

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**LUÍS PAULO MACHADO**

ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR  
A REALIDADE DE EGRESSOS DE CURSOS NO PLANALTO  
NORTE CATARINENSE

Florianópolis – SC  
2019



**LUÍS PAULO MACHADO**

**ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR  
A REALIDADE DE EGRESSOS DE CURSOS NO PLANALTO  
NORTE CATARINENSE**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de  
Licenciatura em Educação do  
Campo da Universidade Federal de  
Santa Catarina como parte dos  
requisitos para obtenção do título  
de Licenciado em Educação do  
Campo.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Beatriz  
Bittencourt Collere Hanff

Florianópolis - SC  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Machado, Luís Paulo

Acesso e permanência no ensino superior a realidade de egressos de cursos no Planalto Norte Catarinense / Luís Paulo Machado ; orientadora, Prof<sup>a</sup>. Beatriz Bittencourt Collere Hanff, 2019.

84 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Educação do Campo, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação do Campo. 2. Educação do Campo. 3. Ensino Superior. 4. Democratização de ensino. 5. Acesso e Permanência no Ensino Superior. I. Hanff, Prof<sup>a</sup>. Beatriz Bittencourt Collere . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação do Campo. III. Título.

Luis Paulo Machado

ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR  
A REALIDADE DE EGRESSOS DE CURSOS NO PLANALTO  
NORTE CATARINENSE

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para a obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo e aprovado em sua forma final junto a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC.

Florianópolis, 21 de março de 2019

---

Prof. Dr. Danilo Piccoli Neto  
Coordenador de Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Beatriz Bittencourt Collere Hanff  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Danilo Piccoli Neto  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Wilson Schmidt  
Universidade Federal de Santa Catarina



## RESUMO

A palavra democratização no sentido de acesso ao Ensino Superior se faz cada vez mais presente nos debates suscitados na área da educação. A luta dos movimentos sociais pressionou o MEC na implantação de cursos de formação de professores em Educação do Campo, Educação Indígena e Quilombola desde 2006. Outras iniciativas governamentais, como o ProUni e o ENEM também foram ganhando destaque, com a proposta de facilitar o acesso a esse nível de ensino para sujeitos que historicamente possuem mais dificuldades de ingressar em uma universidade. Os sujeitos do campo se enquadram nessa categoria e atualmente as lutas dos movimentos sociais pautam o diálogo acerca da Educação do Campo, abrangendo todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Percebe-se que a palavra democratização aparece mais ligada aos termos de acesso ao Ensino Superior, não necessariamente de permanência e conclusão. Visando compreender quais são as dificuldades que os sujeitos do campo encontram nessa modalidade de ensino, desde a escolha do curso e da universidade, até as condições de permanência foi realizada uma pesquisa com sujeitos que possuem alguma relação com o campo e que cursaram o Ensino Superior, universitários oriundos do campo e residentes no planalto norte catarinense. Para compreender as reais dificuldades encontradas, foram realizadas seis entrevistas com universitários egressos de diferentes cursos e instituições. Os resultados preliminares apontam para inúmeras dificuldades, principalmente financeiras, de conciliar estudo-trabalho e de acompanhamento dos conteúdos, fatores que acabam dificultando a permanência nessa modalidade de ensino. Apontam também para uma cultura universitária que não corrobora com os debates atuais acerca da consideração da heterogeneidade de sujeitos que o ambiente universitário abriga, levando os estudantes do campo a de certa forma desvalorizar seu local de origem e ver o meio urbano como perspectiva de futuro.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo; Ensino Superior; Democratização de ensino, Acesso e Permanência no Ensino Superior.





## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1-Taxa de escolarização, por nível de ensino, na faixa de 25 a 34 anos, por situação de domicílio – Brasil -2000/2007: ....	45
Gráfico 2– Taxa de escolarização e taxa de escolarização líquida na Educação Superior, na faixa de 18 a 24 anos, por situação de domicílio – Brasil - 2007 .....	46



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução das matrículas no Ensino Superior no Brasil – 1933 - 2010 .....	27
Tabela 2 – Evolução das Instituições de Ensino Superior no Brasil – 2001-2010. ....	29
Tabela 3 – Relação entre o número de concluintes no Ensino Médio e ingressantes no Ensino Superior no Brasil – 1980 – 2002. ....	29



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos Egressos no Ensino Superior que foram entrevistados.....	55
Quadro 2 – Relação dos Egressos do Ensino Superior entrevistados com o campo.....	56
Quadro 3 – Histórico escolar dos Egressos do Ensino Superior entrevistados.....	58
Quadro 4 – Fatores considerados para escolha do curso e da universidade pelos Egressos do Ensino Superior .....	59
Quadro 5 – Relação dos cursos de graduação com o meio rural na percepção dos Egressos do Ensino Superior entrevistados .....	67
Quadro 6 – Expectativa de retorno ou oportunidade de atividade profissional no campo, segundo a percepção dos Egressos de Ensino Superior entrevistados.....	68



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2. DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>21</b>
<b>3. ACESSO DAS POPULAÇÕES DO CAMPO AO ENSINO SUPERIOR: REALIDADE ATUAL, DESAFIOS ENFRENTADOS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>43</b>
<b>4. ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A REALIDADE DE EGRESSOS DE CURSOS NO PLANALTO NORTE CATARINENSE.....</b>	<b>53</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>77</b>





## 1. INTRODUÇÃO

Muito se discute acerca das condições de acesso e permanência de estudantes no ensino superior. Quando se trata de sujeitos das camadas populares essa discussão parece se acirrar e muitos são os autores que embasam seus estudos nesse tema. Sabe-se que as condições de acesso e permanência não são igualitárias para todos os sujeitos, e podemos destacar os que possuem maiores dificuldades neste quesito - estudantes oriundos de escolas públicas, principalmente as “do campo” (rurais), pertencentes a famílias de baixa renda, indígenas, quilombolas entre outros.

Nesse momento introdutório, cabe uma pequena abordagem acerca do espaço onde surgiu a problemática que norteia essa pesquisa, que seria o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC/Universidade Federal de Santa Catarina, mais especificadamente nos estágios docência da turma de Canoinhas.

A Licenciatura em Educação do Campo é um curso pensado para atuação na docência em áreas rurais, visando a formação de professores que consigam pensar práticas escolares que contemplem a realidade dos estudantes do campo. Na Campo da UFSC é um curso regular e presencial, com seleção anual, via vestibular (BRASIL, 2012, s/p). O curso iniciou com duas turmas em Florianópolis, sendo que a partir da terceira turma optou-se pela interiorização do curso em municípios mais afastados da capital, visando aproximar-se dos sujeitos do campo. Nesse contexto em 2011 iniciou-se uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo no território de Canoinhas, com participação final de 33 estudantes oriundos de onze municípios, abrangendo toda a região do Planalto Norte Catarinense<sup>1</sup>. O perfil

---

<sup>1</sup>Com o intuito de estabelecer a localização do território sob análise, inicialmente convém delimitar a sua área de abrangência. O Planalto Norte Catarinense possui uma área territorial de 11.041,365 km<sup>2</sup> (onze mil, quarenta e um vírgula trezentos e sessenta e cinco quilômetros quadrados), representando 11,58% (onze inteiros e cinquenta e oito centésimos por cento) da área territorial do estado de Santa Catarina, e é constituído por 13 (treze) municípios, a seguir enumerados, em ordem alfabética: Bela Vista do Toldo, Campo Alegre, Canoinhas, Irineópolis, Itaiópolis, Mafra, Major Vieira, Monte Castelo, Papanduva, Porto União,

da turma é majoritariamente de agricultores e filhos de agricultores, em suas atividades destaca-se a plantio do tabaco (fumo), produção de leite, e produção de cereais. Todas são pequenas propriedades e além dos gêneros citados acima, há a produção legumes e verduras, a tradicional horta familiar.

A estruturação do curso é alicerçada na Pedagogia da Alternância, ou seja, os tempos de formação universitária são divididos em Tempos-Universidade, quando ocorrem as aulas presenciais e Tempos-Comunidade, onde busca inserir os formandos no seu local de origem de uma forma problematizadora, buscando elencar elementos sobre o campo e seus sujeitos até então desconhecidos. Nas palavras de Britto (2013, p.114):

[...] Os Tempos Universidade compreendem aulas presenciais e em tempo integral, organizadas, predominantemente em estudos concentrados no campus universitário; os Tempos Comunidade são os períodos em que @<sup>2</sup>s estudantes realizam as viagens a campo, balizadas pelo plano de estudos/ trabalho e pela ação investigativa sobre as realidades, preferencialmente nos municípios de origem, sob acompanhamento e orientação d@s professor@s.

A partir do terceiro ano do curso são realizados estágios para a docência na área de atuação do curso, no caso da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, área de Ciências da Natureza e Matemática. Foi durante os estágios no Ensino Médio do autor dessa pesquisa realizados na Escola de Educação Básica Colombo Machado Salles, no município de Três Barras, que a problemática acerca do acesso ao Ensino Superior por sujeitos do campo se demonstrou significativa, tendo em conta que a maioria dos estudantes não demonstrava expectativa<sup>3</sup> de acesso ao Ensino Superior, sendo que as perspectivas para o

---

Rio Negrinho, São Bento do Sul, Três Barras. (TOMPOROSKI, MARCHESSAN, 2016, p.53)

<sup>2</sup> O símbolo @ é utilizado pela autora para contestar a tendência sexista na escrita. Deve ser lido o/a(s).

<sup>3</sup> O estágio foi realizado integrando alguns alunos do 3º ano do Ensino Médio e do Curso de Magistério.

futuro da maioria parecia se resumir a continuar trabalhando no campo ou mudar para cidade para trabalhar no comércio ou na fábrica de processamento da celulose que existe no município.

Resumidamente, cabe destacar algumas das falas significativas<sup>4</sup> que foram mencionadas pelos estudantes durante o estágio, principalmente na apresentação, quando foi solicitado que cada um falasse um pouco sobre si e sobre suas expectativas para o futuro.

Alguns estudantes se referiam à vontade de fazer um curso superior como algo distante de sua realidade, apontando dificuldades para que o ensino superior se concretizasse em suas trajetórias “Eu queria ser dentista, mas não tem esse curso aqui por perto”; “não é fácil passar numa federal, é mais fácil fazer um curso técnico em Canoinhas mesmo”; “não tenho como me manter em outra cidade, vou procurar emprego na Rigesa mesmo”; “eu vou fazer magistério, tem aqui na escola e é de graça, acho que vou gostar de dar aula”, “vou fazer o Enem, se eu passar vou estudar, senão vou trabalhar com meus pais mesmo”, “to fazendo magistério porque é mais fácil, não tem vestibular, não precisa ir para outra cidade, estou feliz com o curso”.

Os estágios docência no ensino médio possibilitaram perceber que muitos estudantes têm vontade de continuar seus estudos no ensino superior, mas devido a suas condições financeiras ou a necessidade de mudar de cidade para alcançar esse objetivo, acabavam afirmando em suas falas que iriam escolher outro curso que fosse ofertado nas universidades e escolas técnicas do município vizinho, Canoinhas, para que pudessem continuar morando com seus familiares, ou fazer o curso do magistério ofertado na escola que já estudavam.

Pode-se perceber que os estudantes não visualizam o Ensino Superior como uma expectativa de vida, mas sim em um contexto de impossibilidade. Partindo dos elementos citados, surgiu a vontade de pesquisar sobre o tema “dificuldades de acesso e permanência no Ensino Superior pelos sujeitos do campo”, com a seguinte problemática “quais as dificuldades que os sujeitos do campo que ingressam em uma universidade

---

<sup>4</sup> Fala significativa: “as falas dos diferentes segmentos escolares que trazem a denúncia de algum conflito ou contradição vivenciado pela comunidade local e que expressa uma determinada concepção, uma representação do real” (SILVA, 2004, p. 56)

enfrentam desde a escolha do curso, passando pela permanência até a sua conclusão? ”

Buscando respostas suscitadas pela problemática, esse trabalho se divide, para além da introdução, em mais três capítulos e a conclusão.

O primeiro capítulo intitulado “ Democratização do Ensino Superior” visa trazer para o debate as políticas e programas governamentais que buscam possibilitar que mais pessoas tenham acesso ao Ensino Superior, trazendo uma releitura de dados históricos acerca do aumento de matrículas e de estudantes concluintes de cursos superiores, principalmente nas últimas décadas.

O segundo capítulo intitulado “ Acesso das Populações do Campo ao Ensino Superior: realidade atual, desafios enfrentados e políticas públicas” objetiva contextualizar e refletir acerca das iniciativas que já surgiram para assegurar o direito das populações do campo de acessar o ensino superior, bem como, apontar os principais desafios enfrentados para a permanência de sujeitos do campo na universidade.

Já o terceiro capítulo Realidade do Acesso ao Ensino Superior: visão de jovens do planalto norte catarinense dificuldades encontradas pelos jovens do planalto norte catarinense” busca analisar os dados obtidos nas entrevistas com seis (6) jovens moradores do planalto norte catarinense que possuem relação com o meio rural e que cursaram algum curso superior, visando compreender as dificuldades reais enfrentadas para concluir seus cursos universitários.

Por fim, as considerações finais trazem as principais reflexões e questionamentos suscitados por esta pesquisa.

## 2. DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O presente capítulo tem por objetivo aprofundar o estudo acerca da democratização do ensino superior. Inicialmente traz-se um aprofundamento na perspectiva histórica dessa modalidade de ensino no país e posteriormente um breve apanhado sobre as políticas de acesso ao ensino superior, oriundas de reivindicações sociais em busca de maior equidade para todos os sujeitos e camadas populares.

O histórico da Educação Superior no Brasil, aponta que desde os primórdios havia uma elitização referente a quais sujeitos teriam acesso ao Ensino Superior. Essa breve releitura histórica visa demonstrar de que forma os acontecimentos que marcam a trajetória do ensino superior no país contribuíram para a atual configuração das universidades, inclusive no que diz respeito ao acesso não igualitário a todos os sujeitos e classes sociais.

