



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS  
AGRÁRIAS**

**MARLY DOS SANTOS NUNES**

**ACESSO E PERMANÊNCIA DAS MÃES UNIVERSITÁRIAS DO CAMPO: UM  
ESTUDO SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-  
CIÊNCIAS AGRÁRIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA  
BAHIA-UFRB**

**AMARGOSA-BAHIA  
ABRIL-2018**

**MARLY DOS SANTOS NUNES**

**ACESSO E PERMANÊNCIA DAS MÃES UNIVERSITÁRIAS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-CIÊNCIAS AGRÁRIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA-UFRB**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo Bahia como requisito para obtenção do título de licenciado em Educação do Campo - Ciências Agrárias.

Orientador: Prof. Ms. Maíra Lopes dos Reis.

**AMARGOSA-BAHIA  
ABRIL-2018**

Trabalho de Conclusão de Curso da Discente Marly Dos Santos Nunes, intitulada: “**ACESSO E PERMANÊNCIA DAS MÃES UNIVERSITÁRIAS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO- CIÊNCIAS AGRÁRIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA-UFRB**”, apresentada no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo Bahia como requisito para obtenção do grau de licenciada em Educação do Campo - Ciências Agrárias. Defendido e aprovada pela banca examinadora abaixo em 09 de Abril de 2018.

---

**Profª M<sup>a</sup>. Maíra Lopes dos Reis**  
(Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias -UFRB)  
**ORIENTADORA**

---

**Prof. M<sup>e</sup> Carlos Adriano da Silva Oliveira**  
(Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias -UFRB)  
**EXAMINADOR**

---

**Prof. M<sup>a</sup> Janaíne Zdebski da Silva**  
(Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias -UFRB)  
**EXAMINADOR**

---

**Prof. M<sup>a</sup> Terciana Vidal Moura**  
(Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias -UFRB)  
**EXAMINADOR**

**AMARGOSA-BAHIA**  
**2018**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu Deus por ter me proporcionado à oportunidade de chegar até aqui. (PORQUE DELE, POR ELE, PARA ELE SÃO TODAS AS COISAS). Com carinho especial, agradeço à Professora Ms. Maíra Lopes por sua dedicação, paciência e incentivo ao longo de todo o processo de criação deste trabalho. Deixo também minha profunda gratidão à banca examinadora que se dispôs a participar deste momento tão importante da minha vida acadêmica.

Agradeço grandiosamente à minha família, que estiveram sempre comigo nas horas difíceis, e acima de tudo incentivando a continuação da minha formação. De maneira especial, agradeço o apoio da minha mãe Maria Martiniano; do amor da minha vida, meu filho Rafael Nunes, o qual foi minha inspiração para realização deste trabalho, do meu companheiro Leandro Moura, por ter suportado meu mau humor; agradeço as minhas irmãs, Juliana Silva e Maurina Nunes por cuidar do meu pequeno durante minhas aulas de campo, bem como em outros momentos. Tenham a certeza que jamais me esquecerei do amor e paciência de vocês. A minha irmã Marilene Nunes, obrigada meu amor por ter abrindo mão de suas muitas atividades para estar me ajudando.

Não poderia deixar também de agradecer ao meu trio predileto, ao qual nomeie “mulheres de Deus”: Eliene Marques, Marilane Marques e Rozane Araújo, a amizade e cumplicidade de vocês ao longo do curso foram essenciais pro meu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Agradeço por todos os sorrisos, lágrimas e experiências compartilhadas!

Em suma, agradeço a todos os meus amigos, em especial minhas amigas Viviane Santana, Flavia Ferreira e Silmary Silva, que sempre me incentivaram a não desistir! As mulheres participantes deste trabalho. Aos colegas e professores da LEdoC meus sinceros agradecimentos. Muito obrigada!

A cabeça pensa, a partir de onde os pés pisam.

Paulo Freire

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as condições de acesso e permanência feminina no ensino superior, especialmente das mães universitárias, tomando como recorte empírico o curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo - UFRB. Tal abordagem de estudo, surge das inquietações de pesquisar quais são as estratégias utilizadas pelas mulheres que têm filhos, para permanecerem no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias. Uma vez, que as mulheres ainda sofrem por conta do machismo, sexismo, violência doméstica e de rua, dentre tantas outras perseguições e discriminações. Discutir sobre a situação das mulheres é falar da tripla e múltipla jornada de trabalho no seu cotidiano, por ainda ser vista socialmente como responsável pelo cuidado do lar, filhos, e do trabalho externo. O curso Licenciatura em Educação do Campo tem como um dos seus objetivos atender sujeitos do campo seja trabalhadores e trabalhadoras rurais, ribeirinhos, assentados, quilombolas, entre outros, diante disso, busca-se identificar junto aos setores da universidade quais medidas têm sido adotadas pela instituição para assegurar a permanência dessas mulheres nos cursos de graduação, analisar como se dá a permanência destes sujeitos no curso de Educação do Campo, identificar os possíveis caminhos que podem ser adotados para garantir a continuidade dos estudos dessas estudantes, pois permanecer na universidade sem condições econômicas eficazes é complexa para qualquer estudante, e para as mulheres/mães, dificulta a continuidade dos seus estudos, comprometendo sua formação. Este trabalho utiliza o método de pesquisa qualitativa do tipo participante que, em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades.

**Palavras -Chave:** Mulher, Educação do Campo, Permanência, Mães, Universidade.

## **ABSTRACT**

This work aims to investigate the conditions of female access and permanence in higher education, especially of university mothers, taking as an empirical cut the undergraduate course in Education of the Field - Agricultural Sciences of the Federal University of Recôncavo - UFRB. Such a study approach arises from the concerns of researching the strategies used by women who have children, to remain in the Licentiate course in Field Education - Agrarian Sciences. Once, women still suffer from machismo, sexism, domestic and street violence, among many other persecutions and discrimination. To discuss the situation of women is to speak of the triple and multiple working day in their daily lives, because they are still socially responsible for the care of the home, children, and external work. The Degree Course in Education of the Field has as one of its objectives to meet subjects of the field be rural workers, riverine, settled, quilombolas, among others, in front of this, it seeks to identify with the sectors of the university what measures have been adopted by the institution to ensure the permanence of these women in the undergraduate courses, to analyze how the permanence of these subjects in the Course of Education of the Field, to identify the possible paths that can be adopted to guarantee the continuity of the studies of these students, since to remain in the university without conditions economics is complex for any student, and for women / mothers, it hinders the continuity of their studies, jeopardizing their training. This work uses the qualitative research method of the participant type, in which the researcher, to carry out the observation of the phenomena, shares the experience of the subjects studied, participating in a systematic and permanent way, throughout the research time, of their activities.

