobres que viram na educação superior a possibilidade da ascensão social, ademais apregoada a este nível de ensino.

Ao descreverem suas trajetórias de vida na universidade, compreendemos as multífaces da problemática da permanência na educação superior, pois falar de permanência é discutir não só os aspectos institucionais, mas também os aspectos subjetivos dos envolvidos nessa realidade. Nesse sentido, percebemos que a escolha de permanecer ou não em um curso superior, vai além do preconceito, do baixo poder aquisitivo ou da dificuldade em compreender os conteúdos, podemos observar através dos relatos, que a escolha de permanecer na universidade é uma escolha pessoal.

No entanto, não estamos afirmando aqui que esses estudantes não mereçam um olhar institucional, pelo contrário, estamos dizendo que, por falta de assistência por parte da universidade, esses tendem a criar suas próprias estratégias de permanência, entre trancamentos e/ou reprovações, falta de um auxílio acadêmico ou financeiro, os estudantes vão se aproximando da realização dos seus sonhos, concluir um curso superior.

Ao refletimos sobre os aspectos subjetivos e a condição dos estudantes de Pedagogia do Campo da UFPB, entendemos que a educação superior por si só, se identifica como “a pedra” no meio do caminho, chegamos a conclusão que a universidade está longe de se configurar como um espaço democrático. Remetemos ao Apple (1998), quando afirma que a educação superior, apesar de seu caráter autônomo, ainda assim, faz parte de um contexto global, contexto esse que não se ver livre das complexidades das relações sociais e dos conflitos de relações de poder. Assim, inserida em um contexto amplo, a universidade não só reproduz, mas reafirma os preconceitos ligados a cor, gênero e classe social.

Portanto, torna-se necessário que a educação superior, em seu âmbito institucional, fomenta o debate sobre o acesso e a permanência na universidade, com vista nos sujeitos das camadas populares, uma vez que, precisamos ir além de políticas de expansão do

acesso ou de cotas. Essas políticas são importantes sim, mas se não estiverem atreladas as políticas de permanência, ficaremos em dívida, quanto à inclusão social e o sucesso desses sujeitos.

Por fim, esperamos que este trabalho de conclusão de curso contribua para o âmbito acadêmico. Consideramos que este trabalho, que identificamos como inconcluso, traz questionamentos pertinentes ao atual momento em que estamos vivendo, de expansão de vagas nas instituições federais e ampliação do acesso dos jovens das camadas populares na educação superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S. et.al.. Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sócio-Cultural e Percurso Académico dos Alunos. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 2006.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: *Currículo, cultura e sociedade*. Orgs: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. São Paulo: Cortez, 1999.

APPLE, Michael. A educação e os novos blocos hegemônicos. Traduzido por Alberto Tosi Rodrigues In: RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. P. 92-121.

BRANCO, Uyguaciara Veloso Castelo; JEZINE, Edineide. A Expansão da (na) UFPB: avaliando o REUNI (2008-2012). *Revista Temas em Educação*: João Pessoa, v.22, n.2, p. 60-82, jul.-dez. 2013.

BERNSTEIN, Basil. Classe social e prática pedagógica. In: *A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Org: SILVA, Tomaz Tadeu da; PEREIRA, Luiz Fernandes Gonçalves. Editora Vozes: Petrópolis, 1996..

BOURDIEU, Pierre. *Escritos da Educação*. Org: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. Editora: Vozes, 4ª edição. Petrópolis, 2002.

BONETI, Lindomar Wessler. Análise Crítica dos Fundamentos Teóricos da Educação Inclusiva. *Revista Diálogo Educacional*: Curitiba, v. 6, n.17, p. 113-124, jan./abr. 2006.

BRASIL, Lei nº 12.513, de 2011. *Institui o Programa de Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências*. Altera a Lei 10.260 de 12 de Julho de 2001. Brasília, DF. 2011. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm> Acesso: 27/08/2014.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005. *Institui o Programa Universidade para Todos- PROUNI*. Brasília, DF. 13 de jan. de 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm> Acesso: 26/08/2014.

_____. Lei nº 12.711/2012. *Institui a política de cotas nas universidades brasileiras*. Brasília: DF. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso: 26/08/2014.

_____. Decreto 6.096. *Institui o Plano de Reestruturação nas Universidades Federais Brasileiras-REUNI*. Brasília: DF. 2007. Disponível em: <

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso: 26/08/2014

_____. INEP. *Sinopses Estatística do Censo da Educação Superior: 1995 a 2010*.

Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 20 de Fevereiro de 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Edições 70 Persona: São Paulo, 1977.

BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir. Condição do estudante de Camadas populares no ensino superior. *X ANPED Sul*. Florianópolis, 2014.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Revista Estudos Avançados*. vol.15 no.43 São Paulo Sept./Dec. 2001. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/scielo.php>>> Acesso em: 16 de jun. de 2013.

CARVALHO, Rayana; JEZINE, Edineide. Políticas de Educação Superior: os desafios do acesso no contexto da expansão da Universidade Federal da Paraíba no período pós-LDB. In: *Políticas de Educação Superior: os desafios do acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais*. PesquisaPibic/ CNPq vigência 2013/2014.

CARVALHO, C.H.A. Política de ensino superior e renúncia fiscal: Da reforma universitária de 1968 ao PROUNI. In: ANPED, 28., 2005, Caxambú. *Anais eletrônicos...* Caxambu, 2005. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11532--Int.rtf.> Acesso em: 30/08/2015.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Perfil do financiamento e da expansão do setor público e privado da educação superior brasileira pós-LDB. 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/ anpae. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0534.pdf>> Acesso: 02/03/2016.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. *Reforma da Educação Superior Brasileira- de Fernando Henrique Cardoso à Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira*. [s.d.] Disponível em: <http://www.gepes.belemvirtual.com.br/documentos/Artigos/Artigo_Vera_Luciene_e_Ros_angela.pdf> Acesso: 30/ 08/2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Políticas de financiamento da educação superior no Brasil: o incentivo a privatização. In: Org. JEZINE, Edineide; BITTAR, Mariluce. *Políticas de educação superior non Brasil: expansão, acesso e igualdade social*. Editora Universitária UFPB: João Pessoa, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. Ações Afirmativas para Negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Espaço Aberto*: São Paulo, nº 20, maio- ago., 2005, 164-177. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a13>> Acesso: 31/08/2014.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “Agenda globalmente estruturada para educação?”. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, 2004. p. 423-460.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, 2012.

Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004> Acesso: 02/03/2016.

GRAÇA, Maria da; SETTON, Jacinto. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, 1999, p. 451-471.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e permanência. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, 2006, p. 97-112.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992 p. 59-76.

GONH, Maria da Glória. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

HALL, Stuart. O global, o local e o retorno da etnia. In: *A identidade cultural na pós modernidade*. Editora DP&A: Rio de Janeiro, 2005. p. 79.

INEP. *O perfil do aluno brasileiro: um estudo a partir dos dados do SAEB/97 INEP*. Brasília. O instituto. 1999.

JEZINE, Edineide; CHAVES, Vera Lúcia Jacob Chaves; CABRITO, Belmiro Gil. O acesso ao ensino superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusófona de Educação*. Edições Universitárias Lusófonas. 2011.

JÚNIOR, Álvaro Francisco de Britto; JÚNIOR, Nazis Feres. A utilização da técnica de entrevista em trabalhos científicos. *Revista Evidência*: Araxá, 2011. p. 237-250.

MACIEL, Carina Elisabeth. Discurso da inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande, MS, v.15, n. 30, jul. /Dez. 2009.

MACIEL, Carina Elisabeth; PEIXOTO, Maria Cristina Leite. Políticas Públicas e Inclusão: a educação superior no contexto neoliberal. *XX Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br. Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão, acesso e equidade social*. Universidade Federal da Paraíba- UFPB. João Pessoa, 2012. p. 22

MANCEBO, Deise. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: caminhos da pesquisa. In: JEZINE, Edineide; BITTAR, Mariluce. *Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social*. Editora Universitária UFPB: João Pessoa, 2013.

MARINHO, Ernandes Reis. *Um Olhar sobre a Educação Rural Brasileira*. Brasília: Universa, 2008.

MORISSAWA, Mitsue (Org.). A história da luta pela terra e o MST. São Paulo: Expressão Popular, 2001. Meio Rural: recortes no tempo e no espaço. In: *Anais da I Conferência Nacional de Políticas Públicas contra a Pobreza e a Desigualdade*. Natal, 2010. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/cnpp/pgs/anais/anais.html> . Acesso em: 28 de Jun. de 2013.

NAKAMURA, Paulo Hideo. *Processos Seletivos para ingressos nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba. Perfil dos ingressantes e democratização do acesso, inclusão e equidade*. 2014. P, 183. Tese (Doctorado em Ciencias de laEducacion)- Universidad Autónoma de Asunción Facultad de Ciencias Humanísticas y de laComunicación. Paraguay.