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura. Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. (MARTINS, 2002, p.01)

Santos e Cerqueira (2009, p.03) debatem que no período monárquico (1808-1889), Portugal tinha interesses apenas de exploração na colônia brasileira, que a criação de instituições de

ensino não era uma das finalidades, e os poucos cursos existentes eram vinculados a Portugal. “As primeiras Instituições de Ensino Superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando da década de 1930” (DURHAN, 2005, p.201 *apud* SANTOS, CERQUEIRA, 2009, p. 03).

Martins (2002, p. 04) afirma que no período entre 1808-1882, foram propostos 24 projetos para a criação de universidades, mas nenhum foi aceito. Portugal tinha receio de que as instituições de ensino superior acabassem por despertar o desejo de emancipação da colônia.

Aprile e Barone (2009, p. 41) acrescentam que desde seu início a educação superior estava voltada para os filhos da elite social e econômica. No período acima mencionado, os membros da família real e de pessoas da elite estudavam nas universidades europeias, enquanto os jovens das famílias menos favorecidas, só possuíam alternativa de seguir estudo se vinculando a igreja, ingressando na vida religiosa.

Na década de 30, no Estado Novo, começou a ocorrer a descentralização do ensino superior, surgindo novas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Entre 1889 e 1918 foram criadas 56 novas escolas superiores, sendo que a educação se dividia em “instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outra, iniciativas de elite locais que buscavam dotar seus estados de ensino superior” (SANTOS, CERQUEIRA, 2009, p 03). Percebe-se que a configuração de ensino público e ensino privado já ganhava seus moldes desde o início da República.

Com base em debates acerca da função social da universidade, não sendo mais vista apenas em seus aspectos políticos (controle estatal), o então presidente Getúlio Vargas promoveu em 1931 ampla reforma educacional, autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades (MARTINS, 2002, p 05). O ensino público não era gratuito.

O período de 1945 a 1968 assistiu à luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e na reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública. [...] O elitismo se refletia no atendimento de parcela mínima

da população, sobretudo dos estratos mais privilegiados. (MARTINS, 2002, p.02)

A década de 60 foi marcada pelo regime militar (1964), que reprimiu os movimentos estudantis e manteve sob vigilância as universidades públicas “encaradas como focos de subversão, ocorrendo em consequência o expurgo de importantes lideranças do ensino superior e a expansão do setor privado, sobretudo a partir de 1970” (MARTINS, 2002, p.02). Outro fator que marcou fortemente a década de 60 foi a promulgação da LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (em 1961) que “atendeu aos anseios dos setores privatistas e conservadores, o que acabou por legitimar e ampliar o sistema existente. A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior [...]” (SANTOS, CERQUEIRA, 2009, p5).

A pressão de demanda levou a uma expansão extraordinária no ensino superior no período 1960-1980, com o número de matrículas saltando de aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão,  $\frac{3}{4}$  partes do acréscimo atendidas pela iniciativa privada. Em finais da década de 1970 o setor privado já respondia por 62,3% das matrículas, e em 1994 por 69%. (MARTINS, 2002, p 05)

A década de 80 foi marcada por crise econômica e transição política, que resultou na Constituição de 1988, e na década seguinte, a eleição direta para presidente. Com relação ao Ensino Superior houve uma certa estagnação devido à crise econômica. Houve uma ampliação na oferta de cursos noturnos, que visavam atingir a demanda de pessoas já inseridas no mercado de trabalho, impossibilitadas de frequentar cursos diurnos (SANTOS, CERQUEIRA, 2009, p.06).

Os mesmos autores apontam que além da inclusão de trabalhadores no período noturno nas instituições de ensino, novas lutas foram travadas em prol da democratização do acesso ao Ensino Superior. Martins (2002 p.03) afirma que “uma das principais transformações do ensino superior no século XX consistiu no fato de destinarem-se também ao atendimento à massa e não exclusivamente à elite”.

Do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), cabe destacar, a aprovação da LDB (de 1996) que explicitou os variados tipos de Instituições de Ensino Superior admitidos:

Por universidade se definiu a instituição que articulasse ensino e pesquisa. A nova Lei fixou a obrigatoriedade do recredenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. Se para as instituições públicas pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei, para o setor privado representou uma ameaça de perda de *status* e autonomia.

Foi neste contexto que se criou o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, que, a princípio, encontrou fortes resistências entre as instituições privadas e de alunos e professores do setor público. [...] Para Cunha (2003), no octênio de FHC as principais ações voltadas para o ensino superior foram a normatização fragmentada, conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; criação do Enem, como alternativa ao tradicional vestibular criado em 1911; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de discentes e de técnico-administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES (SANTOS, CERQUEIRA, 2009, p. 07)

A partir de 2001 surgiram preocupações relacionadas com a democratização do acesso ao ensino superior, no entanto expressivamente no setor privado, destinadas a ampliação do acesso:

A esse respeito, em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como meta a necessidade de ampliação das matrículas no ensino superior de jovens entre 18 e 24 anos de 12% para 30%. Segundo o próprio PNE, os



12% de matrículas colocavam o Brasil numa posição de desvantagem na América Latina, inclusive comparando-o com países em situação econômica inferior, como são os casos de Argentina, Chile, Venezuela e Bolívia, nos quais os índices de matrículas no ensino superior são, respectivamente, 40%, 20,6%, 26% e 20,6%. Além disso, 40% das matrículas deveriam se concentrar no setor público. (SANTOS, CERQUEIRA, 2009, p. 9)

Na gestão de Luís Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, houve uma perspectiva de instituir um governo popular democrático, sendo que uma das iniciativas foi a edição do Decreto de 20 de outubro de 2006 que “institui Grupo de Trabalho Interministerial – GT encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES” (BRASIL, 2003, p07 *apud* SANTOS, CERQUEIRA, 2009, p.7).

Ao longo das últimas décadas percebeu-se um movimento no país para aumento na oferta de vagas no ensino superior no que se refere ao ensino à distância, para atender a demanda de sujeitos que buscam essa modalidade de ensino, tendo em conta que o Brasil é um dos países da América Latina com menos porcentagem de escolarização na Educação Superior, entre os jovens de 18 a 24 anos, idade, que por coincidir com a saída do Ensino Médio pressupõe uma continuidade no Ensino Superior.

Cury analisa que, entre 1998 e 2004, houve um aumento significativo na criação de instituições privadas de ensino superior, regidos por processos como “financeirização e oligopolização”<sup>5</sup> “resultando em enormes conglomerados financeiros mais do que educacionais. Paralelamente, houve uma modesta expansão do ensino público e mesmo o apoio do governo para a ocupação de vagas no sistema privado”. O mesmo autor aponta ainda que

---

<sup>5</sup> Financeirização: trata-se do financiamento pelo Fundo Público do segmento do ensino superior brasileiro, desde meados dos anos 2000, quando grupos educacionais privado-mercantis, lançaram suas ações no mercado de capitais para comercializá-las (LIMA, ARAÚJO, 2017, p.02) Oligopolização: concentração e centralização de capital, por via de fusões e aquisições interinstitucionais sistemáticas em todo o país. (LIMA, ARAÚJO, 2017, p.02)

mesmo com alguns critérios impostos pela LDB de 1996 para a expansão do ensino superior, houve uma moderação significativa nas exigências dos processos de abertura e autorização de funcionamento. (CURY, 2014, p. 603)

Durante o período 2001 a 2010, as matrículas nos cursos de graduação aumentaram 110,6%, aumento que pode estar associado a incentivos à permanência na Educação Superior, como o Fies/Fundo de Financiamento Estudantil; ProUni/Programa Universidade para Todos (SOUZA, PETRÓ, GESSINGER, 2012, 03). Estes incentivos e outros que também corroboram para uma Educação Superior mais equitativa serão abordados com maior profundidade no decorrer do capítulo.

Dados que demonstram o aumento na quantidade de estudantes do Ensino Superior podem ser visualizados na tabela a seguir.

Tabela 1– Evolução das matrículas no Ensino Superior no Brasil – 1933 - 2010

Ano	Matrículas no Ensino Público	% de Matrículas no Ensino Público	Matrículas no Ensino Privado	% de Matrículas no Ensino Privado	Matricula no Ensino Público e Privado
1933	18.986	56,3%	14.737	43,7%	33.723
1945	21.307	51,6%	19.968	48,4%	41.275
1960	59.624	58,6%	42.067	41,4%	101.691
1970	210.613	49,5%	214.865	50,5%	425.478
1980	492.232	35,7%	885.054	64,3%	1.377.286
1990	578.625	37,6%	961.455	62,4%	1.540.080
2000	887.026	33,0%	1.807.219	67,0%	2.694.245
2001	944.584	31,1%	2.091.529	68,9%	3.036.113
2002	1.085.977.	30,8%	2.434.650	69,2%	3.520.627
2003	1.176.174.	29,9%	2.760.759	70,1%	3.936.933
2004	1.214.317	28,8%	3.009.027	71,2%	4.223.344.
2005	1.246.704	27,3%	3.321.094	72,7%	4.567.798
2006	1.251.365.	25,6%	3.632.487	74,4%	4.883.852
2007	1.335.177	25,4%	3.914.970	74,6%	5.250.147
2008	1.552.953	26,7%	4.255.064	73,3%	5.808.017
2009	1.523.864	25,6%	4.430.157	74,4%	5.954.021
2010	1.643.298	25,8%	4.736.001	74,2%	6.379.299

Fonte: INEP (2010) In: CURY (2014, p.627)

A justificativa para esse aumento significativo das instituições privadas deve-se a proposta de expansão controlada por avaliações e a criação de novas modalidades de cursos, como os sequenciais e a distância, apresentada em 1996 pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza. Também foram propostos a ampliação de programas de pós-graduação para aumentar a disponibilidade de docentes para os cursos. Outro fator que colaborou com a expansão das Instituições de Ensino Superior privadas foi “a opção do setor público por universidades que aliassem o ensino à pesquisa o que elevou os custos do ensino público, restringindo sua capacidade de expansão, e abriu o espaço para o setor privado atender a demanda não absorvida pelo Estado” (MARTINS, 2002, p 05).

Franco (2008, p.54) aponta que um dos motivos para o crescimento do ensino superior no período citado, deve-se à ampliação dos concluintes do ensino médio, que ocasionou uma maior procura pela educação superior, demanda que o ensino público não conseguiu suprir. “Em função da incapacidade do setor público em prover recursos para suportar essa demanda, o ensino privado acabou sendo protagonista desse processo de expansão sem precedentes [...]” (BARROS, BOAVENTURA, 2005, p.45).

Pode-se perceber através da tabela 1, que o ensino privado até a década de 70 possuía um caráter complementar ao ensino público, situação que se inverteu a partir da década de 80, quando as matrículas no ensino superior privado ultrapassaram as do setor público, passando a um caráter predominante.

Carmo, Chagas, Britto F<sup>o</sup> e Rocha apontam que afim de atender a demanda de estudantes em busca de Ensino Superior, as instituições de ensino privadas ampliaram a sua atuação, saltando de 1208 instituições em 2001 para 2100 instituições em 2010 (conforme tabela 2), crescimento de 74% em apenas uma década. “... desde a década de 1990, a ampliação do acesso ao ensino superior se deu, basicamente, pela ampla autorização da abertura de novas IES privadas, principalmente faculdades, enquanto o crescimento das universidades e dos centros universitários não foi tão significativo.” (CARMO et al, 2014, p 310).

Já no Censo demográfico de 2010, 19.0% dos jovens entre 18 e 24 anos se encontram no ensino superior. (BRASIL,2010)

Não foi apenas o quantitativo de matrículas no Ensino Superior que teve um aumento significativo, o número de instituições de Ensino Superior também tiveram um aumento considerável, como pode ser visualizado na tabela a seguir:

Tabela 2– Evolução das Instituições de Ensino Superior no Brasil – 2001-2010.

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2001	67	63	53	1.208	1.391
2002	73	65	57	1.442	1.637
2003	83	65	59	1.652	1.859
2004	87	75	62	1.789	2.013
2005	97	75	59	1.934	2.165
2006	105	83	60	2.022	2.270
2007	106	82	61	2.032	2.281
2008	93	82	61	2.016	2.252
2009	94	84	67	2.069	2.314
2010	99	108	71	2.100	2.378

Fonte: BRASIL, INEP *apud* CARMO et al (2014, p.310)

A relação entre alunos concluintes do Ensino Médio e ingressantes na Educação Superior pode ser visualizada na tabela abaixo, percebe-se claramente uma maior demanda em busca de ensino superior:

Tabela 3– Relação entre o número de concluintes no Ensino Médio e ingressantes no Ensino Superior no Brasil – 1980 – 2002.

Ano	Concluintes Ensino Médio	Ingressantes Ensino Superior	Variação
1980	541.000	356.667	65,93
1991	659.000	426.558	64,73
1997	1.266.000	527.959	41,70
2002	1.855.419	1.036.690	55,87

Fonte: INEP (2005) *apud* Franco (2008, p. 58)

As tabelas apresentadas anteriormente demonstram o crescimento de acesso ao ensino superior.