**Keywords:** Woman, Field Education, Permanence, Moms, University.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CAE** - Coordenação de Assuntos Estudantis
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFP**- Centro de Formação de Professores
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNPq** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPA** - Coordenação de Políticas Afirmativas
- ENADE** - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- GEA - Grupo** Estratégico de Análise da Educação IIBA
- IIBA** – Imperial instituto Baiano
- IEAB** - Imperial Escola Agrícola da Bahia
- IFES** - Institutos Federais de Ensino Superior
- LEDOC**- Licenciatura em Educação do Campo
- PJAC** - Programa Jovens Agentes de Comercialização
- PET** – Programa de Educação Tutorial (Educação e Sustentabilidade)
- PIBID Diversidade** - Programa Institucional de Bolsa de iniciação a Docência e a Diversidade
- PIBIC** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PPC** - **Projeto** Pedagógico do Curso
- PRONACAMPO** - Programa Nacional de Educação no Campo
- PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PROCAMPO** - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- PROPAAE** – Programa de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
- PPQ** – Programa de Permanência Qualificada
- SISU** - Sistema de Seleção Unificada
- TC** – Tempo Comunidade
- TU** – Tempo Universidade
- UFRB**- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
- UNESCO** - Organização Nações das Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNB** - Universidade de Brasília
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## **LISTAS DE QUADROS**

**QUADRO 01- AUXÍLIOS DISPONIBILIZADOS PELA PROPAAE**

**QUADRO 02 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	15
2.1 Pesquisa Qualitativa.....	15
2.2 Levantamento Bibliográfico.....	17
2.3 Pesquisa de Campo.....	18
<b>3 ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA</b> .....	21
3.1 Histórico da implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB.....	25
3.2 Políticas de Acesso e Permanência na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.....	28
<b>4 MOVIMENTO ORIGINÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O SURGIMENTO DAS LICENCIATURAS</b> .....	37
4.1 Concepções e Princípios da Educação do Campo.....	44
4.2 A construção da Educação do campo na UFRB e a Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias.....	48
<b>5 ACESSO E PERMANÊNCIA DAS MULHERES/MÃES UNIVERSITÁRIAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO CIÊNCIAS DO CAMPO-CIÊNCIAS AGRÁRIAS</b> .....	53
5.1 A Presença das mulheres no Ensino Superior.....	54
5.2 Do trabalho do campo e doméstico à educação superior: o percurso de luta das mães estudantes pelo direito a educação.....	56
5.3 Estratégias e Trajetórias das mulheres/mães da Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias.....	58
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	73
<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	76
<b>8. APÊNDICES</b> .....	80



## 1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo investigar as condições de acesso e permanência feminina no ensino superior, especialmente das mães universitárias. Tal abordagem de estudo, surge das inquietações de pesquisar quais são as estratégias utilizadas pelas mulheres que têm filhos, para permanecerem no curso de Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias, ofertado no Centro de Formação de Professores - CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), bem como investigar quais políticas de permanência assistem estas estudantes.

Atualmente as mulheres e, sobretudo as que exercem a maternidade, representam sinônimo de luta, estratégias, enfrentamentos e conflitos para ocupar espaços que outrora lhes foram negados, e conseqüentemente pela busca de novos mecanismos na perspectiva de obter visibilidade e respeito. Para tanto a universidade é um espaço fundamental no qual as mulheres têm a oportunidade de adquirir visibilidade, no entanto, precisam adquirir condições de permanência que possam assisti-las, pois na maioria das vezes estas mulheres precisam se deslocar de suas casas e deixar seus filhos com terceiros, ou mesmo levá-los para a universidade.

Assim buscou-se neste estudo, abordar como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia tem promovido políticas de permanência que contemple as mulheres/mães estudantes, tendo como recorte de análise, a Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, pois em seu Projeto Político Pedagógico, documento que orienta as ações do referido curso, um dos principais objetivos é compreender as nuances da diversidade do campo, do ponto de vista das relações de gênero, sexualidade, geração, questões ético-raciais, portadores de necessidades especiais e cultura camponesa, fundamentando a proposição de ações de mudança e de desenvolvimento agrário brasileiro.

A Educação do Campo é um projeto educativo que tem por referência os sujeitos sociopolíticos que vivem e trabalham no campo, e nasce como espaço que denuncia a educação dos rurais historicamente ignorados e marginalizados, com professores leigos, escolas sem estrutura física, de difícil acesso, com projetos pedagógicos indefinidos elaborados na cidade, ou inexistentes. Mais também nasce como espaço de luta política em favor de uma educação de qualidade, contextualizada e definidora de um projeto político de desenvolvimento da nação – a Educação do Campo (LIMA; TEIXEIRA:2011). Segundo Caldart (2012) a Educação do campo é um “conceito em construção, sem se descolar do

movimento específico da realidade que a produziu, configura-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações” (p.259).

Para tanto, como já foi dito é necessário que se fortaleça o debate acerca das políticas de permanência dentro do curso Licenciatura em Educação do Campo, tendo em vista que existe um número significativo de mulheres no curso que carecem de condições favoráveis de permanência. Partindo do pressuposto, anunciado, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de que é preciso educar a classe trabalhadora para a construção de um projeto de sociedade popular, diferente da atual, que é patrimonialista, patriarcal, heterossexista, racista, elitista e com isso, seletiva e excludente, a Educação do Campo se constrói enquanto um projeto político pedagógico contra-hegemônico, e como tal, possui papel fundamental na construção de relações menos desiguais para mulheres.

Sabe-se que a trajetória histórica das mulheres é recortada pela opressão do machismo, sexismo, violência doméstica e de rua, dentre tantas outras perseguições e discriminações, assim sendo, discutir sobre a mulher é falar do enfrentamento da dupla jornada de trabalho e das múltiplas responsabilidades que lhes são demandadas no seu cotidiano, por ser vista socialmente a responsável pelo cuidado do lar, dos filhos, e do trabalho externo que realiza, no qual muitas vezes as impede de estar em uma universidade.

A realização desta monografia justifica-se pelo fato de que na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) o perfil estudantil de mulher, universitária e mãe é cada vez mais freqüente, e isto demanda elaboração de políticas de permanência estudantil para permitir o acesso pleno ao ensino. É comum o discurso que a vida da mulher acaba a partir do momento que a gravidez é uma realidade, sendo comum, a mesma abandonar os seus estudos em consequência do nascimento de uma criança. Infelizmente muitas mães, e especialmente as mulheres do campo, não encontram o suporte necessário para continuar na universidade. No entanto, verificou-se com essa pesquisa que a mulher, mãe e universitária contradiz a todos que pensam que a universidade não é lugar de mãe e mostram a partir de suas vivências que a universidade, é sim o lugar delas. Esta pesquisa evidencia a luta pela permanência na universidade com a finalidade de apresentar à comunidade acadêmica a luta diária dessas mulheres na UFRB. Sendo urgente a criação de políticas específicas, para que a

mãe universitária possa ter acesso à educação, seja a universitária que engravidou ou a mulher mãe que ainda não teve a oportunidade de iniciar uma graduação.

A escolha desse tema não ocorreu de forma eventual, pois, como afirma Henriques (2016, p.68) “para se acreditar numa luta, é preciso fazer parte dela, saber as aventuras e desventuras do caminho, andar sem a certeza de que se está no caminho certo”. Assim, a experiência de vida como aluna mãe, trabalhadora do campo e negra me possibilitou a realização desta pesquisa, com a inquietação de entender: como as discentes/mães, da Licenciatura em Educação do Campo, se organizam no cuidado dos seus (as) filhos enquanto estão no Tempo Universidade<sup>1</sup>? Quais políticas de permanência da universidade assistem essas mulheres?

A fim de responder estas questões de pesquisas, após o delineamento dos objetivos, escolheu-se como metodologia para realização deste estudo a pesquisa participante com realização de realizadas entrevistas semi estruturadas com seis estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo. A escolha das participantes ocorreu através de conversas informais, ao se observar que tais mulheres comungavam de especificidades no que diz respeito à maternidade e a vida acadêmica. Dessa forma, na perspectiva de entender tais especificidades, a presente monografia se estrutura da seguinte forma: além desta introdução, é apresentado um capítulo com aspectos metodológico da pesquisa. O terceiro capítulo buscou-se trazer o debate sobre o “Acesso e Permanência na Universidade Pública”, destacando o contexto em que surge a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, bem como se institui nessa universidade as Políticas de Acesso e Permanência Estudantil.

No quarto capítulo, evidencia-se o Movimento Originário da Educação do Campo suas concepções e princípios, para compreender o surgimento dos cursos Licenciaturas em Educação do Campo nas Universidades, por conseguinte na UFRB, a reflexão sobre este contexto é fundamente para análise do quinto capítulo que tratará do “Acesso e Permanência

das mães universitárias no curso de Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias, que será detalhado no decorrer deste trabalho.