NAKAMURA, Paulo Hideo; BRANCO, Uyguaciara Veloso Castelo; JEZINE, Edineide. A UFPB nos anos da expansão (2008-2012): quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos. *XX seminário Nacional UNIVERSITAS/ Br. Políticas de Educação Superior: expansão, acesso, igualdade social*. Universidade Federal da Paraíba- UFPB. João Pessoa, 18 p. 2012.

PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Org: PAIVA, Vanilda. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1986.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. Universidades VS Terceirização do Ensino Superior: alógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. *30º Encontro Anual da Anpocs*. Caxambu, 2006. Disponível em <http://www.anpocs.org.br>. Acesso: 19/05/2015

PINHEIRO, Diógenes. Universidade e camadas populares: um diálogo necessário.30 Reunião anual da ANPED, 2007. <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3542--Int.pdf> Acesso: 19/05/2015

PACHECO; Eliezer. RISTOFF; Dilvo I. Educação superior: democratizando o acesso. Brasília: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, 2004 (Série Documental. Textos para discussão n. 12).

PAULA, Maria Fátima de.; VARGAS, Hustana Maria. Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema estudo e trabalho. *Revista Argentina de Educación Superior*: 2011. Disponível em: http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_depaula.pdf> Acesso: 19/05/2015.

Resolução nº 25/2004/CONSEPE/UFPB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2004/Rsep252004.htm>> Acesso: 26/08/2014.

Resolução nº 09/2010/CONSEPE/UFPB. Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep09_2010.pdf> Acesso no dia 18/08/2014.

Resolução nº 15/1990/CONSEPE/UFPB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/90consepe.html>> Acesso em: 18/08/2014.

Resolução nº 25/2012 CONSEPE/UFPB. Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2012/Rsep25_2012.pdf> Acesso: 30/ 08/ 2014.

Resolução Nº 1/2002. CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> . Acesso em: 15/5/2015.

Resolução Nº 2/ 2008. CNE/CEB 2, de 28 de Abril de 2008. Disponível em:<
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf> Acesso em: 15/05/2015.

Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais- REUNI*. Brasília, DF. 2007. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso: 26/08/2014.

ROMÃO, José Eustáquio. Política de Educação em tempos de globalização. Revista Iberoamericana de Educación, 2008. p. 111-127. Disponível em: <
<http://rieoei.org/rie48a05.pdf>> Acesso: 02/03/2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Lua nova*, 1997. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>> Acesso: 02/03/2016.

SANTOS, Helio. A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, Política Educacional e Pedagogia contra-hegemônica. Revista Iberoamericana de Educación, 2008. p. 35-51. Disponível em: <
<http://rieoei.org/rie48a01.pdf>> Acesso: 02/03/2016.

SANTOS, Clara Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 631-639.
SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Vestibular com cotas: análise e uma instituição pública federal. *Revista USP*: São Paulo, 2005-2006.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. Ações Afirmativas: uma proposta de superação do racismo e das desigualdades. R. Pol. Públ.: 2010. Disponível em:
[file:///C:/Users/usuario/Downloads/AÇÕES_AFIRMATIVAS_uma_proposta_de_supera](file:///C:/Users/usuario/Downloads/AÇÕES_AFIRMATIVAS_uma_proposta_de_supera%CC83o_do_racismo_e_das_desigualdades.pdf)
[ção do racismo e das desigualdades.pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/AÇÕES_AFIRMATIVAS_uma_proposta_de_supera%CC83o_do_racismo_e_das_desigualdades.pdf) Acesso: 02/03/2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 3º ed. 2004.

TENÓRIO, Robinson Moreira; REIS, Dyane Brito. Ações afirmativas e estratégias de permanência no Ensino Superior. *26º Reunião Brasileira de Antropologia*. 01 a 04 de Junho: Porto Seguro- BA, 2008. Disponível em:
<[http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trab](http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/)
[alhos/](http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/)> Acesso em: 14/08/2014.

TOSCANO, Geovânia da Silva. *TRAJETÓRIA SOCIAL DE FORMAÇÃO DOS JOVENS DE ALHANDRA/PB: Expectativas de formação dos jovens da Escola Estadual Renato Ribeiro Coutinho*. Pesquisa Pibic/ CNPq vigência 2014/2015.

THOMPSON, Paul. *A Voz do passado- História oral*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1992.