Para Carmo

Desde a primeira década do século 21, a demanda pela formação profissional qualificada e pelo ensino de nível superior cresceu vertiginosamente, com a busca elevada por parte dos jovens estudantes e de uma população fora da faixa de idade – em virtude de uma demanda reprimida que se

acumulou por décadas – por cursos superiores oferecidos por instituições privadas, tendo em vista o limite de vagas ofertadas nas instituições públicas. Diante de tamanha necessidade, o governo federal, principalmente, além dos governos estaduais e de alguns governos municipais que oferecem educação superior, passaram a implementar e a ampliar programas de democratização do acesso ao ensino universitário. Com a criação de programas populares, o quantitativo de estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) saltou de 3.036.113, em 2001, para 6.379.299, em 2010. ( CARMO et al, 2014, p.306)

Apesar do aumento significativo na quantidade de vagas disponibilizadas no ensino superior e a abertura de mais centros de ensino superior, seu acesso ainda não é igualitário a todos os sujeitos, visto que a democratização ao acesso não garante a permanência nos cursos, tendo em conta os demais custos advindos da formação acadêmica (SANTOS, CERQUEIRA, 2009, p.01). A educação superior continua sendo um segmento ao qual apenas uma minoria tem acesso. De acordo com o censo nacional de 2000 de uma população de 170 milhões de habitantes, menos de 5% (5.890.631) tiveram acesso ao ensino superior e apenas 5.485.710 tinham completado cursos de graduação (APRILE, BARONE, 2009, p. 44). A

(...) produção da desigualdade, de cujo peso a realidade atual ainda é detentora, vai nos mostrando a face dos sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal (CURY, 2008 *apud* SANTOS, CERQUEIRA, 2009, p.02)

Na busca por direitos mais igualitários a todos os sujeitos surgem as reivindicações dos movimentos sociais, reagindo às desigualdades na distribuição de recursos públicos como coleta de lixo e de esgotos, saúde, educação, transporte, energia elétrica entre outros (CUNHA, 2001, p.60).

Assim, o sentido da presença popular é mais abrangente, exprimindo-se nas tentativas de realização da igualdade e de direitos à educação, em uma sociedade marcada pela extrema desigualdade do atendimento e da qualidade da instrução oferecida à maioria da população. As condições políticas e sociais que determinaram o acesso de setores cada vez mais amplos da sociedade aos degraus mais avançados do sistema de ensino podem limitar, mas não desqualificam o processo de democratização das oportunidades educacionais: não retiram dessa conquista básica a sua legitimidade. (SPOSITO, 1984 *apud* CUNHA, 2001 p. 68)

Franco (2008, p.56) acrescenta que cabe ao Estado garantir o cumprimento de padrões mínimos de qualidade, oferecendo os cursos e programas sociais de acesso à universidade de acordo com as necessidades reais das demandas sociais, ressaltando a importância do poder público

atuar não exclusivamente em ações de racionalização de recursos, mas de fomento de iniciativas de valorização de profissionais da educação, políticas para ensino superior, e da qualidade na educação básica como via de acesso às escolas superiores (FRANCO, 2008, p. 56)

Cabe considerar que as políticas públicas de democratização estão inseridas num contexto social, que buscam acompanhar as demandas da população e as decisões do governo (CARMO et al , 2014, p. 306).

As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. [...] E elas

têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições. (CURY, 2005, p.14 *apud* BRANCO, s/d, p. 04)

Desde 2003, o governo federal tem criado várias políticas educacionais que buscam ampliar o acesso de jovens de camadas populares ou socialmente excluídos do Ensino Superior, considerando a busca de equidade no acesso.

As características do ensino superior [...] demonstram que a heterogeneidade dos estudantes que ingressam na educação superior, a diversidade regional brasileira e os vários perfis institucionais que se detectam ao avaliar determinados segmentos de escolas, advogam em favor da existência de políticas de equidade, que possibilitem por um lado, ampliar o número de vagas possíveis para o atendimento de alunos nas universidades públicas e por outro, o fomento de programas que contribuam para o financiamento ou o subsídio público do Estado para o acesso de estudantes em escolas privadas. Em ambos os casos, alicerçados por mecanismos de acompanhamento e de regulação do desenvolvimento e qualidade, embora esta segunda alternativa não seja, a nosso ver, a alternativa mais adequada, aconselhável e ideal, do ponto de vista da aplicação de recursos públicos (FRANCO, 2008, p. 57).

De acordo com o Relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais.- 2003 a 2012 produzido por Comissão designada pelo MEC (BRASIL, 2015 p. 49) para alguns grupos pontualmente ou historicamente desfavorecidos, ingressar no ensino superior acaba tornando-se uma tarefa árdua. O documento menciona os egressos de escolas públicas (as condições de concorrência no vestibular acabam não sendo de equidade com os estudantes oriundos de escolas privadas), e os pretos, pardos e indígenas (devido a razões históricas, relacionadas ao nascimento e desenvolvimento do Brasil).

Como já mencionado anteriormente, o acesso ao ensino superior não acontece de forma igualitária para todos os sujeitos,



alguns dados corroboram com essa afirmação, como os apontados por Franco (2008, p. 61) onde cerca de 50% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos, com renda familiar superior a cinco salários mínimos, estão no ensino superior, enquanto que os estudantes oriundos de famílias com até três salários mínimos representam apenas 12% desse montante. Ainda de acordo com Moura Castro (2006, p.58 *apud* Franco,2008, p. 61) “a elitização do ensino superior privado é tão grande quanto a do setor público, onde 70% dos seus ingressantes são egressos da camada populacional dos 20% economicamente privilegiados no país”.

Aprile e Barone (2009, p.49) afirmam com base nos dados do PNAD/IBGE, que apenas 5% dos jovens de 18 a 24 anos, oriundos de famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo, e 5% de não brancos, chegam ao ensino superior. Uma colocação importante de ser feita é que de acordo com o artigo XXVI da Declaração Universal de Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser acessível a todos e baseada no mérito, ou seja, o ingresso e permanência no ensino superior não admite qualquer tipo de preconceito, seja ele racial, sexual, social, cultural, religioso (BRASIL, 2015, p. 19). Ainda, segundo o Relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais.- 2003 a 2012/MEC, citado anteriormente, democratizar significa reverter a visão de que a universidade só é acessada pela elite, sendo que a universidade é um bem público, destinada a todos indistintamente, sendo a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, onde se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças.

A partir da realidade explicitada, surgem políticas que visam facilitar o acesso desses sujeitos ao ensino superior.

Os programas de acesso ao ensino superior inserem-se no âmbito das políticas inclusivas compensatórias. Tais políticas visam a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Esses programas, segundo Cury (2005), buscam equilibrar uma situação sempre que a balança tende a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando, ao mesmo tempo, os princípios de igualdade com o da equidade, compreendida como a melhor escolaridade. Buscam também atender à dimensão de uma

inserção profissional mais qualificada mediante uma base maior de inteligência, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico do País. Dentre as políticas que têm o foco no acesso ao ensino superior, destacam-se o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Voltados para a população de baixa renda, são considerados políticas inclusivas, compensatórias, focalizadas e afirmativas. (APRILE, BARONE, 2009, p.44)

O documento publicado pelo MEC (BRASIL, 2015, p. 68) corrobora ao afirmar que as “ações afirmativas são políticas adotadas para promover maior equidade no acesso à educação, rompendo a herança de exclusão e preconceito que se perpetua na sociedade brasileira”.

A existência das ações afirmativas está associada à necessidade de representação de grupos inferiorizados na sociedade, assegurando seu acesso a determinados bens, justificando a reserva de vagas definidos por critérios étnicos (negros, índios); perfil socioeconômico (estudantes de escolas públicas, com baixa renda familiar) ou por condição pessoal (deficientes, filhos de agentes públicos que perderam a vida no desempenho de suas funções) (SILVA, LAGE, s/d, p.06).

A partir de agora, pretende-se dar um enfoque maior nas principais políticas públicas que de alguma forma contribuem para a democratização do Ensino Superior, destacando aspectos principais referentes aos seguintes programas: ProUni/Programa Universidade para todos, REUNI/ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais , ENEM/Exame Nacional do Ensino Médio, Fies/ Fundo de Financiamento Estudantil, Incluir/ Programa de Acessibilidade na Educação Superior e a Lei de Cotas.

Inicialmente, cabe aqui o destaque ao programa mais representativo na avaliação do ensino médio e de seleção à admissão no ensino superior. Trata-se do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que surgiu em 1998, ano em que contou com um número modesto de participantes – 115,6 mil –, mas, por meio

de uma medida importante tomada posteriormente para democratizar a participação em massa dos estudantes, assegurou a adesão dos alunos de escolas públicas com a isenção do pagamento da taxa de inscrição. A popularização definitiva do Enem teve início em sua edição de 2004, com a instituição do ProUni e a vinculação da concessão de bolsas em instituições privadas à nota obtida neste exame. Também ocorreu a gradativa adesão de universidades públicas à utilização da nota do Enem como critério total ou parcial de seleção, em substituição ao vestibular tradicional ou atuando paralelamente a este. Em 2005, para termos uma ideia do crescimento do programa, o Enem registrou 3 milhões de inscritos. Anualmente esse número mostra-se sempre em ascendência. Na edição de 2012, foram 5.791.290 inscritos e, destes, 73,4% frequentaram o ensino médio regular (CARMO et al, 2014, p. 306).

Cabe destacar também a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um programa de classificação dos candidatos para as instituições públicas de ensino superior, oferecendo vagas aos participantes do Enem. (CARMO et al, 2014, p.307). Em Relatório o MEC (BRASIL, 2015, p. 60) afirma que o Sisu foi instituído em 2010, e se constitui em um dos maiores benefícios perceptíveis no programa. É a possibilidade de os estudantes concorrerem a vagas em diferentes universidades, apenas realizando o Enem, diminuindo, portanto, gastos com deslocamentos e taxas de inscrição em vestibulares.

O ProUni foi criado em 2004 e visa conceder bolsas de estudos em instituições privadas para estudantes carentes, por meio da realização do Enem. O programa oferece bolsas integrais (para estudantes com renda per capita de até um salário mínimo e meio) e parciais (de 50% para estudantes com renda bruta familiar de até três salários mínimos). “O ProUni ainda possui políticas de ações afirmativas destinadas a estudantes pretos, pardos ou indígenas e também aos portadores de deficiência” (CARMO et al, 2014 p.307). Em contrapartida da concessão de bolsas pelas universidades privadas, estas recebem, isenção de

impostos federais, o que na visão de Cury (2014, p.621) reforça a oligopolização.

Ao lado deste programa, o governo federal, mediante o Decreto n. 6096/2007, constante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) vem expandindo da rede pública federal. Também faz parte destas iniciativas a Universidade Aberta do Brasil, instituída pelo Decreto n. 5800/2006. Trata-se de um programa que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Tais ações se constituíram como os novos mecanismos de abertura de vagas (CURY, 2014, p. 622).

Com o Reuni, o governo federal promoveu uma retomada do crescimento do ensino superior público, tendo em conta que as ações do programa visam a interiorização do ensino superior, o aumento de vagas nas graduações, a ampliação dos cursos noturnos e o combate à evasão. (CARMO et al 2014, p.306)

O Reuni ancora-se em seis diretrizes básicas:

I - aumento do número de matrículas, por meio da redução das taxas de evasão, da ocupação de vagas ociosas e do aumento da oferta de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos flexíveis, baseados no

aproveitamento de créditos e na circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III – revisão da estrutura acadêmica, por meio da reorganização dos cursos de graduação e da atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2012, p. 37)

Outro instrumento com vistas a democratização do ensino superior que vale ressaltar é o Fies que é um financiamento da educação superior para estudantes matriculados em instituições privadas, que foi criado em 1999 por Medida Provisória convertida na Lei nº 10260/2001. Por meio do financiamento do Fies, o Governo Federal assume os gastos com matrícula e mensalidades durante a graduação (podendo ser financiados valores de 50% a 100%). O reembolso é reestabelecido depois do término do curso, com juros de 3,4% (BRASIL, 2015, p.58)

De acordo com (CARMO et al, 2014, p.308) a mais recente medida de democratização e que gera amplos debates quanto a sua efetividade diz respeito à reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes oriundos de escolas públicas, e cotas raciais e étnicas, por meio da Lei de Cotas (Lei nº 12711 de 2012) que prevê que:

[...]metade das vagas de todos os cursos e turnos das instituições federais seja reservada a alunos que estudaram todo o nível médio em escola pública. Uma parte dessas vagas é reservada a pardos, negros e índios, outra parte aos estudantes com renda familiar igual ou menor que 1,5 salário mínimo per capita. (CARMO et al, 2014, p.308-309)

Outro programa, que visa garantir o acesso de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior, é o Incluir,

lançado em 2005. Realizado em parceria com a Secadi e a SESu, objetiva criar núcleos de acessibilidade, gerando ações institucionais que “garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação e assegurando o pleno acesso em todas as atividades acadêmicas” (BRASIL, 2015 p. 63).

Os programas destacados até o momento visam um acesso mais igualitário das camadas populares, em especial os povos do campo, de pessoas com necessidades especiais e de negros, pardos e indígenas, mas ainda não contemplam todas as especificidades que o acesso ao ensino superior pode trazer para estes sujeitos, por isso, a partir de agora, foca-se o olhar nas discussões acerca também da permanência destes estudantes no ensino superior.

Outro debate que surge quando se trata do acesso ao ensino superior, para além da disponibilidade de vagas para os sujeitos historicamente excluídos dessa modalidade de ensino, refere-se às políticas públicas que incentivem a permanência nas instituições de ensino, tendo em conta outros gastos recorrentes da formação. A população de baixa renda necessita de condições para além da gratuidade integral ou parcial para estudar “[...]tais como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários, bolsas de pesquisa, entre outros” (CARVALHO, 2005, p.13 *apud* APRILE, BARONE, 2009, p.53).

No Brasil, políticas de ação afirmativa ganharam destaque pela pressão de movimentos sociais, em especial o movimento negro, com grande penetração social no País. Esses movimentos exercem um esforço meritório, no sentido de ampliar a inclusão social no ensino superior e lutar não apenas pelo acesso, mas também pelo acompanhamento e necessário apoio ao estudante dada a diversidade de fatores responsáveis pela evasão. A reserva de cotas raciais para acesso ao ensino superior, público ou privado, vem causando polêmica nos diversos setores da sociedade brasileira, dos acadêmicos aos políticos, dos juristas às

organizações não-governamentais. (APRILE, BARONE, 2009, p. 52)

Referentes a essa questão, cabe destacar dois programas que visam auxiliar os estudantes do ensino superior a permanecerem na vida acadêmica. O PBP/Programa Bolsa Permanência foi criado em 2013 e concede auxílio financeiro a estudantes de instituições federais em situação de vulnerabilidade socioeconômica e a estudantes indígenas e quilombolas, sendo a sua finalidade

“[...]minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de fragilidade, além de reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil e promover a democratização do acesso ao ensino superior [...] Seu valor, estabelecido pelo MEC, é equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica. Para os estudantes indígenas e quilombolas é garantido um valor superior, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições.” (BRASIL, 2012 p. 62)

Ainda de acordo o Relatório do MEC (BRASIL, 2015, p 64) outro programa que visa a permanência de estudantes na graduação é o Pnaes/Programa Nacional de Assistência Estudantil que propõe assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte e apoio pedagógico. As ações são executadas pela instituição de ensino que acompanha e avalia o desenvolvimento do programa. “Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos candidatos e requisitos estabelecidos por cada instituição, segundo sua realidade individual”. (BRASIL, 2015, p. 64).