---

<sup>1</sup> O Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias funcionam pelo Regime da Pedagogia da Alternância que se estrutura por diferentes tempos e espaços formativos denominados de Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

## 2 METODOLOGIA

O caminho metodológico é de suma importância para o pesquisador, considerando que o mesmo dará base e organismos necessários para a obtenção dos dados do objeto de estudo e suas conclusões. Assim sendo, Deslandes, Gomes e Minayo (2016, p.14) afirmam que “metodologia é o caminho do pensamento e prática exercida na abordagem da realidade”. Dessa forma, a metodologia é incluída de forma mútua com os métodos, as técnicas, a experiência, a capacidade crítica e sua sensibilidade.

Entende-se que a pesquisa científica é de extrema importância na trajetória do discente, pois a mesma auxilia na sua formação e no alcance do conhecimento. Neste viés, Deslandes, Gomes e Minayo (2011), destacam que a pesquisa como ferramenta para adquirir conhecimento, pode ter alguns objetivos, a saber, “resolver problemas específicos, gerar teorias, ou avaliar teorias existentes” (p. 16). Enfim, não existe pesquisa sem teoria, seja implícita ou explícita, ela está presente em todo processo do seu desenvolvimento. Portanto, para o desenvolvimento deste trabalho, foram seguidas diversas etapas metodológicas, na perspectiva de detalhar de maneira profunda o tema apresentado, e assim, conseguir dá conta dos objetivos apontados, que serão descritas a seguir.

### 2.1 Pesquisa Qualitativa

Este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa do tipo participante na qual, para Severino (2007, p. 120) é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa. Dessa forma, André e Ludke (2004, p.11) trazem sua contribuição a respeito da pesquisa qualitativa, afirmando que a mesma tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento, ou seja, a pesquisa qualitativa presume o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e o objeto investigado.

A pesquisa qualitativa se fundamenta na busca da solução de problemas práticos, onde o pesquisador se debruça em descobrir resposta para um determinado problema para descrever um acontecimento de forma satisfatória. A respeito disso, André e Ludke (2004) trazem ainda que, “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritos, adquiridos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, e enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (p. 13).

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa, neste trabalho, utilizou-se a entrevista semi-estruurada como instrumento metodológico, no roteiro da entrevista o intuito era de conhecer a trajetória de vida dos sujeitos pesquisados e buscando compreender o cotidiano de ser mulher e mãe, do permanecer e do conciliar a vida universitária (Apêndice A). Para Marconi (2007, p. 92) a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto. No entanto, Richardson (2001, p.13), “a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É o modo de comunicação no qual determina informação é transmitida de uma pessoa para outra”.

Participaram da pesquisa seis estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias, todas as participantes escolhidas foram mulheres/mães de diferentes etapas do curso. A participação ocorreu de forma voluntária, as perguntas foram de caráter facultativo, dando liberdade para que as entrevistadas se abstivessem de respondê-las sem quaisquer prejuízos, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B). Durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, tanto o convite formal como o preenchimento dos formulários, garantiu o anonimato das voluntárias, a fim de obter um resultado imparcial e verdadeiro, além de garantir que as informações obtidas sejam utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, e para, além disso, na apresentação da pesquisa foi disponibilizado o contato da pesquisadora para esclarecimento de quaisquer dúvidas, bem como a garantia de desistência da participação sem qualquer prejuízo para a participante. Para referenciar as falas das participantes, na análise da pesquisa serão utilizados nomes fictícios.

No segundo momento foram realizadas entrevistas gravadas, em locais escolhidos pelas entrevistadas com duração de 20 á 35 minutos com a autorização das mesmas, e posteriormente transcritas para análise, descrição e compreensão do objeto problematizado, na perspectiva de obter informações significativas para o aprofundamento de conhecer sobre as estratégias de permanência utilizadas pelas mulheres mães no curso Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias.

## 2.2 Levantamento Bibliográfico

O levantamento bibliográfico é uma etapa fundante e contínua para realização da pesquisa. Para elaboração deste trabalho, a pesquisa bibliográfica iniciou-se a partir do momento em que a temática foi escolhida, e assim, por meio de uma trajetória de leituras e pesquisas na perspectiva de encontrar referenciais teóricos a respeito acerca de acesso e permanência na universidade pública, especialmente de permanência feminina materna. Buscaram-se também referências relacionadas à história e implantação da UFRB e o processo de interiorização do ensino superior, bem como, literaturas que fundamentasse as concepções e princípios e contexto originário da Educação do Campo.

Para embasar o debate sobre acesso e permanência na Universidade Pública, buscaram-se as pesquisas e artigos realizados pelo Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior- GEA-ES, que entre suas ações é acompanhar, avaliar e intervir nos debates sobre a expansão e democratização da educação superior no Brasil. Este grupo tem como conceitos centrais: O direito à educação; Investimentos públicos na educação superior; Inclusão da diversidade – em especial as decorrentes de raça/cor e étnica – nas instituições de educação superior por meio de ações afirmativas; Distribuição regional das instituições de modo a enfrentar as desigualdades regionais persistentes.

Ainda, para discutir os temas de acesso e permanência, a tese de Reis (2009), produção de referência no Brasil sobre o assunto, traz dentre outras questões, dois fatores fundamentais que desafiam a permanência dos estudantes negros na universidade: o primeiro está centrado no campo material e diz respeito às condições objetivas para se realizar um curso superior, pois, segundo a autora, mesmo estando em instituição pública é necessário que o discente disponha de condições financeiras para alimentação, transporte e material de estudo; e o segundo fator está relacionado ao nível simbólico que diz respeito ao significado da presença de estudantes negros em cursos historicamente construídos por brancos.

Para discutir sobre discentes/mães, Urpia (2009), apresenta os desafios da conciliação entre maternidade e vida acadêmica, apontando a necessidade de políticas de assistência para dar suporte às jovens mulheres que se tornam mães no percurso da formação superior.

Para fundamentar a discussão a respeito do Movimento Originário da Educação do Campo e o surgimento das Licenciaturas em Educação do Campo, autores como Arroyo,

Caldart, Molina (2004), dentre outros, que debatem a importância das lutas dos Movimentos sociais na construção da Educação do Campo.

A respeito da efetivação da Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a dissertação de mestrado de Almeida (2015), intitulada: “Indicadores de Avaliação da Implementação das Diretrizes para Educação do Campo Em Amargosa”, revela dados coletados a partir de entrevistas cedidas por sujeitos que estiveram diretamente ligados no processo de construção desse movimento na universidade. Vale ressaltar que tal autora trata-se de uma egressa da primeira turma do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB/CFP, e, então Secretária de Educação do Município de Amargosa.

Foi também realizada uma pesquisa bibliográfica documental nos regimentos da UFRB como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC).

### 2.3 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo também foi um caminho metodológico de extrema importância no desenvolvimento e compreensão do tema, pois a mesma se constitui no levantamento dos dados de onde os fenômenos acontecem, permitindo a aproximação de forma direta com o objeto de estudo, e ainda, traz consigo princípios interessantes que norteiam o pesquisador. Nesta perspectiva, Gonsalves (2001, p.67) afirma que pesquisa de campo:

È o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. (GONSALVES, 2001, p. 67).

Fica evidente que a pesquisa de campo possui importantes características, as quais tornam o encontro do pesquisador com o espaço e o fenômeno a ser pesquisado um momento de extrema importância, e para, além disso, contribuiu de maneira satisfatória para a compreensão da temática em questão.

O campo empírico foi o Centro de formação de Professores- CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, localizado, na Avenida Nestor de Melo Pita, Nº 535-Centro na cidade de Amargosa-Bahia, sendo um dos municípios que compõe o Território de

Identidade do Vale do Jiquiriçá, distando de 240 km da capital do Estado, Salvador. O município possui uma população total de 37.081, sendo a População urbana 24.891 para uma População rural de 9.460 habitantes. (Figura 1). O vale do Jiquiriçá esta localizado na região Centro-Sul da Bahia, e é composto por vinte Municípios.