VARGAS, Haustana Maria. Aqui é Assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre. *33º Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu/MG, 2007. Disponível em:

<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6828--Int.pdf>> Acesso: 11/04/2015.

VARGAS, Hustana Maria. Mobilidade social pela via do ensino superior. *XIV Congresso Brasileiro de Sociologia*. Rio de Janeiro, 2009.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no brasil. *Estudos de Sociologia*. Araraquara, 2010. Disponível em: <

<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/2553/2173>> Acesso: 03/03/2016.

VARGAS, Haustana Maria; PAULA, Maria de Fátima da Costa de. Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema estudo e trabalho. *34ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-Anped*. Natal, 2011. Disponível em: < <http://www.anped11.uerj.br/GT11-418%20int.pdf>> Acesso: 02/03/2016.

XAVIER, Maria do Socorro. Os Movimentos Sociais cultivando uma educação popular. *29º Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu/MG, 2006. Disponível em:

<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf> Acesso: 09/07/2015.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista brasileira de educação*, mai/ago 2006.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de graduação no curso de _____, da Universidade Federal da Paraíba. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão/orientação do(a) professor(a) _____, cujo objetivo é _____.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada, se assim você permitir.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) fone _____ ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB.

Atenciosamente

Nome e assinatura do(a) estudante
Matrícula:

Local e data

Nome e assinatura do(a) professor(a) supervisor(a)/orientador(a)
Matrícula:

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

Questionário destinado a turmas de Pedagogia 4º a 5º período.

Esta coleta de dados servirá de base para pesquisa do trabalho de conclusão de curso em andamento que tem por objetivo evidenciar a trajetória social de jovens que ingressaram via Política de cotas no curso de Pedagogia (Área de aprofundamento da Educação do Campo) da Universidade Federal da Paraíba, na busca de identificar quais os desafios que estes jovens estão enfrentando no âmbito acadêmico e quais têm sido suas estratégias de permanência dentro da universidade. As informações fornecidas nesse questionário serão mantidas em sigilo.

Dados:

1. **Nome** _____

2. **Idade:** _____

3. **Sexo:** () Feminino () Masculino

3. **Estado Civil:** () Solteiro () Casado () Viúvo () Separado () Outro

5. **Cor/raça:** Parda () Negra () Branco ()

6. **Naturalidade:** _____

7. **Escolaridade do pai:** () Não frequentou a escola () Ensino Fundamental 1º a 4º série () Ensino Fundamental 5º a 8º série () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Ensino superior incompleto () Ensino superior completo.

8. **Escolaridade da mãe:** () Não frequentou a escola () Ensino Fundamental 1º a 4º série () Ensino Fundamental 5º a 8º série () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Ensino superior incompleto () Ensino superior completo.

9. **Ocupação do pai:** () Funcionário público municipal e/ou estadual () Funcionário Federal () Empregado do comércio () Empregado da indústria () Agricultura () Construção Civil () Autônomo () Outro: Qual: _____

11. **Ocupação da mãe:** (6) Funcionário público municipal e/ou estadual (1) Funcionário Federal () Empregado do comércio (1) Empregado da indústria (4) Agricultura (6) Doméstica (6) Autônomo (4) Outro: Qual: _____

12. **Renda Familiar:** () Menos de um salário mínimo () 1 a 3 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos () 7 a 9 salários mínimos () Mais de 10 salários mínimos.

13. **Computador em casa:** () Sim () Não

14. **Acessa à internet com frequência:** () sim () Não

15. **Aluno de Pedagogia do turno da:** () Manhã () Tarde (13) Noite

16. **Cursou ensino médio em escola:** () Somente em escola pública () Somente em escola particular () Parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em

escola pública () Parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola particular.

17. **Forma de ingresso:**()Sisu () PSS () PSTV () Outra política de acesso, qual?_____

18. **Possui dificuldades para permanecer e concluir o curso iniciado?**(8) Sim (20) Não

19. **Dentre as alternativas abaixo, marque o que você considera um desafio dentro do seu percurso na universidade.**() Falta de identificação com o curso () Renda Financeira () Distância () Dificuldades nos conteúdos ()Falta de interação social () Relação professor/ aluno () Outro

Comente: As maiores dificuldades estão relacionadas à dificuldade de conciliar estudo e trabalho. Além disso, a queixa dos professores aparece, seja ao fator ausência ou a relação do professor e o conteúdo.

Contato: E-mail:_____

Telefone:_____