Conclui-se, pelo especificado durante este capítulo, que o Brasil vem avançando em busca de um acesso mais democrático

e de programas que incentivem a permanência dos estudantes beneficiados no ensino superior.

Outro debate que vem ganhando repercussão atualmente refere-se não apenas ao acesso e permanência dos estudantes das camadas menos favorecidas no ensino superior, mas a forma como os sujeitos são considerados durante a formulação principalmente das grades curriculares dos cursos, mas se estendendo também para as metodologias de ensino e organização dos tempos e espaços. Sobre currículo, cabe ressaltar:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1994, p. 59)

Encontra-se em Brocco e Zago (2014, p.15) reflexões pertinentes sobre a consideração dos sujeitos no processo educativo:

Em síntese, se a ampliação do acesso ao ensino superior está longe de resolver as desigualdades entre grupos sociais, a permanência também não se dará somente em função de ações de natureza socioeconômica, de estratégias e benefícios materiais, mas demanda ações de natureza pedagógica e acadêmica, como espaços adequados para a aprendizagem, valorização da trajetória desses estudantes, criando um ambiente intelectual receptivo aos saberes que eles trazem em função de suas experiências educacionais e existenciais (ARENHARDT, 2012; PINHEIRO, 2007 *apud* Brocco, Zago, 2014, p15).

Tendo em conta a importância da valorização da trajetória dos estudantes no meio acadêmico e não apenas a garantia de vagas para esses sujeitos, que o próximo capítulo visa discutir de que forma isso vem ocorrendo com um grupo de sujeitos



originários de áreas rurais. Como é o acesso desses jovens ao ensino superior? Quais são as políticas que visam assegurar o acesso equitativo desses sujeitos a essa modalidade de ensino? Ou ainda, nas palavras de Silva e Lage (s/d, p.05) “Será que as ementas dos cursos de graduação estão atendendo as expectativas desse novo ator, se os problemas discutidos em sala de aulas são os do cotidiano do aluno ou há uma realidade bem diferente da sua?”



### **3. ACESSO DAS POPULAÇÕES DO CAMPO AO ENSINO SUPERIOR: REALIDADE ATUAL, DESAFIOS ENFRENTADOS E POLÍTICAS PÚBLICAS**

No capítulo anterior foram abordados tópicos inerentes a democratização do ensino superior para as camadas da sociedade historicamente excluídas dessa modalidade de ensino. No presente capítulo busca-se refletir sobre o acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior, principalmente no que se refere as dificuldades enfrentadas no acesso e na permanência nessa modalidade de ensino. Vale ressaltar que populações do campo inclui:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p.01).

Os sujeitos do campo enfrentam historicamente condições desiguais de acesso à educação, tanto na esfera da educação básica quanto do ensino superior. Essas condições se estendem também para outros bens como saúde, esporte e lazer, demonstrando que ainda há uma carência de políticas públicas e investimentos no campo brasileiro. Pensando especificadamente no caso da educação apresentamos alguns dados como os levantados por Cunha (2011, p.280) e citados por ZAGO e BORDIGNON (2012, p.08) afirmando que o grau de escolaridade da juventude rural é 30% inferior ao da juventude urbana.

Segundo MOLINA, MONTENEGRO e OLIVEIRA, (2009 p. 04), há vários indicadores que corroboram para esta grave situação, como a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que na área rural chega a 23,3%. Um percentual elevado se comparado com a população da zona urbana, que se encontra em 7,6%. Outro dado pertinente é a escolarização média da população de 15 anos ou mais, que na zona rural é de 4,5 anos em comparação com a população urbana que é 7,8 anos. Vale ressaltar que há diferenças quando comparamos os dados entre

as regiões brasileiras, porém essa diferença entre a escolarização média da população rural e urbana se faz presente em todas elas. Isso também ocorre quando se fala de nível de instrução da população adulta jovem, ou seja, de 25 a 34 anos, onde a população urbana tem um percentual de 52,5% em comparação com a rural de apenas 17,0%. Outros dados que evidenciam essa diferença podem ser observados a seguir:

[...] e) Persiste precário e insuficiente o acesso à Educação Básica no campo. A relação de matrícula, entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para 2,3 vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação ao ensino médio, quando a situação é mais grave, com seis vagas nos anos finais do ensino fundamental para uma vaga no ensino médio.

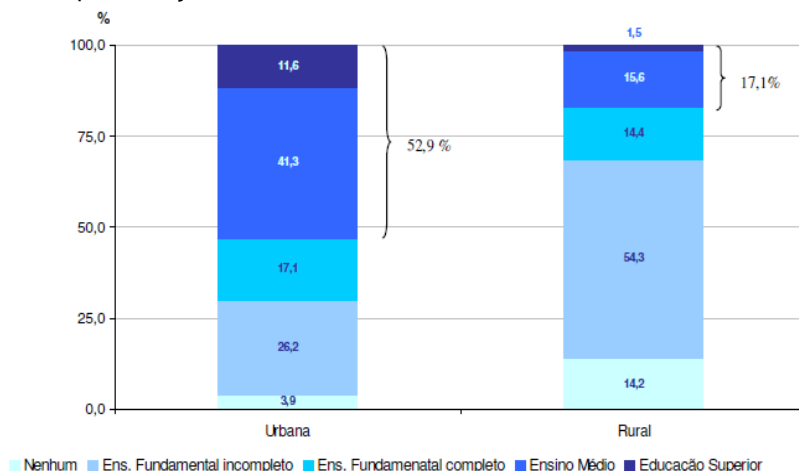
f) As taxas de escolarização líquida são muito baixas. No ensino médio (15 a 17 anos) a área rural apresenta um índice de 30,6% enquanto na área urbana a escolarização líquida é de 52,2%; no ensino superior (18 a 24 anos) a área rural apresenta uma taxa de 3,2% enquanto na área urbana esta taxa é de 14,9%.

g) Às baixas taxas de escolarização líquida correspondem altos índices de distorção idade-série no campo, que já se manifestam no ensino fundamental e se agravam intensamente no ensino médio, registrando uma distorção de 55,8%, ou seja, mais da metade destes alunos estão atrasados com relação a série que deveriam estar frequentando. (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p. 4-5)

Pelos dados anteriormente descritos pode-se perceber que a condição de acesso à educação escolar de sujeitos do campo é acompanhada de inúmeras dificuldades, desde infraestrutura precária, altos índices de evasão e de distorção série-idade até dificuldades de acesso e permanência. Os dados demonstram que em todas as modalidades de ensino escolar há inúmeras discrepâncias entre o meio urbano e o meio rural.

O gráfico a seguir sintetiza alguns dados relevantes sobre o estudo em questão:

Gráfico 1-Taxa de escolarização, por nível de ensino, na faixa de 25 a 34 anos, por situação de domicílio – Brasil -2000/2007:



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000 e PNAD 2007 apud (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p 180).

Pode-se perceber, além dos dados já citados anteriormente sobre as condições educacionais do campo, no que se refere ao ensino superior o acesso de sujeitos do campo é inferior aos sujeitos da região urbana. Os dados do gráfico demonstram que enquanto na área considerada urbana o acesso da população de 25 a 34 anos é de 11,6%, no meio rural não ultrapassa 1,5%. Essa situação apesar de acentuar-se no nível superior é perceptível desde o ensino fundamental, “a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos” (ZAGO, 2006, p. 230)

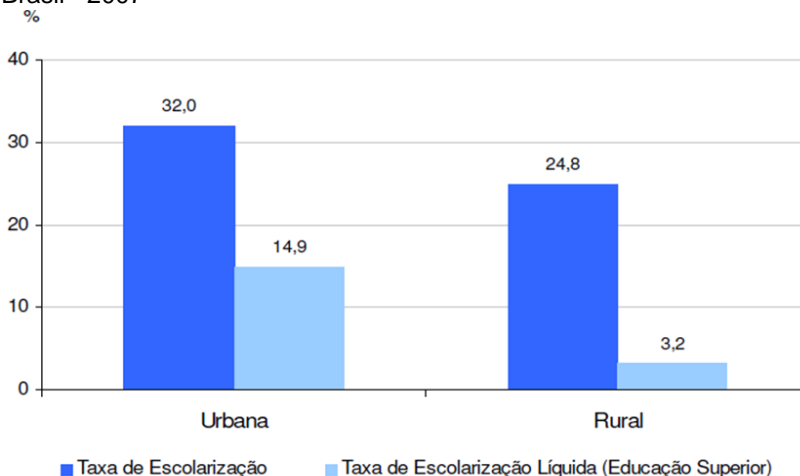
Outro dado importante sobre o acesso ao ensino superior por sujeitos do campo, se refere à escolarização líquida<sup>6</sup> de apenas 3,2%, que é praticamente cinco vezes menor que a do

<sup>6</sup> A taxa de escolarização líquida “corresponde ao percentual de pessoas frequentando a escola no nível de ensino adequado a sua taxa de idade em relação ao total da população nessa mesma faixa”. ((MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p.16)

meio urbano - 19,8%, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP de 2012 (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p.05), e também no que se refere a taxa de escolarização<sup>7</sup> de 32% na área urbana versus 24,8% na área rural.

Essa enorme discrepância pode ser melhor visualizada por meio do gráfico a seguir.

Gráfico 2– Taxa de escolarização e taxa de escolarização líquida na Educação Superior, na faixa de 18 a 24 anos, por situação de domicílio – Brasil - 2007



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000 e PNAD 2007 apud (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p 184).

Uma reflexão pertinente que este estudo nos possibilita baseado nos dados, se refere ao acesso à educação ser um direito previsto na Constituição Federal de 1988, que pressupõe a obrigação do Estado em implementar ações, por meio de políticas públicas capazes de criar as condições, que efetivamente, garantam igualdade de direitos a todos os cidadãos, indiferente se da área urbana ou rural (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p.37).

---

<sup>7</sup> A taxa de escolarização “corresponde ao percentual de pessoas em determinada faixa etária frequentando a escola, em relação ao total da população nessa mesma faixa de idade” (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p.16)

Conforme explicita Duarte (2008: p.36), “a conjugação de ambos os aspectos do princípio da igualdade leva o Estado a criar políticas universalizantes, garantindo a todos o acesso universal aos bens e serviços em patamares mínimos, mas leva também à necessidade de criação de políticas específicas, que têm como alvo prioritário determinados grupos vulneráveis dentro da sociedade. (...)”

A organização de ações complexas e heterogêneas do ponto de vista jurídico para garantir o direito à educação exige planejamento. Tal planejamento deve considerar que alguns grupos em situação desfavorável devem ser tratados de forma diferenciada. Isso é um princípio do direito, ou seja, o princípio da igualdade material. (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p. 37).

Não se pode negar que há algumas iniciativas fomentadas por movimentos sociais e sindicais em busca dos direitos dos povos do campo, mas para que se consiga modificar essa condição de “atraso” do meio rural com relação a educação escolar, serão necessárias a “adoção de políticas e programas que sejam capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios da igualdade formal e igualdade material, determinados na Constituição Brasileira” (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p. 36), ou seja desenvolver ações que englobem o campo como espaço de vida, no que se refere ao ensino superior, não apenas garantindo o acesso, mas também a permanência e a valorização dos saberes e cultura do campo.

Ainda citando o documento não basta tratar a todos como se tivessem a mesma facilidade de acesso aos direitos sociais “se um grupo social tem mais dificuldade de acesso a direitos educacionais, o Estado tem a obrigação de assegurar políticas diferenciadas para assegurar o direito a essas pessoas, como é o que ocorre com a educação do campo” (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p. 37).

HAGE, PEREIRA e BRITO, (2013, p.83) complementam afirmando que a reparação e ampliação do acesso aos direitos historicamente negados às populações do campo, com destaque

para a Educação Superior, não deve ser apenas pontual, mas fruto da combinação de políticas que não desconsiderem as identidades culturais.

O padrão atual de políticas públicas, constituído com a característica central de tratamento generalizado para diversas situações, será insuficiente para enfrentar a gravidade do panorama educacional no campo. Recuperar o tempo perdido exigirá a elaboração de políticas afirmativas, que sejam capazes de acelerar o processo de supressão das intensas desigualdades no tocante à garantia de direitos educacionais existentes no meio rural (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p 36).

A busca por uma democratização do acesso ao Ensino Superior para os sujeitos do campo (e também outros grupos sociais historicamente excluídos dessa modalidade de ensino, pontuados nos capítulos 1 e 2, já estava prevista no Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010, com duas metas que se destacam no que se refere ao Ensino Superior:

A primeira (Meta 1) previa até o final da década a oferta de Educação Superior para 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos. A segunda (Meta 19) previa, criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (BRASIL, 2001, s/p. *apud* HAGE, PEREIRA, BRITO, 2013, p. 85).