Figura 1: Mapa de Localização do Município de Amargosa



**Fonte:** Coordenação Estadual dos Territórios, 2017.

Criada pela Lei 11.151 de 29 de Julho de 2005 a UFRB surge a partir da expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão da antiga escola de agronomia da Universidade Federal do Estado da Bahia-UFBA, sediada na Cidade de Cruz das Almas- Bahia. Atualmente a instituição, além de Amargosa, possui Centros de ensino nas cidades de Cachoeira, Feira de Santana, Santo Antônio de Jesus e Santo Amaro.

É importante frisar que o CFP (Figura 02) teve origem no ano de 2006, um ano após a criação da UFRB, e dispõe de oito cursos de graduação, são as Licenciatura em: Pedagogia, Letras/Libras, Química, Física, Filosofia, Educação Física, Matemática e Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias, e recentemente oferta o curso de Tecnologia em Agroecologia pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) .

O ingresso nos cursos das sete primeiras licenciaturas acima citadas, se dá por meio do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, no qual é feita a Seleção pelo Sistema de Seleção Unificada –SISU. Apenas a Licenciatura em Educação do Campo possui uma forma de ingresso diferenciado, que é através de um processo seletivo especial, que atende as demandas sociais e específicas do curso. Para tanto, destaca-se ainda que a instituição oferta ainda um Mestrado Profissional em Educação do Campo, o qual anualmente oferece oportunidades de ingresso, e duas Pós-graduações Lato Sensu, a Especialização em Educação e Interdisciplinaridade, e a Especialização em Ensino de Ciências e Matemática.

**Figura 02** – Fachada do Centro de Formação de Professores - UFRB



Fonte: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/>

A implantação de um campus universitário na cidade de Amargosa trouxe um destaque muito grande para o lugar, houve movimentação na economia, pois recebe discentes de todo o território brasileiro. Além disso, destacam-se ainda, as parcerias firmadas com as escolas da Rede Básica de Ensino, onde as mesmas disponibilizam o acesso aos discentes da universidade para realizarem seus estágios, entre outras atividades educacionais.

O próximo capítulo trará a discussão acerca de como se dá o acesso e permanência na universidade pública, bem como, o histórico da implementação da LedoC, e as políticas de permanência da UFRB/CFP.

### **3 ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Embora os sistemas escolares modernos se organizem sob um ideal de igualdade de oportunidades, no Brasil, convivemos por muitos séculos com uma realidade de educação precária que oferece aos pobres uma educação como tal. O acesso à educação superior no Brasil é um problema histórico que se agrava ainda mais quando se trata de ingresso nas universidades.

Muitos estudos e pesquisas têm apontado que o nível de seletividade nas instituições públicas é superior às instituições particulares, enquanto na educação básica os dados se invertem, o que nos remete a pensar que o fato do aluno não ter tido uma base educacional de qualidade, muitas vezes o impede de alcançar o ensino público superior.

Uma forma “reparar” este desfalque dentro da educação pública superior, foi por meio da criação de políticas compensatórias como PROUNE e FIES, que é a transferência de recursos do setor público para o privado. Porém observa-se que estas políticas não alteram a estrutura seletiva do Ensino Superior, pois, estes programas distribuem bolsas para alunos pobres adentrarem no ensino superior privado, na perspectiva de promover justiça, mas ao contrário, o que verdadeiramente é promovido é o financiamento da educação privada com recursos públicos (OLIVEIRA, 2012, p.5).

Este quadro de desigualdade teve forte intervenção nos governos de Lula e Dilma, onde os mesmos priorizaram reduzir a pobreza no país, objetivando minimizar as desigualdades na distribuição de renda, beneficiando e protegendo os menos favorecidos, no entanto, acabar com tais disparidades na distribuição de renda, não seria tarefa fácil.

A sanção da lei nº12. 711/2012 pela presidente Dilma Roussef, que trata sobre o ingresso nas universidades federais e nas Instituições Federais de Ensino técnico de nível médio, representou, um avanço na democratização da educação no Brasil. No entanto, a política de cotas vem sofrendo fortes críticas, usando como justificativa para tal pensamento que a mesma é uma ameaça à qualidade do ensino superior, usando como argumento que esta retira o critério do aluno ingressar na universidade por competência, porém, tal justificativa não possui consistência, partindo do pressuposto que não existem estudos que comprovem tal disparidade quando estes alunos são igualados as mesmas condições de oferta e permanência.

No que tange as ações afirmativas por reserva de vagas ao acesso dos discentes ao nível superior, o Censo da Educação superior de 2010 divulgado pelo INEP, afirma que 274 Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil, no total 408.562 alunos ingressantes naquele ano. Deste 29,6% do total de instituições possuíam algum tipo de reserva de vaga, ou cotas de acesso, para ingressantes. De todas as IES Públicas, 44.398 discentes, apenas 10,9% haviam entrado no ensino superior por meio de algum tipo de reserva de vaga. Desses, 13.842 ingressaram em vagas destinadas a ações afirmativas de ordem étnicas, e 32.851 estudantes adentraram uma IES por cotas de acesso a estudantes provenientes de escolas públicas. Esse número correspondeu a cerca de 70% de todos os discentes cotistas (PAIXÃO, 2012, p. 3).

Assim, tais dados denunciam que no total de 274 IES, apenas 29,6 por cento, ou seja, menos da metade do total possuem alguma política de cotas, e que os discentes que adentraram na universidade por meio de cotas, não foram por razões étnicas, e sim por ter sido alunos remanescentes de escolas públicas, em outras palavras, a política de cotas raciais não se aplica em grande parte das IES.

Sabe-se que nos últimos anos, as instituições públicas vêm executando ações afirmativas, na perspectiva de promover mudanças na organização e gestão, visando assim democratizar suas políticas no que tange ao acesso. No entanto, ainda há um cenário complexo justificado pela mínima inclusão de um grupo que tem sido historicamente negligenciado na educação superior. Assim sendo, a aprovação da Lei 12.711/2012 representa grande avanço para a democratização das políticas de acesso para a educação superior pública, porém, a junção das condições de acesso e permanência por meio de políticas e programas de apoio estudantis, são desafios fundamentais para que a democratização da educação superior pública no país efetivamente aconteça.

De acordo com Gisi (2006, p.7), falar de acesso à educação superior requer um olhar atento sobre a problemática histórica da discriminação e da exclusão social de diferentes grupos na sociedade brasileira. Pois geralmente o acesso a estes espaços acontece de forma desigual. Nesse sentido, Pereira e Passos, acreditam que “o nível superior de ensino no Brasil funcionava para formar membros da elite para o exercício dos papéis sociais, políticos e econômicos que lhes eram atribuídos, ao mesmo tempo em que possibilitava o fortalecimento de suas redes de relações sociais, especialmente políticos (2007, p. 21/22),”.

Assim sendo, uma das maneiras de excluir determinados grupos da universidade é através do pequeno número de vagas ofertadas para ampla concorrência, e também através do ensino básico público de péssima qualidade, o qual, muitas vezes não possibilita boa formação para a população oriunda da classe popular.

É nesse sentido que Zago (2006, p. 228), aponta que o cenário educacional brasileiro atual, requer políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino.

Portanto, o discente que não tem a oportunidade de acessar um ensino básico de qualidade, automaticamente terá dificuldades para concorrer com sujeitos que tiveram uma trajetória estudantil baseada em boa educação, e, posteriormente ingressará de forma mais rápida na universidade. Partindo do pressuposto que a maioria das universidades do país ainda utiliza o vestibular ou o ENEM como forma de seleção de acesso.