Algumas iniciativas vêm sendo tomadas na busca da garantia de um acesso mais igualitário das populações do campo ao ensino superior, visando a democratização. Busca-se nesse momento detalhar as duas principais que se destacam: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que nascem em meio as



reivindicações dos sujeitos do campo e são iniciativas de acesso e permanência em cursos de graduação e pós-graduação “voltados para a formação das pessoas que trabalham e vivem no campo brasileiro, comprometidos com um projeto social de caráter popular, que assegure os direitos humanos e sociais a toda a população brasileira” (HAGE, BRITO , p.01) suscitados em meio

[...]ao processo de luta e construção de políticas de Educação do Campo pelos movimentos sociais e sindicais na última década, que, além da conquista concreta de políticas públicas, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), no MDA e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), no MEC, também conseguiram provocar a mais relevante mudança: o avanço nos níveis de consciência dos sujeitos do campo em relação ao seu direito à educação e a importância do acesso ao conhecimento para o desenvolvimento do meio rural. (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p. 22)

Um dos destaques no que se refere à expansão da Educação Superior para os sujeitos do Campo está no âmbito da formação de educadores, com a implantação de cursos de uma nova modalidade de ensino denominada Educação do Campo. Essa expansão faz parte de uma recente política pública, lançada em 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (MOLINA, 2015, p. 147) que prevê, frente às desigualdades históricas entre campo e cidade no âmbito educacional, disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal, buscando ampliar o acesso e a qualidade da oferta da Educação Básica e Superior “por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas em todas as modalidades de ensino” (BRASIL, 2013 p. 6).

Através do PRONACAMPO e seus eixos articuladores: 1) Gestão e Práticas Pedagógicas; 2) Formação de Educadores; 3) Educação Profissional e Tecnológica e 4) Infraestrutura, com

destaque para o eixo 2 que o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da SECAD, criou o subprograma Procampo, responsável por elaborar políticas públicas que busquem combater as desvantagens educacionais do campo, por meio de cursos de Licenciatura em Educação do Campo por meio do edital nº 9 SECAD/MEC/2009 que contemplou 31 instituições de ensino superior (BRICK et al, 2014, p.04).

Como parte da reação àquelas desigualdades educacionais e ao conjunto das privações e ausências do poder público no meio rural, os movimentos sociais e sindicais do campo, organizam-se e protagonizam um processo nacional de luta pela garantia destes direitos, que nacionalmente se reconhece como Educação do Campo. A compreensão de educação contida nas práticas e na elaboração teórica que tem estruturado tal conceito estende-se para muito além da dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social nos quais estão envolvidos os sujeitos sociais do campo. Aliada a esta compreensão, parte relevante do movimento da Educação do Campo tem se dado em torno da luta pela redução das intensas desigualdades no âmbito da ausência e da precariedade do direito à educação escolar, nos diferentes níveis, no meio rural. (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p. 35)

Já o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública de Educação do Campo do governo federal, reafirmada pelo Decreto nº 7352 de 04 de novembro de 2010 (II PNERA, 2015, p.09), e que há 20 anos se efetiva através de parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), os Movimentos e Organizações Sociais do Campo e as Instituições de Educação Superior Públicas, sendo que os objetivos principais se referem a oferta de Educação Básica e Superior aos sujeitos do campo (HAGE, PEREIRA, BRITO; 2013, p. 90-91).

Seu objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. O PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. Esta ação significa o empenho do governo brasileiro na promoção da justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação, na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio, superior e especialização/residência agrária. (II PNERA, 2015, p. 7)

Hage, afirma que a criação e implementação do PRONERA e do PROCAMPO enquanto políticas educacionais se inserem na pauta mais ampliada do Movimento Nacional de Educação do Campo, que engloba diversas ações em busca da garantia dos direitos das populações do campo como “a conquista da terra, o fortalecimento da produção de base familiar e a garantia dos direitos humanos e sociais no campo, entre os quais encontra-se o direito à educação” (2011, p.134).

Hage, Pereira e Brito, afirmam que as principais dificuldades que os sujeitos do campo, que optam pelo Ensino Superior, encontram se relacionam à qualidade da oferta, à permanência na universidade e ao reconhecimento e valorização das ações efetivadas no interior da Universidade (2013, p.98-99). Para Guedes e Pencin (2014, p. 13), a educação de jovens do campo exige que se “questionem nossos modos de ensinar, a organização curricular dos cursos, nossas verdades sobre o que é conhecimento, como se produz ciência, qual o papel de professores e alunos e, claro, a função que a Educação Superior assume na sociedade”.

Alguns cursos de Licenciatura em Educação do Campo, apoiados pelo PROCAMPO, passaram a interiorizar seus cursos, partindo do pressuposto apontado por Maria de Assunção e Cicero Silva:

A democratização da educação só se efetivará quando esses jovens tiverem condição, sem ter que deixar seu espaço, de acessar o ensino superior e encontrar nele a produção de um conhecimento contextualizado, que proporcione um olhar para as potencialidades do seu meio, sem perder a qualidade do que é produzido universalmente. (PAULO, SILVA, 2013, p.08)

Outro questionamento pertinente, destacados por Maria de Assunção e Cicero Silva surge ao pensar as iniciativas que visam democratizar o acesso da população do campo ao ensino superior, que se refere a qualidade do ensino ofertado, tendo em conta as especificidades do campo e de seus sujeitos:

Ademais, a inserção das unidades acadêmicas em regiões com uma grande população rural, tem como objetivo democratizar para essa população, o ensino superior de qualidade que venha a contribuir com os indivíduos e com a região. De acordo com Pereira (2011), apesar de uma maior democratização em termos de quantidade, é necessário saber o aspecto qualitativo, no qual importa saber as condições efetivas de permanência qualificada desse contingente que está chegando à universidade. Para ele, com a inclusão de classes populares na educação superior, se faz necessária uma pedagogia que consiga dar conta da qualidade da produção de conhecimento com qualidade, a partir das condições de acesso aos bens simbólicos que este público teve acesso. (PAULO, SILVA, 2013, p.5)

Zago também estabelece reflexão pertinente ao destacar que uma democratização efetiva do ensino superior, além de necessitar de políticas de acesso, requer também políticas voltadas a permanência desses estudantes nessa modalidade de ensino, tendo em conta aspectos relacionados a condição que podem influenciar os estudantes do campo como: “financiamento dos estudos, moradia, transporte, alimentação, saúde, condições e hábitos de trabalho, relações com o meio de origem e com o meio estudantil, cultura e lazer” (2006 p. 228).

Tendo em conta os questionamentos suscitados neste capítulo que se buscou por meio de pesquisa de campo (entrevistas) identificar quais as dificuldades que os jovens oriundos do meio rural do planalto-norte catarinense, que cursaram o ensino superior, encontraram nessa modalidade de ensino. O detalhamento da pesquisa e as principais reflexões estão sistematizadas no próximo capítulo.

#### **4. ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A REALIDADE DE EGRESSOS DE CURSOS NO PLANALTO NORTE CATARINENSE**

Como já debatido nos capítulos anteriores, o acesso ao ensino superior não se dá de maneira igualitária para todas as pessoas. Entre os grupos que têm mais dificuldade nesse acesso, encontram-se as populações rurais. Buscando entender, mais profundamente, quais as dificuldades que jovens do meio rural encontram para acessar o ensino superior, foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas com perguntas semiestruturadas, com seis (6) jovens da região do Planalto Norte Catarinense.

Como destaca Szymanski,

A entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para o interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (SZYMANSKI, 2008, p. 14 *apud* HUDLER, 2015, p. 113).

O critério de seleção dos sujeitos para as entrevistas foi o seguinte: pessoas que concluíram o ensino superior e que possuem alguma relação com o campo, ou seja, são originários de áreas rurais. Para preservação da identidade de cada entrevistado foram utilizados números sequenciais de 1 a 6.

Inicialmente, busca-se fazer uma pequena abordagem do perfil dos entrevistados, para em seguida analisar quais seus posicionamentos acerca de pontos como: critérios para escolha do

curso e da universidade, dificuldades encontradas para permanência no curso escolhido, ligação com o município de origem e perspectivas em relação ao campo após a conclusão do curso superior.

O quadro, a seguir, destaca as informações inerentes a cada entrevistado buscando traçar os perfis de escolha

Quadro 1 – Perfil dos Egressos no Ensino Superior que foram entrevistados

<b>ENTRE VISTADO/A</b>	<b>SEXO/IDADE</b>	<b>MUNICÍPIO DE ORIGEM</b>	<b>CURSO/ANO DE CONCLUSÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO ENSINO SUPERIOR (Pública ou privada)</b>	<b>MUNICÍPIO ONDE SE LOCALIZA A UNIVERSIDADE</b>
1	FEM./25	CANOINHAS	ADMINISTRAÇÃO 2014	UNC (Particular)	CANOINHAS
2	MASC. 24 anos	TRÊS BARRAS	ENGENHARIA AMBIENTAL 2016	UNIUV (Particular)	UNIÃO DA VITÓRIA
3	FEM. 54 anos	TRÊS BARRAS	LIC. EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 2016	UFSC (Pública)	CANOINHAS
4	FEM. 23 anos	CANOINHAS	DESIGN 2014	Uniasselvi (Particular)	GUARAMIRIM
5	MASC. 25 anos	MAJOR VIEIRA	PEDAGOGIA 2016	UNC (Particular)	CANOINHAS
6	FEM. 22 anos	CANOINHAS	FÁRMACIA 2017	UNC (Particular)	CANOINHAS

Fonte: Pesquisa autoria própria, 2017

Pode-se perceber que o grupo de entrevistados que responderam ao questionário é majoritariamente feminino, sendo quatro (4) mulheres e dois (2) homens. Com relação a idade cinco (5) dos seis (6) entrevistados se encontram na faixa entre 22 e 25 anos e apenas uma (01) tem 54 anos. Os cursos são heterogêneos, assim como as universidades onde os cursos superiores foram realizados, sendo que três (3) deles, entrevistados 1, 5 e 6, frequentaram a mesma instituição de ensino. Os municípios de origem dos estudantes são Canoinhas, Três Barras, e Major Vieira. Outro ponto que cabe um olhar especial é o município onde o entrevistado cursou o ensino superior, sendo que quatro (4) deles estudaram em seu município de origem, ou município limítrofe, e dois possuíam um deslocamento maior entre o município onde residiam e onde estudaram.

Conforme elencado anteriormente, entre os critérios de seleção dos universitários egressos para esta pesquisa, para além da origem ser o Planalto-Norte Catarinense, constava também como padrão seletivo, a de ter algum vínculo com o campo, tendo em conta o objetivo raiz deste trabalho em analisar como se dá o acesso ao ensino superior para pessoas do meio rural. A seguir encontra-se destacado, em forma de quadro, a relação dos entrevistados com o meio rural.

Quadro 2– Relação dos Egressos do Ensino Superior entrevistados com o meio rural

ENTREVISTADO/A	RELAÇÃO COM O CAMPO
1	Meus pais possuem propriedade no município de Três Barras, onde trabalham com produção de leite. Nasci e me criei no campo, sempre ajudando meus pais. Hoje em dia ajudo menos, mas sempre que posso ajudo com os animais.
2	Atualmente não sobrevivemos do campo, apenas moramos nele, mas não exercemos nenhuma atividade remunerada que venha do campo. Apenas plantamos horta e criamos galinhas e porcos para consumo próprio. Meu pai trabalha em uma empresa e minha mãe é doméstica.
3	Minha relação com o campo é de toda vida. Nasci e fui criada no meio rural, sempre morei no campo e não pretendo em hipótese alguma morar na cidade, aqui é muito mais tranquilo, a



	qualidade de vida é muito boa. Além de que todas nossas atividades vêm do campo, pois, a gente trabalha com a agricultura convencional. Plantamos milho, soja, feijão, principalmente.
4	Nasci e fui criada no campo, onde passei minha infância e adolescência. Atualmente só visito meus pais que moram no meio rural.
5	Trabalho na agricultura com a minha família, plantamos fumo e milho. Trabalho durante o dia e estudo a noite.
6	Resido no campo com os meus pais, estudo no período noturno e de dia ajudo nas tarefas de casa. Minha família sobrevive do plantio de soja e milho e temos alguns animais para consumo em casa.

Fonte: ENTREVISTADO 1, 2017; ENTREVISTADO 2, 2017; ENTREVISTADO 3, 2017; ENTREVISTADO 4, 2017; ENTREVISTADO 5, 2017; ENTREVISTADO 6, 2017

Analisando o quadro anterior, pode-se perceber que todos os entrevistados possuem alguma relação com o campo e já residiram no meio rural durante sua infância e adolescência. Cabe destacar que cinco (5) dos seis (6) entrevistados exercem (ou seus pais exercem) alguma atividade agrícola ou pecuária, seja a criação de animais para subsistência ou comercialização de derivados animais (ENTREVISTADA 1, 2017; ENTREVISTADO 2, 2017; ENTREVISTADA 6, 2017)), ou o plantio agrícola para sustento da família, (ENTREVISTADA 3, ANO; ENTREVISTADO 5, ANO; ENTREVISTADA 6, ANO ) que tem como principal atividade de renda a agricultura. Apenas a entrevistada 4 não tem vínculo com atividades rurais, embora sua família ainda resida no meio rural (ENTREVISTADA 4, ANO).

No entanto, cabe destacar que, para quatro dos entrevistados, a relação estabelecida com o campo (meio rural) se caracteriza pela direta com a agricultura (ENTREVISTADA 1, ENTREVISTADA 3, ENTREVISTADO 5, ENTREVISTADA 6).

Quadro 3 - Histórico escolar dos Egressos do Ensino Superior entrevistados

ENTREVISTADO/A	HISTÓRICO ESCOLAR
1	Ensino fundamental foi no rural, já o ensino médio foi na cidade que era o único lugar que oferecia. Ambas escolas públicas.
2	Cursei o ensino fundamental na escola perto de casa que é no campo e o ensino médio foi na cidade. As escolas onde estudei eram públicas.
3	1º a 4º (em escola) multisseriada rural. 5º a 8º (em escola) urbana e ensino médio (no) supletivo. Sempre estudei em escolas públicas.
4	1º a 3º (em escola) rural, 4ª série (em escola) urbana, 5º à 8º (em escola) rural, e ensino médio (em escola) urbana. Todas as escolas onde estudei eram públicas.
5	Toda a vida estudei em escola pública, minha escola se situava na mesma comunidade onde moro, no meio rural, no ensino médio estudava a noite para ajudar em casa durante o dia.
6	Estudei sempre em escola pública, de 1ª a 4ª série na escolinha perto de casa e depois de 5ª a 8ª e Ensino Médio foi no centro de Canoinhas.

Fonte: Pesquisa autoria própria, 2017

O quadro anterior indica uma característica que os entrevistados possuem em comum: todos estudaram em escolas públicas durante toda a trajetória escolar. A maioria dos entrevistados, 1, 2, 3 e 6 cursaram o ensino fundamental no meio rural e o ensino médio na área urbana dos municípios. Alguns autores destacam que estudantes oriundos de escolas públicas podem ter maiores dificuldades em acessar o ensino superior, tendo em conta a competitividade com estudantes oriundos de escolas privadas. (ENTREVISTADA 1, 2017; ENTREVISTADO 2, 2017; ENTREVISTADA 3, 2017; ENTREVISTADA 6, 2017)

No entanto, cabe ainda destacar que no quadro 3, é possível verificar a ambiguidade no uso dos termos campo e cidade, urbano e rural, reproduzindo o senso comum do uso dos termos sem nenhum questionamento a respeito do espaço que os define.

A partir de agora, busca-se questionar e refletir acerca das dificuldades que estudantes universitários egressos, oriundos de escolas públicas e provenientes do meio rural, encontraram no âmbito da universidade. Para iniciar nossa análise, partimos do

ponto crucial que emerge justamente na hora da decisão em cursar o ensino superior, que seria a escolha da universidade e do curso. Buscando aprofundar nosso olhar sobre esse ponto, condensou-se as respostas dos estudantes no quadro 4:

Quadro 4 - Fatores considerados para escolha do curso e da universidade pelos Egressos do Ensino Superior

ENTREVISTADO/A	CURSO	ESCOLHA DO CURSO
1	Administração	Fui motivada pelo curso não ser tão disputado e também por ter alto índice de empregabilidade.
2	Engenharia Ambiental	O que mais levei em consideração foi a qualidade da universidade e do curso que eu queria. É um curso bastante procurado pelas empresas da região e é bem remunerado também. (Porto) União também não é tão longe de casa, consigo voltar para casa no final de semana.
3	Licenciatura em Educação do Campo	Sim por ser perto de casa facilitou demais o meu ingresso no ensino superior, porque não poderia deixar toda a propriedade sob responsabilidade do meu marido - tem muita coisa pra fazer. Sendo perto de casa posso conciliar os estudos com o trabalho. Sempre tive vontade de fazer um ensino superior agora que meus filhos já estão todos encaminhados na vida. Estou fazendo este curso porque foi a única oportunidade que tive.
4	Design	Era o local mais próximo que dispunha do curso que eu queria. Foi a cidade mais próxima que tinha o curso que eu queria e bolsa de estudo disponível (Guaramirim). Sempre gostei de

		Design, mas esse curso em Canoinhas não aceitava ingresso pelo Enem e não tem Prouni.
5	Pedagogia	Escolhi o curso de Pedagogia em Canoinhas porque era a cidade mais perto de Major (Vieira), e o curso não era tão caro nem tão concorrido e porque acho que é fácil achar emprego nessa área depois de formado.
6	Farmácia	Eu no começo queria fazer medicina, mas daí só tinha em lugares muito longe de Canoinhas, e os gastos para me manter em outra cidade seriam muito grandes, daí decidi fazer Farmácia, que também é da área da saúde e tinha mais perto de casa, nem precisei me mudar.

Fonte: Pesquisa autoria própria, 2017

Pode-se perceber, nas falas dos entrevistados relacionadas aos fatores para escolha do curso e da universidade que todos afirmam que o local onde o curso era ofertado influenciou em sua escolha de universidade. Todos os egressos que estudaram em Canoinhas afirmaram que o local facilitou suas escolhas porque não precisariam se mudar de município e poderiam continuar em contato com suas propriedades e família. Com relação aos jovens que cursaram o ensino superior e mudaram de município com o objetivo de obter formação universitária a proximidade com o local de origem continua sendo expressiva.

Outro dado interessante se destaca na fala de dois universitários egressos que se mudaram de cidade para cursar o ensino superior. Há uma ênfase na escolha do curso como pode ser evidenciado “Era o local mais próximo que dispunha do curso **que eu queria**” (ENTREVISTADA 4, 2017) e “o que mais levei em consideração foi a qualidade da universidade e do **curso que eu queria**” (ENTREVISTADO 2, 2017). Cabe destacar, no entanto, que através da fala de uma entrevistada percebe-se que inicialmente sua primeira escolha de município para cursar o

ensino superior seria Canoinhas, o que não se concretizou devido a universidade não aceitar “ingresso pelo Enem e não tem Prouni” (ENTREVISTADA 4, 2017).

Nos casos dos entrevistados que cursaram o ensino superior em Canoinhas, percebe-se que houve certa “adaptação” na escolha do curso. Essa situação fica bem evidenciada na fala da entrevistada “Eu no começo queria fazer medicina, mas daí só tinha em lugares muito longes de Canoinhas”. (ENTREVISTADA 6, 2017). É evidente que para esta estudante, o local influenciou na escolha do curso, fazendo com que a mesma escolhesse um curso na mesma área pretendida (saúde) mas não necessariamente o curso pretendido (medicina).

No caso de outra entrevistada percebe-se que a questão da oportunidade fez com que a mesma decidisse por ingressar no Ensino Superior “Foi a única oportunidade que eu tive” (ENTREVISTADA 3, 2017). Zago destaca que “Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha. Mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com a sua realidade e que representam menor risco de exclusão ” (2006, p. 232).

Dois dos entrevistados (ENTREVISTADA. 1, 2017; ENTREVISTADO 5, 2017) destacam a concorrência como um fator que também influenciou em suas escolhas, optando por cursos menos concorridos.

Ainda refletindo sobre os fatores que influenciaram os universitários egressos em suas escolhas de curso e universidade, cabe destacar a questão financeira, enaltecida em frases como: “Foi a cidade mais próxima que tinha o curso que eu queria e bolsa de estudo disponível” (ENTREVISTADA 4, 2017); “o curso não era tão caro” (ENTREVISTADO 5, 2017) “os gastos para me manter em outra cidade seriam muito grandes” (ENTREVISTADA 6, 2017).

Outro fator preponderante nas falas sobre a escolha é a questão da empregabilidade destacado nas falas: “Fui motivada (...) por ter alto índice de empregabilidade” (ENTREVISTADA 1, 2017); “É um curso bastante procurado pelas empresas da região e é bem remunerado, também” (ENTREVISTADO 2; 2017) e, “porque acho que é fácil de achar emprego nessa área depois de formado” (ENTREVISTADO 5, 2017).

Após discorrer sobre os fatores que influenciaram na escolha dos cursos e universidades para ingresso no Ensino

Superior, a partir de agora objetiva-se focar nas dificuldades que os universitários entrevistados encontraram para garantir sua permanência e conclusão do Ensino Superior.

Uma das questões que se fez presente na análise dos motivos alegados pelos entrevistados que levam um estudante a optar por determinado curso e por determinada universidade e que voltou a se fazer presente nas falas dos entrevistados com a temática das dificuldades enfrentadas durante a formação foi a questão financeira:

[...]a questão econômica foi uma das principais, tanto que tive que arranjar um emprego para auxiliar nas despesas porque minha bolsa era parcial e mesmo com a ajuda da minha família as vezes não dava. Pensei em desistir várias vezes, mas pela força que a minha família me deu consegui concluir o curso... A parte econômica sempre foi bastante complicada, eram vários livros, impressões etc. No começo do curso eu morava com meus pais, daí todo o dia meu pai me levava e trazia da faculdade. Mas com o tempo foi ficando mais difícil para gente, o carro estragou daí perdi um monte de aulas. Daí consegui arranjar um emprego num cartório da cidade, e vim morar para Canoinhas onde eu dividia o aluguel com mais duas amigas. (ENTREVISTADA 1, 2017)

A fala da entrevistada demonstra que o Ensino Superior, mesmo com o auxílio de bolsas ou cursando uma universidade pública ainda requer certo investimento financeiro para permanência no curso, seja com materiais de estudo, com cópias e livros, alimentação, deslocamento ou moradia, como no caso da jovem que passou a dividir aluguel com colegas.

Para uma das entrevistadas as dificuldades financeiras ganham destaque e embora afirme que “ “tinha bolsa de estudos (...) os gastos com moradia e alimentação eram muito altos, meus pais tinham que me ajudar praticamente todo mês” (ENTREVISTADA 4, 2017).

Para outro entrevistado “A questão financeira também pesou bastante, tinha que comprar bastante livro, tirar cópias,

pagar o ônibus e mais a faculdade, se não ajudasse<sup>8</sup> em casa não tinha como me manter”. (ENTREVISTADO 5, 2017). Do mesmo modo, outra entrevistada afirmou que “Tinha muitos gastos, eram livros, cópias, viagens de estudo, jalecos, o curso. No começo quase desisti, depois que arrumei um trabalho as coisas melhoraram” (ENTREVISTADA 6, 2017).

Pode-se perceber que a questão financeira ganha destaque em quase todas as falas dos entrevistados, sendo a principal dificuldade elencada por eles. Nota-se que alguns quase desistiram de seus estudos por causa deste fator.

Outro ponto recorrente que se destaca nos trechos das entrevistas que foram mencionadas é a questão de buscar um emprego para conseguir se manter no curso superior. Os entrevistados foram questionados sobre o exercício simultâneo dos estudos e um emprego remunerado e constatou-se que todos os entrevistados exerciam alguma atividade para complemento de renda, seja ajudando sua família (pais/esposo) e recebendo ajuda financeira por isso, ou em empregos formais relacionados a sua formação ou não. Como forma de aprofundar a discussão acerca de universitários que precisam trabalhar para se manter no Ensino Superior, segundo Brocco e Zago (2014, p.10):

O estudante de origem popular geralmente trabalha, embora se desenhem perfis diferentes na relação estudo-trabalho. Nesse sentido são ainda atuais as duas categorias definidas por Foracchi (1977) nos anos setenta: estudante-trabalhador e trabalhador estudante. Na condição de estudante-trabalhador, trabalho e estudo podem ser conjugados porque tanto existe o trabalho em tempo parcial quanto integral viabilizado pela oferta de cursos noturnos. Na situação do trabalhador-estudante, o estudo aparece como contingência, a necessidade de trabalhar coloca o curso em plano secundário. Outras diferenças podem ser consideradas segundo as atividades vinculadas ou próximas a sua área de formação (SAMPAIO,

---

<sup>8</sup> Quando o estudante se refere a ajudar em casa, está se referindo a auxiliar no trabalho com a cultura do tabaco. Auxiliava nas tarefas de casa, para os pais lhe darem dinheiro para o estudo.

LIMONGI, TORRES, 2000, p.45 *apud* BROCCO, ZAGO 2014 p.10).

Muitas são as especificidades que se abrem ao pensar na questão de universitários que trabalham e estudam, sendo que em alguns casos o universitário necessita trabalhar para se manter (gastos pessoais) e para continuar no Ensino Superior, com o curso ficando secundário em relação ao trabalho (trabalhador-estudante), ou outros casos em que estudo e trabalho se interligam sem haver prejuízo de um em detrimento de outro (estudante-trabalhador).

No caso dos entrevistados, pode-se perceber que a maioria necessitava trabalhar para se manter no Ensino Superior, o trabalho aparece vinculado ao estudo como necessário e sem o mesmo a continuidade dos estudos seria comprometida. Esse fato fica evidente na fala da entrevistada ao afirmar que:

Tive que arranjar um emprego para auxiliar nas despesas porque minha bolsa era parcial e mesmo com a ajuda da minha família as vezes não dava. Dai consegui arranjar um emprego num cartório da cidade, e vim morar para Canoinhas onde eu dividia o aluguel com mais duas amigas (ENTREVISTADA 1, 2017).

O mesmo acontece com a Entrevistada 3. Para ela, era necessário compatibilizar as horas de estudo e as do trabalho na agricultura. “Sou agricultora com o meu marido, tinha que dar conta de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, senão não tínhamos como sobreviver, já que nossa renda vem do que plantamos e colhemos” (ENTREVISTADA 3, 2017).

As dificuldades

Foram muitas<sup>9</sup>, uma das principais foi conciliar trabalho e estudo. Não é fácil passar o dia colhendo o fumo e ter que correr pegar o ônibus as cinco e só retornar perto do meio noite, não dá tempo de acompanhar todos os estudos, você não vence estudar. (ENTREVISTADO 5, 2017)

As questões são similares entre os entrevistados. Para uma delas, “meus pais não tem muito dinheiro, para me manter arrumei

---

<sup>9</sup> No caso, muitas se referem a dificuldades.



um emprego como repositora num supermercado, tinha que fazer os trabalhos na hora do almoço e a noite quando voltava da faculdade” (ENTREVISTADA 6, 2017).

Nas falas anteriores pode-se perceber que esses universitários, no tempo em que estavam no ensino superior, assumem a condição de trabalhadores-estudantes. Parece que somente trabalhando em alguma atividade remunerada, como nos casos citados, em um supermercado, em um cartório ou na agricultura com a família a continuidade do estudo foi possível. O mesmo não acontece com os demais entrevistados, que relatam terem tido auxílio financeiro de seus pais e não necessitaram trabalhar para se manter na universidade.

Outro ponto suscitado anteriormente se refere ao tempo para estudar, pois se sabe que uma formação acadêmica demanda tempo de estudo e pesquisa, tempo para leitura e reflexões. Pelos relatos dos universitários o tempo dispensado ao trabalho acabou prejudicando seus estudos. É o caso dos entrevistados 1 e 5 que chegaram a reprovar em algumas matérias devido à dificuldade de conciliar trabalho e estudo. As falas de um deles referendam a afirmação “Quando achei emprego no cartório, resolvi a questão financeira, mas daí surgiu outro problema falta de tempo pra estudar, daí acabei reprovando em duas matérias” (ENTREVISTADA 1, 2017). No caso do outro entrevistado, “Reprovei em uma matéria do meu curso, as provas caíram na mesma época da colheita do fumo, só dava tempo de estudar no ônibus, bom que no semestre seguinte já tinha acabado o fumo, daí consegui passar” (ENTREVISTADO 5, 2017)

A dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho foi um dos fatores recorrentes na fala dos entrevistados. Para uma das entrevistadas foi difícil compatibilizar o tempo necessário de dedicação a propriedade agrícola e os estudos. (ENTREVISTADA 3, 2017). Para outra, os horários de trabalho e estágio coincidiram fazendo que ela tivesse de se ausentar do trabalho para cumprir as exigências curriculares de seu curso. Esse fator de dificuldade no trabalho foi observado em sua fala: “sofri nos estágios do curso, tinha que sair do trabalho para fazer eles, meus chefes acho que não gostaram muito” (ENTREVISTADA 6, 2017).