De acordo com Gisi (2006, p.9) o acesso não é o único agravante na trajetória dos discentes das camadas populares, no que diz respeito à permanência, o autor aponta que os questionários socioeconômicos, aplicados a estudantes da área da saúde que participaram do ENADE, revelam que há mais ingressantes pobres na graduação do que concluintes, denunciando uma das formas de exclusão, nem sempre consideradas nas análises realizadas.

Entende-se que não basta apenas dá condições de acesso, mesmo que de forma precarizada, faz-se necessário pensar como estes sujeitos, que na maioria das vezes emergem das camadas populares irão permanecer no espaço acadêmico. Para Reis (2009):

A permanência é a duração e transformação, é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção do tempo que remete a divisão do tempo (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de da permanência como um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um (REIS 2009, p. 68).

A autora fomenta a discussão afirmando que “permanência, em seu significado carrega um lugar filosófico intrinsecamente ligado ao sentido da essência do ser”, baseada nas contribuições de Kant, em sua obra *À crítica da Razão Pura*, na qual o mesmo afirma que a “permanência expressa mudança em geral, o tempo como o correlativo constante de toda a existência de fenômenos, de toda mudança de toda simultaneidade”.

Segundo Reis, (2009, p. 68 citando Kant, 1788) a mudança que se opera não se refere ao tempo em si, mas só aos fenômenos no tempo (...). Desse modo, pode-se fazer a relação do pensamento de Kant, acima citado com as mudanças de comportamento e a evolução do intelecto do discente durante seu período na universidade, não apenas em relação tempo que o mesmo está na universidade, mas aos acontecimentos que surgiram ao longo da sua trajetória, provocando no mesmo uma transformação em sua forma de existir, isto é, de estar e ser na universidade. Assim sendo, Reis (2009) acredita que:

“Permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. Permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer, e, portanto ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser contínuo no fluxo do tempo, trans/formado pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construídas”. (REIS, 2009, p. 68)

Por sua vez, Carmo e Carmo (2014, p.11) conceituam permanência como significado dos verbos resistir, insistir ou sobreviver, e ao aplicar o conceito para o ensino superior, os autores concluem que a permanência se concretiza no estar na universidade no conhecer, no descobrir e no desenvolver-se e não simplesmente no estar material. Para que o discente permaneça na universidade, não basta apenas ter condições materiais, não perdendo de vista que a mesma é extremamente importante neste processo, no entanto, o que os autores querem dizer é que outros fatores devem ser levados em consideração na trajetória estudantil para além da condição material existência, fatores estes que certamente influenciaram na sua caminhada.

Ainda segundo Reis (2009, p. 69), a permanência deve ser pensada sobre duas vertentes; a material e simbólica. A permanência material ocorre das condições materiais do discente para custear seus estudos, e assim, quando a família não possui condições financeiras para mantê-lo estudando, muito desses estudantes necessitam trabalhar para pagar suas despesas, e por vezes ajudar no sustento da família. Essa duplicidade de afazeres reflete na formação do discente, pois o mesmo não dispõe de tempo suficiente para se dedicar aos estudos, esta situação se torna mais complexa quando analisamos a condição das mulheres/mães em conciliar todas as dimensões da vida com a universidade.

Dando prosseguimento à discussão, Reis (2009, p. 69) afirma ainda que quando se trata da permanência simbólica, esta se refere à forma como o discente trabalhador se percebe ao frequentar o espaço universitário, onde ainda predominam os padrões culturais da elite.

Desse modo, os discentes oriundos de camadas populares com baixo capital cultural, muitas vezes não conseguem conviver com as situações de exclusão e discriminação no ambiente educacional, o que reflete negativamente em sua permanência simbólica. Ainda de acordo com a autora, os contextos referentes à permanência simbólica abrangem capacidades lingüísticas, posturas, preferências e comportamentos ligados à cultura legítima. Diante disso, a permanência simbólica necessita do reconhecimento social do estudante, a saber, as referências docentes, apoio pedagógico, valorização da auto-estima, dentre outros.

### 3.1 Histórico da implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Para a concretização da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB no Recôncavo da Bahia foi necessária à participação da sociedade Civil, bem como, uma parcela da sociedade acadêmica, de políticos da região, e também de indivíduos que compreendiam as possibilidades de transformação e desenvolvimento que a implantação de uma Universidade Federal no interior Baiano traria a região do Recôncavo.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2015-2019) traz que a primeira manifestação registrada sobre o desejo de trazer o ensino superior para a região do Recôncavo da Bahia encontra-se em uma ata da Câmara de Vereadores do município de Santo Amaro da Purificação que, por meio de uma reunião realizada no dia 14 de junho de 1822, esclarecia sua adesão ao movimento de independência e seu apoio ao Príncipe Dom Pedro I. Tal ata destaca a necessidade da criação de uma universidade na região.

Traz ainda que naquele período, o pensamento imediato era da criação de uma universidade e não de apenas de escolas superiores, modalidades na quais as elites concentravam seus esforços. No entanto, mesmo sob o presente reinado de Dom Pedro I, tal pedido foi acolhido, porém, no ano de 1859, Dom Pedro II, cria o Imperial Instituto Baiano de Agricultura (IIBA), respondendo à pressão feita pelos fazendeiros e donos de engenho os quais enfrentavam grave crise na economia açucareira, desencadeada por pragas nas plantações de cana-de-açúcar e de café do Nordeste e outras regiões.

Assim sendo, o surgimento do IIBA, ocasionou em um conjunto de medidas que modernizou o setor através do convencimento de que a inovação agrícola dependia da pesquisa científica. Em 1877 é, finalmente, criada a Imperial Escola Agrícola da Bahia (IEAB), como parte da estratégia que visava à modernização da agricultura brasileira sendo

ela a primeira escola agrícola da América Latina (FRAGA, 2010; UFRB, 2010, ARAÚJO, 2006).

Assim, localizada de forma estratégica na cidade de São Bento das Lages, na região da Vila de São Francisco do Conde, zona limítrofe entre Santo Amaro e São Francisco do Conde, um dos maiores pólos de produção açucareira do Recôncavo, a IEAB reuniu para sua criação tanto recursos públicos quanto privados, na perspectiva de qualificar mão-de-obra para o desenvolvimento do trabalho agrícola, porém, em 1880 houve uma redução nos recursos para sua manutenção fruto de constantes disputas políticas desencadeadas desde a proclamação da República. Por fim, no ano de 1902 ocorreu seu fechamento, ocasionado por um severo corte financeiro. Naquele período, a instituição já havia diplomado duzentos e setenta e quatro profissionais. “Em sua acidentada história, a escola foi transferida para Salvador, em 1931, para retornar ao Recôncavo em 1938, sendo definitivamente instalada em Cruz das Almas no ano de 1943.

No que tange a criação da primeira universidade do estado, a saber, a Universidade Federal da Bahia-UFBA esta foi organizada a partir da união de escolas superiores às quais já existia na capital no ano de 1945, onde o Brasil enfrentava um cenário de mudanças políticas, econômicas e sociais, em curso decorrido desde 1930, quando o país passava por um momento de transição da economia agrária para o capitalismo industrial latente em outras regiões do mundo. Carente de modernização, a economia do Recôncavo encontrava-se decaída, o que pouco a pouco levou seu povo e sua história ao esquecimento, bem como a exigência da criação de uma instituição de ensino superior federal na região.

Todavia, de acordo com Nogueira (2008), o estabelecimento do governo de Getúlio Vargas foi seguido por pressões exercidas pelos segmentos médios da população, os quais buscavam aumento de vagas em instituições de ensino superior para seus filhos, como estratégia de ascensão social. No entanto, a primeira providencia tomada pelo governo para atender a essa demanda só iriam acontecer a partir da década de 1960, assim, sete anos depois, a Escola de Agronomia, já estabelecida em Cruz das Almas, começa a fazer parte da UFBA e passa a ser chamada de Escola de Agronomia da UFBA (AGRUFBA) adiando novamente a criação de uma universidade no Recôncavo. Porém, recentemente, através do Programa de Apoio os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o MEC dispõe dar subsídio para que haja expansão e reestruturação das universidades brasileiras.

Dessa forma, no ano de 2002, protagonizada pela mobilização da sociedade civil e apoiada pelo então Reitor da UFBA, Prof. Naomar Monteiro de Almeida Filho, no dia sete de outubro, foi proposta a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, em reunião com a bancada de deputados federais e senadores baianos. Posteriormente, em 2003, o Conselho Universitário da UFBA (CONSUNI) discutiu a proposta de desvinculação da Escola de Agronomia, e partir da mesma criar uma nova universidade federal no Estado da Bahia. Tal reunião resultou na criação de uma comissão com a finalidade de elaborar um parecer do que viria a ser a UFRB.

Nesta perspectiva, no segundo semestre do ano de 2003, com o objetivo de mobilizar a comunidade, movimentos sociais e forças de todos os segmentos políticos em prol de um pensamento comum, o qual seria a criação da nova universidade, realizaram-se audiências públicas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Castro Alves, Cruz das Almas, Maragogipe, Mutuípe, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Félix, Terra Nova e Valença. Dessa forma, o projeto de criação da UFRB, foi encaminhado com êxito ao Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva em outubro de 2003.

Para tanto, no mês de março de 2005, com intuito de fortalecer o projeto que futuramente daria surgimento a uma nova universidade, a Escola de Agronomia da UFBA amplia suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, criando três novos cursos de graduação, a saber, os cursos de Engenharia Florestal, Engenharia da Pesca e Zootecnia. Assim sendo, no vigente mês, a Presidência da República envia o Projeto de Lei de Criação da UFRB para o Congresso Nacional, e então, no dia seis de julho de 2005, o Projeto foi aprovado pela Câmara de Deputados Federais e, em doze de julho do mesmo ano, foi aprovada no Senado Federal.

Assim, com a desintegração da Escola de Agronomia da UFBA, foi criada a UFRB por meio da Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, e a partir de então a instituição passou a integrar todos os cursos de todos os níveis da Escola de Agronomia da UFBA, também foram redistribuídos os cargos ocupados e vagos do Quadro de Pessoal da UFBA, disponibilizados para funcionamento da Escola de Agronomia.

Decerto, a UFRB é uma universidade multicampi, possui campus na cidade de Santo Antônio de Jesus onde funciona o Centro das Ciências da Saúde (CCS), em Cruz das Almas com os Centros de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas o (CCAB), e o Centro de

Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), em Cachoeira o Centro de Artes letras (CAHL), em Feira de Santana o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) na cidade de Santo Amaro, e o Centro de Formação de Professores (CFP) na cidade de Amargosa - Bahia.

De acordo com Godinho & Santos, (2007, p.15), no segundo vestibular da UFRB em julho de 2006, foram oferecidas as primeiras vagas para o campus de Amargosa: cento e vinte vagas divididas equivalentemente entre as licenciaturas de Pedagogia, Matemática e Física. E em outubro do vigente ano, o campus de Amargosa começou suas atividades contando com nove professores. Entre Janeiro e Fevereiro de 2007 somaram-se mais de doze docentes, que haviam sido aprovados no concurso realizado em maio de 2006.

Neste véis, a UFRB surge com a missão de exercer de forma integral e com qualidade, as atividades de ensino, pesquisa e extensão com o pensamento de promover o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de cidadãos providos de competência técnica, científica e humanística e que valorize as culturas locais e os aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico. Assim sendo

A UFRB assume o Recôncavo como “região de aprendizagem”, sintonizando-se com as questões do seu espaço-tempo, buscando superar as antinomias, admitindo de forma ampla e em profundidade as representações e significados da tradição e da contemporaneidade, do local e do global. BRASIL, (2010, p.15)

Desse modo, verifica-se que a Universidade e o Recôncavo possuem afinidade que proporcionam a diversidade de culturas e saberes aos que estão ao seu redor, possibilitando a construção do conhecimento científico, na perspectiva de oferecer à sociedade uma educação de qualidade na qual tende compartilhar seus benefícios com a sociedade externa promovendo assim o desenvolvimento da região como todo.

### 3.2 Políticas de Acesso e Permanência na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB

Segundo Reis (2009, p.38), o acesso e a permanência desigual de determinados grupos sociais ao sistema de ensino é uma discussão que há décadas vem ocupando os círculos acadêmicos e os movimentos sociais. Esta assertiva nos leva a pensar em como determinados grupos em particular a classe popular e os negros tem o acesso restrito ao ensino superior,

levando em consideração que para adentrar a estes espaços, se faz necessário ter uma formação básica de excelência, para enfrentar o tão temido vestibular, que por sua vez ainda é uma das formas de acesso a muitas universidades pública do país.

Para isso, na perspectiva de garantir ações afirmativas que reservam vagas a negros, e índios, a UFRB estabeleceu que 45% de suas vagas seria para cotas sociorraciais, e assim, a universidade implantou de forma integral a Lei nº 12.711/2012, a qual determina a reserva de 50% das vagas da instituição federal para estudantes oriundos de escolas públicas, usando como critério de seleção as condições socioeconômicas e de raça.

Assim sendo, Barros (2013, p. 28) afirma que fica evidente o êxito dessa política de cotas a partir da avaliação da Pesquisa Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras, através de dados coletados em 2009 e 2010 e com resultados publicados em 2011 pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e que a partir disso é possível verificar que a UFRB possui 38,02% de pretos, acima da média nacional que é de 8,72%, e 46,28% de pardos, também acima da média nacional que é de 32,08.

Os dados revelam que a UFRB é a universidade mais negra do Brasil, e para, além disso, uma das mais inclusivas do país. Ainda segundo o autor, esse total de 84,3% negros que compõem a comunidade de alunos de graduação incorpora outros indicadores que confirmam essa assertiva, como por exemplo, a maioria dos estudantes pertence às faixas sociais C, D e, são sujeitos com grande vulnerabilidade socioeconômica, com trajetórias formativas diferenciadas daqueles trilhados pela elite brasileira de trinta ou quarenta anos atrás. Desse modo, munida de tais características, a universidade conquistou o *slogans* “inclusão e excelência”, e vem-se destacando no cenário nacional como tal.

Segundo Barros (2013) a UFRB “configura-se em um caso *sui generis* na política expansão e interiorização do ensino superior no Brasil na última década” (p.23). E surge com sistema de reserva de vagas para o estudante oriundo de escola pública que se auto declare preto, pardo ou indígena, e é pioneira na criação de uma pró-reitoria de políticas afirmativas, que é a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - PROPAAE.

Esta Pró - Reitoria desenvolve o papel de assegurar a execução de políticas afirmativas e estudantis, garantindo à comunidade acadêmica condições básicas para o desenvolvimento de

suas potencialidades, na perspectiva da inserção cidadã, cooperativa, prepositiva e solidária nos âmbitos cultural, político e econômico da sociedade, bem como o desenvolvimento regional. Traz na sua composição a Coordenação de Políticas Afirmativas – CPA e a Coordenação de Assuntos Estudantis - CAE, ambas desenvolve papéis distintos, no entanto, visam objetivos comuns (BARROS, 2013, p. 39).