Sampaio em seus estudos esclarece que “longevidade escolar e retardamento do ingresso no mundo do trabalho são prerrogativas de uma parcela restrita da população brasileira” (SAMPAIO, 2011 p. 48). Portanto, todos indicaram que precisaram

exercer atividades profissionais concomitante ao estudo no ensino superior.

Para além das dificuldades financeiras e as tentativas de compatibilizar trabalho e estudo outro ponto citado no que concerne às dificuldades de permanência no Ensino Superior, desta vez citado pelos entrevistados que mudaram de município para cursar o ensino superior se refere a “ficar longe da família e se acostumar a morar dividindo apartamento com outros colegas” (ENTREVISTADO 2, ANO) e “Morar fora, viver em uma cidade com costumes diferentes” (ENTREVISTADA 4, ANO).

A mudança para centros maiores acrescido das diferenças culturais parecem dificultar a adaptação de pelo menos dois dos entrevistados.

Outro ponto bastante citado pelos estudantes universitários egressos refere-se às questões de acompanhamento do curso pretendido. Para quatro dos entrevistados as dificuldades estão diretamente relacionadas a escolarização anterior, principalmente ao ensino médio. Todos afirmam que o Ensino Médio era deficiente e de qualidade duvidosa e vem reafirmada na fala de uma das entrevistadas.

A dificuldade em compreender algumas matérias, acho que é pelo motivo do ensino médio ser meio fraco. No começo foi bem difícil acompanhar o ritmo no curso era muito complicado não entendia muito o que os professores explicavam, daí tinha que ficar estudando tudo de volta até entender (ENTREVISTADA 1, 2017)

Outro entrevistado aponta “certa dificuldade de acompanhar os conteúdos da faculdade, mas afinal é um ensino superior tem que ser difícil mesmo”. (ENTREVISTADO 2, 2017) O mesmo acontece com outros dois entrevistados: “na faculdade tinha coisa que eu nunca ouvi falar, no ensino médio não explicaram grande parte do conteúdo que precisava” (ENTREVISTADO 5, 2017) e “Algumas matérias eu não entendia muito bem, tive que correr atrás de conteúdo, ler de volta, pesquisar” (ENTREVISTADA 6, 2017).

Outro ponto que surgiu durante as entrevistas, motivado principalmente pelos debates do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, e pode enriquecer o debate acerca dos

sujeitos do campo na Educação Superior, se refere à questão da organização dos cursos no sentido de entender se os universitários egressos percebem uma abordagem que valorize a heterogeneidade de sujeitos que frequentam cursos universitários, nesse caso a condição de sujeitos do campo. Para compreender essa questão, os entrevistados foram questionados se percebiam alguma relação de seus cursos (seja nas aulas, na matriz curricular, nas propostas de ensino, etc.) com o meio rural. As respostas estão sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 5 - Relação dos cursos de graduação com o meio rural na percepção dos Egressos do Ensino Superior entrevistados

ENTREVISTADO/A	O CURSO POSSUIA ALGUMA RELAÇÃO COM O CAMPO (MEIO RURAL)
1	Não vejo nenhuma relação, e também não gosto muito do campo, tem muito poucas oportunidades, a gente quase se mata de trabalhar pra ganhar uma miséria.
2	Eu acho que sim, cada vez mais eu vejo reflorestamentos em propriedades que antigamente eram usadas para agricultura. Sei lá acho que o curso que eu estou fazendo pode me ajuda a entender o porquê disso acontecer.
3	Meu curso é direcionado para os sujeitos do campo, tem relações com a educação para os sujeitos do campo, pretendo continuar onde vivo e espero que tenha oportunidades aqui mesmo, e eu possa contribuir para a formação de jovens do meio rural. Conheço colegas que continuam estudando e outros que desistiram.
4	Não, nenhuma.
5	Não vejo nenhuma relação direta com o meio rural. Somente meus estágios foram em uma escola do meio rural, mas não foi pensado nada diferente por esse motivo, o importante era conseguir trazer atividades lúdicas para as crianças e conseguir transmitir o conteúdo.
6	Não vejo relação com o meu meio de origem, a única coisa que estudamos no curso de farmácia que tinha alguma relação com o campo, foi a questão das doenças e remédios indicados para casos de intoxicação por agrotóxicos, ou para as doenças causadas por falta de saneamento no campo.

Fonte: Pesquisa autoria própria, 2017.

Pelo relato dos entrevistados pode-se compreender que a maioria não vê nenhuma relação de seu curso com o seu meio de origem, sendo que a maioria apenas cita vagamente alguns conteúdos que de alguma forma se correlacionam com problemas do meio rural (desmatamento, falta de saneamento). No caso da entrevistada que concluiu um curso de Licenciatura em Educação do Campo, nota-se que a mesma consegue estabelecer relações mais aprofundadas de seu curso com os sujeitos do campo e com o meio rural. Como já debatido nos capítulos anteriores o curso de Licenciatura em Educação do Campo traz em seu cerne essa luta pelos direitos dos sujeitos do campo, abrangendo desde a qualidade de ensino até práticas que contemplem a realidade dos sujeitos do campo, não apenas na Educação Básica, como também no Ensino Superior. De todos os entrevistados a que conseguiu ver relações do curso de forma mais complexa com o meio rural, foi justamente a estudante que cursou uma Licenciatura pensada para os sujeitos do campo.

Os entrevistados foram também questionados acerca de suas perspectivas com relação ao campo (permanência, visão sobre o campo, expectativas após a conclusão do Ensino Superior), e as falas demonstram uma desvalorização do meio rural e poucos demonstram interesse em retornar ou exercer alguma atividade profissional nessas áreas.

Quadro 6 – Expectativa de retorno ou oportunidade de atividade profissional no campo, segundo a percepção dos Egressos de Ensino Superior entrevistados

ENTREVISTADO/A	EXPECTATIVA DE RETORNO E OPORTUNIDADE NO CAMPO
1	Não nenhuma, sinceramente pretendo me mudar para uma cidade maior, porque lá sim tem mais oportunidades e um futuro pra mim. O campo é um lugar esquecido, não tem nada, nunca tem o que fazer. Quer se divertir tem que sair para cidade. Vejo pela minha família eles trabalham um monte, e não (tem) o reconhecimento que merecem. Os pequenos agricultores como meus pais estão esquecidos.
2	Acho que não, quando eu concluir minha faculdade pretendo me empregar em uma empresa da região que possui bastante

	oportunidade para a minha área de atuação. Não é um lugar ruim, mas pra mim não tem muita oportunidades, e meus pais me aconselham a deixar o campo e ir mora na cidade um lugar onde tem bastantes oportunidades pra quem tem um diploma.
3	Pretendo continuar morando no campo e atuando em escolas da minha cidade. Quero ser professora, mas não quero deixar de ser agricultora.
4	Pretendo atuar no campo. Excelente qualidade de vida, oportunidades tem várias...Como disponho de pouca mão de obra, trabalho com o diferencial, usei o que aprendi na faculdade para tornar a produção agrícola mais sustentável e sempre procuro agregar valor aos meus produtos.
5	Eu gosto do campo, mas busquei a faculdade para não ter que trabalhar nele. Adoro morar aqui, mas o trabalho na lavoura e muito ruim, a gente sofre demais. Quando me formar pretendo atuar nas escolas no centro do município e só plantar uma horta em casa. Não quero sobreviver da agricultura.
6	Pretendo morar no centro de Canoinhas e trabalhar ali também, não pretendo voltar a morar no campo.

Fonte: Pesquisa autoria própria, 2017

Novamente aparece a ambiguidade entre o conceito de campo e cidade, urbano e rural. Embora o município de Canoinhas se caracterize como um espaço rural a maioria o caracteriza como espaço urbano, como “cidade”.

Acredito que isso se deve ao campo ainda ser visto como lugar de atraso, com poucas oportunidades de trabalho, de lazer e de cultura. O Ensino Superior aparece na maioria das vezes como uma “válvula de escape”, como possibilidade de ter uma vida melhor na “cidade”, a condição de “diplomados” parece exercer o papel de ruptura entre a vida no campo e a busca de uma vida melhor.. Para finalizar cabe “repensar o ensino na Educação Superior a partir das reconfigurações do cenário em que está se insere notadamente a caracterização e heterogeneidade discente” (GUEDES, PENSIN; 2014, p. 1) Os mesmos autores suscitam

questionamentos acerca do novo cenário que vêm se configurando nas universidades, na busca de uma consideração mais efetiva da heterogeneidade que compõe o meio acadêmico:

Será que a evasão do campo para a cidade se dá em virtude da falta de um processo emancipador do jovem? Ou A evasão do jovem do campo, a busca por novas perspectivas de formação, aliada à expansão da educação superior, tem contribuído para a formação de um cenário novo, com o qual muitas instituições de ensino superior (IES) e professores encontram-se despreparados para lidar? (GUEDES, PENSIN, 2014, p.3).

Percebe-se que há uma visão dicotômica entre campo e cidade, sendo que o campo aparece na visão da maioria dos entrevistados como um lugar de atraso, sem oportunidades, sendo que a busca pelo ensino superior muitas vezes surge justamente para possibilitar mais oportunidades de emprego na cidade. Quando esses estudantes chegam a universidade se deparam com aulas que não problematizam questões concernentes à realidade do campo e a valorização do mesmo como espaço de vida, contribuindo ainda mais para a desvalorização do espaço agrícola.

O projeto econômico atual apresenta um meio rural centrado em produção, com cada vez menos sujeitos envolvidos. O campo é visto como espaço de produção de alimentos e não como espaço de vida. O campo é negligenciado e seus sujeitos ignorados,

A Educação do Campo é negatividade – *denúncia/resistência*, luta contra. Basta (!) de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...]. A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se

combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...].

A Educação do Campo é superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana* (CALDART, 2008 p. 75 *apud* MUNARIM, 2011 p. 11-12).





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso ao Ensino Superior no Brasil, historicamente, é elitizado. Algumas parcelas da população possuem mais facilidade de acessar e se manter nesse nível de ensino, ao passo, que alguns sujeitos possuem dificuldades maiores, entre esses sujeitos, tomou-se como objeto de estudo, buscando uma reflexão mais intrínseca sobre as reais dificuldades, os sujeitos do campo.

Atualmente, muito se fala em democratização do acesso ao Ensino Superior, e muitas são as propostas e programas governamentais que pautam seus objetivos nessa pauta. Como debatido no decorrer deste trabalho, políticas como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) surgem visando corrigir a desigualdade de acesso ao Ensino Superior, trazendo mais possibilidades para os sujeitos historicamente excluídos desse nível de ensino.

Nota-se, no entanto, que para além da garantia do acesso ao Ensino Superior, são necessárias ações que permitam com que o estudante universitário se mantenha na universidade, tendo em conta que mesmo que a Universidade seja pública, há gastos notórios, como moradia, alimentação, deslocamento, compra de material escolar e outros.

Quando se trata de sujeitos do campo, a condição de acesso ao Ensino Superior vem acompanhada de certo descuido por parte de políticas públicas e ações governamentais no que se refere a uma educação básica de qualidade no meio rural, valorização do espaço rural como local de vida e incentivo a permanência no meio rural. Estes traços acabam sendo levados para o Ensino Superior, como demonstrou esta pesquisa, em que a maioria dos entrevistados cursou o Ensino Superior com o objetivo de ter uma vida melhor na “cidade”.

As entrevistas realizadas com sujeitos do Planalto-Norte Catarinense apontaram que a maioria dos cursos universitários não busca estabelecer relação das aulas e propostas de ensino com o meio de origem do estudante universitário. Podemos afirmar que há certa desconsideração da heterogeneidade que o meio acadêmico abriga.

Também demonstraram que muitas são as dificuldades encontradas pelos sujeitos do campo na universidade. A mais citada - a questão financeira - culmina com a discussão acerca da permanência dos estudantes no Ensino Superior. Grande parte

dos entrevistados citou o fato da dificuldade em conseguir custear seus estudos como fator que quase os levou a abandonar o curso superior, sendo que quase todos necessitaram trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Alguns, inclusive chegaram a ter seus estudos prejudicados em função do trabalho, fato refletido na reprovação em algumas disciplinas.

Muitos dos entrevistados também afirmaram que a escolha do curso se deveu as necessidades do Planalto Norte Catarinense, sendo comum as falas relacionadas a empregabilidade que pode ser maior após conclusão do curso. A questão da escolha, na maioria dos casos, vinculada a fatores externos, como acesso a bolsa de estudos, proximidade com o local de origem, ou a “oportunidade que surgiu” (ENTREVISTADA 03, 2017) em suas trajetórias de vida. São poucos os que afirmam que é o curso que desejavam fazer.

O campo, caracterizado como o trabalho ligado a agricultura continua sendo visto, pela maioria dos estudantes, como um local de atraso, onde não há oportunidades de vida, de emprego e lazer, sendo comum o mesmo ser associado a lugar de gente atrasada. São poucos os entrevistados que afirmam que após conclusão do curso vão permanecer exercendo atividades rurais e utilizando o aprendido no meio acadêmico em suas propriedades. Percebe-se que há certa relação entre “educação e autonomia e reforça-se o movimento de afastamento do jovem em relação ao campo o que parece ser facilitado pela formação superior” (GUDES, PENSIN, 2014 p.01).