Ainda de acordo as informações de Barros (2013, p. 39), a competência da CPA é de formular, implantar, executar, acompanhar e avaliar as políticas e programas de ações afirmativas que assegurem a democratização relativa ao ingresso, permanência qualificada e pós-permanência estudantil no ensino superior na instituição. Tal órgão foi criado com a intenção de articular e programar políticas e práticas de democratização vinculadas às ações institucionais relativas aos assuntos estudantis e abordar sobre o acesso, a permanência e a pós-permanência de estudantes oriundos das escolas públicas, de afrodescendentes e de índios-descendentes no ensino superior público brasileiro, objetivando o desenvolvimento regional. Tais políticas são pautas que propõe à criação do espaço necessário para a formulação e implantação de práticas institucionais de promoção da diversidade e inclusão social no Recôncavo da Bahia.

E ainda, cabe ao CAE executar ações de provimento das condições de permanência no ensino superior de estudantes oriundos de classes populares a fim de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e raciais na região na perspectiva de reduzir a evasão e o fracasso escolar, e assim, possibilitar a conclusão de curso superior com sucesso acadêmico.

O Programa de Permanência Qualificada (PPQ) é uma das ações constituintes do conjunto de políticas que têm o propósito de articular, formular e programar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino superior, de forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por estas políticas, põe em prática uma ação de co-responsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica.

Dessa forma, O PPQ objetiva garantir a permanência dos estudantes dos cursos de graduação da UFRB, na perspectiva de assegurar: a formação acadêmica dos beneficiários do Programa, através de seu aprofundamento teórico por meio de participação em projetos de extensão, atividades de iniciação científica vinculada aos projetos de pesquisa existentes nos Centros, atividades de ensino/acadêmica relacionadas à sua área de formação e ao

desenvolvimento regional; programa na instituição a adoção de uma política de permanência associada à excelência na formação acadêmica; possibilitar maior interação entre o ensino, a extensão e a pesquisa; estimula pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural em articulação com o desenvolvimento regional; qualificar a permanência dos alunos beneficiários dos Programas de Políticas Afirmativas da UFRB; contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na graduação; combater o racismo e as desigualdades sociais. A tabela a seguir resume os principais auxílios nos quais os discentes da UFRB podem acessar, através da PROPAAE:

**Quadro 1:** Auxílios disponibilizados pela PROPAAE

<b>Auxílio Moradia</b>	Refere-se a uma vaga na unidade de residência universitária, até a duração média da graduação.
<b>Auxílio Deslocamento</b>	Refere-se ao repasse mensal no valor de R\$ 220,00 (duzentos e vinte reais), para auxiliar nas despesas com deslocamento de ida e volta para o/a estudante, morador/a das cidades circunvizinhas aos campi da UFRB.
<b>Auxílio Creche</b>	Destina-se a estudantes com comprovada vulnerabilidade social que tenham filhos (as), crianças tuteladas ou legalmente adotadas com idade de 0 a 3 anos, visando auxiliar nas despesas com os mesmos.
<b>Auxílio pecuniário a moradia</b>	Refere-se ao repasse mensal no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais), para auxiliar nas despesas com a moradia do estudante nas cidades onde se localizam os campi da UFRB.
<b>Auxílio alimentação</b>	Refere-se ao acesso regular ao restaurante universitário, de segunda a sexta - feira, exceto feriados, para realização de almoço ou jantar.
<b>Auxílio emergencial</b>	Consiste na liberação de parcela única, através de repasse pecuniário para estudantes que apresentem condição de alto grau de vulnerabilidade social comprovada.

<p align="center"><b>Auxílio medicamento</b></p>	<p>Consiste na liberação de parcela única, através de repasse pecuniário para aquisição de medicamento não disponibilizado pela rede SUS, para estudantes que apresentem condição de vulnerabilidade socioeconômica comprovada.</p>
<p align="center"><b>Auxílio para participação em eventos acadêmicos</b></p>	<p>Incentivo a participação de estudantes, regularmente matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em eventos científicos e/ou tecnológicos, exclusivamente para apresentação de trabalhos de sua autoria, através da concessão de apoio financeiro.</p>

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional/UFRB2015-2019  
 Elaboração: NUNES,2018.

Para além desses auxílios, a PROPAAE oferece ainda atendimento pedagógico, social e psicológico aos estudantes, e contribui com o deslocamento dos mesmos para outros centros da Universidade, por meio do transporte inter-campi. E ainda, desenvolve variados projetos nos diferentes centros, a saber, o Programa de Desenvolvimento Acadêmico em Línguas, UFRB: outras falas, sons e escritas, o qual tem como objetivo oportunizar a aprendizagem de línguas estrangeiras e portuguesas (produção textual) para os discentes, docentes, técnicos e comunidade externa da UFRB na perspectiva de melhor desenvolvimento acadêmico e/ou profissional e uma educação com mais qualidade e inclusão.

Partindo desse pressuposto, fica evidente que a UFRB dispõe de políticas assistencialistas que visam à permanência dos discentes, seja da Licenciatura em Educação do Campo, seja dos demais cursos, no entanto, resta saber se estas políticas dão conta da demanda de discentes que carecem de auxílios para permanecer estudando, ainda mais na atual conjuntura política e econômica, aos quais as universidades públicas têm sofrido contingenciamento orçamentário, o que compromete a manutenção das políticas de pesquisa, ensino, extensão e permanência universitária.

Para tanto, falar em permanência faz-se necessário também pensar nas condições econômicas, sociais e culturais do discente. Tais fatores devem ser analisados seriamente, uma vez que essa temática é pouco debatida nas universidades públicas brasileiras, há uma “preocupação” com o acesso dos discentes, no entanto pouco se pensa como este continuará freqüentando a universidade frente aos empecilhos que o mesmo irá encontrar, seja

econômico, cultural, social, bem como a disponibilidade de tempo para realizar o ensino, a pesquisa e a extensão

No que diz respeito às modalidades de apoio aos discentes que cursam as Licenciaturas ofertadas no Centro de Formação de Professores, o atendimento é feito, regularmente, de segunda-feira à sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h, na sala da PROPAAE/CFP. No entanto, com o objetivo de contemplar também os alunos que estudam no período noturno, como é o caso dos discentes em Educação Física, tem sido feito o atendimento pelo menos uma noite por semana. Dentre os benefícios concedidos pela PROPAAE aos alunos, destacam-se os auxílios vinculados ao Programa de Permanência Qualificada (PPQ), auxílio para aquisição de aparelho corretivo visual, auxílio emergencial, auxílio creche, auxílio medicamento, auxílio eventual à alimentação e auxílio para a participação dos alunos em eventos acadêmicos.

No que tange ao acesso ao curso Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, as políticas pensadas têm considerado às especificidades socioeconômicas dos discentes. A universidade oferece um conjunto de políticas institucionais específicas na perspectiva de proporcioná-los acesso e permanência de qualidade. Para tanto, tais políticas se iniciam com um Processo Seletivo Especial (PROSEL) efetuado por meio de um Vestibular exclusivo para ingresso no curso, determinando assim a opção de considerar as peculiaridades dos sujeitos que concorrem ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, a qual se difere da forma usual de ingresso aos outros cursos de graduação da UFRB. Tal fato evidencia a especificidade da Educação do Campo, em relação aos demais cursos, pois o mesmo se propõe a olhar para os sujeitos do campo, considerando sua trajetória, que historicamente sofrem o descaso por parte do Estado.

Desse modo, após o aluno ingressar, na Ledoc, o mesmo dispõe de um conjunto de políticas desenvolvidas com exclusividade para atendê-lo dentro de suas especificidades, na tentativa de assegurar sua permanência na Universidade.

Dentro destas políticas encontram-se a oferta do curso que funciona regida sobre a Pedagogia da Alternância, permitindo aos discentes o diálogo entre os diferentes tempos formativos: o Tempo Universidade/TU e o Tempo Comunidade/TC, possibilitando de maneira simultânea, a capacitação profissional e permanência no campo.