Voltando ao início desse trabalho, na introdução e nas falas significativas dos estudantes do Ensino Médio da EEB Colombo Machado Salles, a vontade de cursar o Ensino Superior somente em municípios próximas da sua de origem. Também relatam a necessidade/vontade de após a conclusão do Ensino Médio ingressar no mercado de trabalho.

A educação dos jovens do campo que hoje engrossam as estatísticas e, mais do que isso, que hoje reconfiguram os perfis discentes em cursos de graduação não apenas sinaliza, exige – pelo compromisso ético da educação – que se questionem nossos modos de ensinar, a organização curricular dos cursos, nossas verdades sobre o que é conhecimento, como se produz ciência, qual o

papel de professores e alunos e, claro, a função que a Educação Superior assume na sociedade. (GUEDES, PENSIN, 2014,p. 13)

Como visto no decorrer desta pesquisa, os estudantes não percebem relação dos seus cursos com o seu meio de origem, isso acaba auxiliando em suas decisões de buscar oportunidades de vida no que caracterizam como cidade, mesmo permanecendo no território do Planalto Norte Catarinense. Cabe destacar, no entanto, que as lutas dos movimentos sociais do campo, lutam por uma Educação de qualidade no campo e do campo, que abranja todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica, até o Ensino Superior.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, é um grande avanço no sentido de garantir um curso superior a sujeitos oriundos do campo, sendo um curso estruturado a partir das especificidades que o campo abriga, garantindo a formação de sujeitos comprometidos com uma nova visão de campo e de escola do campo, como propulsores de sustentabilidade, valorizando e contribuindo com a formação de professores que valorize o território local.

Percebe-se que muito ainda precisa ser feito para garantir que o ambiente universitário consiga abrigar as especificidades dos sujeitos que o compõe, garantindo para além do acesso e permanência, cursos que considerem a heterogeneidade de sujeitos, experiências e expectativas de vida. Para concluir,

Isso significa dizer que, em que se pese o fato do acesso se configurar como êxito para esse grupo, a constituição do que poderíamos chamar de sucesso se vincula á implementação de políticas efetivas de permanência desses jovens na universidade. (SAMPAIO,2011, P. 37).



## REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?** In MOREIRA, Antônio F. e SILVA, Tomaz T. da. Currículo e cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

APRILE, M. R; BARONE, R. E. M; Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo: UNICID, v.2, n. 1, jan-jul.2009.p.39-55.Disponível em: [http://arquivos.cruzeirosdoeducacional.edu.br/principal/old/revisita\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_1/6-Rev\\_v2n1\\_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf](http://arquivos.cruzeirosdoeducacional.edu.br/principal/old/revisita_educacao/pdf/volume_2_1/6-Rev_v2n1_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf) Acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

BRANCO, U. V. C. A categoria inclusão no contexto da educação superior no Brasil e na América Latina. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). [2012?]. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/A%20CATEGORIA%20INCLUSAO%20NO%20CONTEXTO%20DA%20EDUCACAO%20SUPERIOR.pdf> Acesso em: 20 de novembro 2018.

BARROS, M. J. F; BOAVENTURA, E; A Tensão entre o público e o privado na Educação Superior Brasileira. **Revista Gestão & Planejamento**. Ano 6, n. 12. Salvador: UNIFACS . jul./dez. 2005. p.42-52. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/viewFile/216/221> Acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Presidência da Republica, Casa Civil, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> Acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico 2010 – Características Gerais da População**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

BRASIL, IPEA, II PNERA: Relatório da Segunda Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília/DF: Ipea, 2015. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618\\_relatorio\\_ii\\_pesquisa%20nacional.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf) Acesso em: 20 julho 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de educação do Campo PRONACAMPO, documento orientador. Brasília: 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 22 de maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – 2014. (Balanço Social 2003 2014) Brasília, 2015 b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192) Acesso em 04 novembro 2018.

BRASIL. MEC. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012 - Análise sobre a Expansão das Universidades Federais. 2003 a 2012 Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 19 de setembro 2018.

BRICK, E. M, PERNAMBUCO, M.M.C, SILVA, A. F.G, DELIZOICOV, D. Paulo Freire: Interfaces entre ensino de ciências naturais e educação do campo. 2014. Disponível em: <http://ecec.paginas.ufsc.br/files/2014/09/Brick-Pernambuco-Silva-Delizoicov-2014.pdf> Acesso em: 25 de outubro 2018.

BRITTO, N.S. Prática docente em Ciências da Natureza em Educação do Campo- desafios, diálogos, reflexões e ações educativas. In: DUSO, Leandro HOFFMAN, Marilisa B. (Orgs) Docência em Ciências e Biologia: Propostas para um continuado reiniciar, Ijuí: Editora Unijuí, 2013. P. 107-132 (Coleções de Educação em Ciências).

BROCCO, A. K; ZAGO, N; Condição do estudante de camadas populares no ensino superior.. In: X Seminário de Pesquisa em

Educação da Região Sul - Anped Sul, 2014, Florianópolis. X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul. Florianópolis: UDESC. p. 01-14. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/776-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/776-0.pdf) Acesso em: 23 de fevereiro 2018.

CARMO, E. F; CHAGAS, J. A. S; FILHO, D. B. F; ROCHA, E. C; Políticas Públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. Ver. RBEP-Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.(online), Brasília, v. 95, n.240, , mai./ago. 2014. p.304-327. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/04.pdf> Acesso em: 20 de setembro 2017.

CUNHA, L. A; Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Ed. FLACSO do Brasil, 2001.

CUNHA, M. A. de A. Expectativas de jovens camponeses na universidade: os desafios de uma formação em nível superior. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 263-283, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/15040/9326> Acesso em: 21 de novembro 2017.

CURY, C. R. J; Formação e conhecimento: perspectivas filosóficas e sociológicas. **Avaliação** (Campinas), vol.19, no.3, nov 2014. p.603-629. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/141221/8930> Acesso em: 22 de novembro 2017.

DIKER, G. *A formação e a prática do professorado: Passado, presente e futuro da mudança*. In: SILVA, Luiz Heron da (org). *Identidade Social e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997

ENTREVISTADA 1, Entrevista I [agosto, 2017]. Entrevistador: Luis Paulo Machado. Canoinhas, ano 1 arquivo .mp3 (60 min.).

ENTREVISTADO 2, Entrevista I [agosto, 2017]. Entrevistador: Luis Paulo Machado. Canoinhas, ano 1 arquivo .mp3 (60 min.).

ENTREVISTADA 3, Entrevista III. [agosto, 2017]. Entrevistador: Luis Paulo Machado. Canoinhas, ano 1 arquivo .mp3 (60 min.).

ENTREVISTADA 4, Entrevista IV. [agosto, 2017]. Entrevistador: Luis Paulo Machado. Canoinhas, ano 1 arquivo .mp3 (60 min.).

ENTREVISTADA 6, Entrevista VI. [agosto, 2017]. Entrevistador: Luis Paulo Machado. Canoinhas, ano 1 arquivo .mp3 (60 min.).

ENTREVISTADO 5, Entrevista V [agosto, 2017]. Entrevistador: Luis Paulo Machado. Canoinhas, ano 1 arquivo .mp3 (60 min.).

FRANCO, A. P; Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba: NuPE-UFRPR, n 4, jul./dez. 2008, p. 53-63. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15028/10076> Acesso em: 22 de outubro 2018.

GUEDES, A. L; PENSIN, D. P; Jovens do campo, educação superior e emancipação:(Im) possibilidades de diálogos. In: X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul, 2014, Florianópolis. X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul. Florianópolis: UDESC. p. 01-14. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1108-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1108-0.pdf) Acesso em: 22 de julho de 2018.

HAGE, S. M; Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 1, p.133-150, 2011. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1018/319> Acesso em: 10 de maio 2018.

HAGE, S. M; PEREIRA, R. A. G, BRITO, M. M. B; Educação Superior e Democratização: o acesso das populações negras, indígenas e do campo no Ensino Superior na Amazônia Paraense. *RTE-Revista Temas em Educação*, João Pessoa: PPGE/UFPB, v.22, n.2, jul.- dez. 2013. p. 83-102 Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/download/17788/10151> Acesso em: 11 de janeiro 2018.

HAGE, S.A.M, BRITO, M.B. Acesso das populações do campo à universidade pública: Estudo sobre o PRONERA e o PROCAMPO na UFPA Universidade Federal do Pará, 2016. Disponível em: <https://slidex.tips/download/acesso-das-populacoes-do-campo-a-universidade-publica-estudo-sobre-o-pronera-e-o> Acesso em: 12 de abril 2018.



HUDLER, T. G. R. S; Em Questão: os processos investigativos na formação inicial de educadores do campo – Área de Ciências da Natureza e Matemática. 2015. F. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC, Florianópolis-SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136319/336051.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 23 de agosto 2018.

LIMA, J. P. C; ARAÚJO, R. S; Financeirização e oligopolização no ensino superior privado-mercantil brasileiro: a sestra e a destra perversas no âmago da educação. In: V Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA. Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal-RN, 24-25 ago.2017. Disponível em: <http://www.fineduca.org.br/wp-content/uploads/AnaisV/Políticas/FINANCEIRIZA%C3%87%C3%83O%20E%20OLIGOPOLIZA%C3%87%C3%83O%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20PRIVADO-MERCANTIL%20BRASILEIRO%20A%20SESTRA%20E%20A%20DESTRA%20PERVERSAS%20NO%20C%82MAGO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 22 de agosto 2018.

MARTINS, A. C. P; Ensino Superior no Brasil: da Descoberta aos Dias Atuais. Acta Cirúrgica Brasileira v. 17, n. supl.3 2002.p.4-6 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502002000900001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001) Acesso em: 22 de outubro 2018.

MOLINA, M. C. . Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, , v. 55, p. 145-166, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf> Acesso em: 22 de outubro 2018.

MOLINA, M. C; MONTENEGRO, J. L. A; OLIVEIRA, L. L. N. A; Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília. Julho, 2009. Disponível em: [http://revistas.ufcg.edu.br/raizes/artigos/Artigo\\_228.pdf](http://revistas.ufcg.edu.br/raizes/artigos/Artigo_228.pdf) Acesso em: 21 de outubro 2018.

MUNARIM, A; et al. *Educação do Campo em Santa Catarina: um processo em Construção*. RBPG, Brasília, supl.1, v.8, p.207-229,

dezembro 2011/ Políticas, Sociedade e Educação. Disponível em:  
<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/247/236>  
Acesso em: 20 de outubro 2018.

PAULO, M. A. L; SILVA, C.N. O; Juventude rural e ensino superior: acesso, limites, possibilidades e transformações.. In: XXIX Congresso Latino americano de Sociologia, 2013, Santiago - Chile. XXIX Congresso Latino americano de Sociologia, 2013. Disponível em:  
[http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22\\_LimadePaulo\\_NatanaeldeOliveira.pdf](http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22_LimadePaulo_NatanaeldeOliveira.pdf) Acesso em: 20 de abril 2018.

PIOTTO, D. C; As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. 2007. XXX F. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de S. Paulo: São Paulo. Disponível em:  
[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08122010-132830/publico/TESE\\_DEBORA\\_C\\_PIOTTO.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08122010-132830/publico/TESE_DEBORA_C_PIOTTO.pdf)  
Acesso em: 21 de outubro 2018.

SAMPAIO. H.; LIMONGI, F.; TORRES, H. *Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. Brasília, DF: INEP, 2000. Disponível em:  
<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0001.pdf> Acesso em: 20 de outubro 2018.

SAMPAIO, S.M.R. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-03.pdf> Acesso em: 20 de outubro 2018.

SANTOS, A. P; CERQUEIRA, E. A; Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis. 25- 27 nov. 2009. Disponível em:  
<http://flacso.org.br/?publication=ensino-superior-trajetoria-historica-e-politicas-recentes> Acesso em: 20 de outubro 2018.

SILVA, A.F.G. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 493f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004. Disponível

em:

[http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/tese\\_gouvea.pdf](http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/tese_gouvea.pdf) Acesso em: 18 de outubro de 2018.

SILVA, I. G; LAGE, T; Direito Social à Educação: Acesso ao Ensino Superior – O debate sobre as Políticas de Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras. Disponível em: ([http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio\\_resumo2011/relatorios/css/dir/dir\\_ivanuze\\_silva.pdf](http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/relatorios/css/dir/dir_ivanuze_silva.pdf)) Acesso em: 01 de novembro 2018.

SOUZA, C. T.; PETRÓ, C. S.; GESSINGER, R.M. (2012). Um estudo sobre evasão no superior do Brasil nos últimos dez anos. In: **CLABES, II**. Anais. Disponível em: <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/868/2519> Acesso em: 21 de outubro 2018. Acesso em: 20 de outubro 2018.

TOMPOROSKI, A. A; MARCHESAN, J; Planalto Norte Catarinense; Algumas considerações sobre aspectos históricos, características físico-naturais e extrativismo. DRd – Desenvolvimento Regional em debate (ISSNe 2237-9029) v. 6, n. 2, ed. esp., jul. 2016. p. 51-63. Disponível em: [www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/download/1206/622](http://www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/download/1206/622) · Arquivo PDF. Acesso em: 07 julho 2018.

UNIVERSIDADE DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Solicitação do reconhecimento e avaliação do curso de licenciatura em educação do campo para o MEC. [2008?]. Disponível em: <http://licenciatura.educampo.ufsc.br/files/2014/08/PPP-LEdoC.pdf> Acesso em: 21 de outubro 2018.

ZAGO, N ; BORDIGNON, C; Juventude rural no contexto da agricultura familiar: migração e investimento nos estudos. In: IX Seminário de pesquisa em educação da região sul., 2012, Caxias do Sul. IX Seminário de pesquisa em educação da região sul. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. Caxias do Sul, 2012. v. 01. p. 01-14. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1096/707> Acesso em: 20 de outubro de 2018.

ZAGO, N; Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação (Impresso), Campinas - São Paulo, v. 11, n.32, p. 226-237, 2006. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf> Acesso em: 18 de outubro 2018.