Na construção das políticas de permanência dos discentes que estudam nos cursos da Educação do Campo, a universidade criou o Programa de Permanência Alternância (PPA), que inicialmente funcionou com o recurso oriundo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, por meio do Edital de Seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012 do Governo Federal. Ressalta-se que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFRB, nascem a partir da aprovação neste edital.

O primeiro edital do Programa de Permanência Alternância (PPA) ofereceu um auxílio pecuniário mensal no valor de R\$ 400,00 aos estudantes regularmente matriculados nas Ledocs. O critério utilizado para o discente ser contemplado com tal auxílio, era não ser beneficiário de outros auxílios, como o Programa de Bolsa Permanência/MEC. Decerto, no ano 2016 foram abertos três editais, os quais oferecem 141 vagas, posteriormente cinquenta vagas, e por fim sete vagas, sendo estas remanescentes do edital anterior. Estes editais findaram-se em janeiro de 2017, no entanto, permanece a discussão sobre sua continuidade.

Atualmente a manutenção do PPA dispõe somente acerca da política de manutenção da Residência Universitária da Educação do Campo do CFP/UFRB, que funciona em um prédio alugado pela UFRB com objetivo de atender exclusivamente a demanda dos estudantes da LEdoC. O prédio dispõe de vinte apartamentos, com capacidade para hospedar até 130 estudantes, espaço de convivência, acesso à Internet e uma cozinha coletiva.

A residência universitária apesar de ser uma política institucional da UFRB, somente foi conquistada por meio de mobilização dos estudantes do curso que promoveram um movimento de ocupação no estacionamento do Centro de Formação de Professores (CFP) no ano de 2015, e reivindicaram direitos básicos como acesso ao restaurante, residência, e acesso a bolsas para a permanência (Figura 3).

**Figura 3** - Movimento de Ocupação dos Discentes da Licenciatura em Educação do Campo- (CFP)



Fonte: <http://www.vozdomovimento.org/estudantes-em-educacao-do-campo-acampam-na-ufrb-e-cobram-direitos-estudantis>.

Cumprindo a missão de fortalecer o ensino, pesquisa e extensão, a UFRB, ofertou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade (CAPES/Edital 66/2013), o qual destinou para os discentes da LedoC, desde março de 2014, uma bolsa no valor de R\$ 400,00, totalizando sessenta bolsas. As atividades do Pibid Diversidade se encerraram em fevereiro deste ano, mesmo com muitos apelos e reivindicações de vários setores acadêmicos, o governo federal não prorrogou as atividades deste programa, isto provavelmente impactará o processo de permanência de muitos discentes do curso.

Ademais, muitos os estudantes do curso possuem a oportunidade de participar de outras ações, como o Programa de Educação Tutorial (PET/MEC), os quais atuam na conexão da “Educação e Sustentabilidade”, este programa, conta com doze vagas, nas quais três são preenchidas por estudantes da LedoC. O Programa de Bolsas de Fomento Tecnológico e Extensão Inovadora/CNPq atende três estudantes do curso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o qual contempla três estudantes. Vale ressaltar que tanto o Pibid Diversidade, quanto o PET/MEC, não são políticas de permanência, no entanto, se configuram como tal na trajetória estudantil da maioria dos discentes, tendo em vista que esta é a única fonte de renda que os mesmos possuem para permanecer na universidade.

Destarte, a participação dos discentes neste conjunto de programas tem contribuído de maneira positiva para qualificar a sua permanência material, que, como já dito antes, diz respeito às condições objetivas para se realizar um curso superior, pois de acordo com a autora, mesmo estando em instituição pública é necessário ter condições financeiras para alimentação, transporte e material didático. E a permanência simbólica, que diz respeito ao significado da presença de estudantes negros em cursos que historicamente foram pensados por brancos. (SANTOS 2009). Por certo, amplia ainda as experiências formativas dos discentes através da inserção em grupos de estudos e pesquisa, reuniões, eventos, projetos de pesquisa, extensão, iniciação à docência, etc.

Além da LEdoC, a Universidade oferece também outros cursos de graduação, a saber, as Licenciaturas em Educação Física, pedagogia, Letras, Matemática, Filosofia, Física e Química. O acesso a estes cursos se dá por meio do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, onde através do programa SISU (Seleção pelo Sistema de Seleção Unificada), muitos candidatos optam concorrer uma vaga através das Cotas, pois a mesma possibilita aos sujeitos negros, pardos, indígena, de baixa renda ou oriundos de escola pública, maior chance de ingresso na universidade pública.

É importante ressaltar que esta discussão não se encerra por aqui, mais adiante destacaremos mais alguns pontos relacionados ao tema. Assim sendo, o capítulo a seguir, trará a discussão acerca de como se deu o movimento de surgimento da Educação do Campo, e também da sua construção na UFRB.

## 4 MOVIMENTO ORIGINÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O SURGIMENTO DAS LICENCIATURAS

Sabe-se que a Educação do Campo possui características e necessidades próprias, no entanto, não deixa de lado sua diversidade, e mantém o diálogo com as diversas áreas de conhecimento. Desse modo, partindo do entendimento que a Educação do Campo é direito de todos e dever do Estado, ela vem sendo historicamente negligenciada pelo poder público, ao qual deveria garantir educação de qualidade para todos. Assim, refletindo sobre a história da Educação do Campo, verifica-se que os embates e as organizações populares contribuíram para a formação de sujeitos coletivos e conscientes de seus direitos, e, conseqüentemente, colocando a educação como elemento fundamental para formação e transformação do ser humano. Dessa forma:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos arremetem as questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257)

A Educação do Campo marca uma conquista histórica por parte daqueles que almejam uma educação de qualidade para os sujeitos que residem e resistem no campo. Essa luta histórica é datada desde 1998<sup>2</sup> com a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que foi promovida por diversos segmentos como: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)<sup>3</sup>, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)<sup>4</sup>, Organização das Nações

---

<sup>2</sup> Este ano comemora-se 20 anos da Luta Por uma Educação do Campo.

<sup>3</sup> O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) é um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil, tendo como foco as questões do trabalhador do campo, principalmente no tocante à luta pela reforma agrária brasileira.

<sup>4</sup> UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) é uma agência da ONU que busca promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades básicas e contribuir para o seu pleno desenvolvimento.

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>5</sup>, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)<sup>6</sup> e a Universidade de Brasília (UnB). Esta conferência é um marco histórico, onde foi pautada a rearticulação do movimento da Educação do Campo nas agendas dos governos e de toda a sociedade, bem como, o debate e a mobilização popular. Dessa forma, na I Conferência Nacional mostrou a possibilidade, assim como, à necessidade de prosseguir com as mobilizações, dando continuidade ao trabalho por meio das ações realizadas pelas diferentes organizações, encontros e programas de formação de educadores e educadoras.

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. No entanto, Caldart (2002) afirmar que “não se trata de desvalorizar ou de ser contra a estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação” (CALDART 2002 p. 18).

A utilização da expressão Educação do Campo, inicialmente, Educação Básica do Campo, surge a partir das discussões de preparação para a I Conferência de Educação Básica do Campo, realizada em Julho de 1998 e posteriormente a partir do Seminário Nacional, realizado em Brasília no ano de 2002. Esta discussão tinha como finalidade dar identidade à luta desses sujeitos, diferenciando o que se pensava ser adequado para a formação dos trabalhadores do campo, pois, o que o poder público ofertava nada mais era do que uma educação rural, onde se implantava uma escola urbana no meio rural sem nenhuma adaptação para a realidade do campo(CALDART 2012, p. 257). .

A autora discorre ainda que, atualmente, no Brasil muitos falam em nome da Educação do Campo, mas, nem sempre desde os mesmos fundamentos e objetivos, resultado contraditório de seu percurso real nestas quase duas décadas de existência. Porém, Caldart (2012) assinala que muito embora seja um fenômeno recente na história brasileira, é preciso

---

<sup>5</sup> A Organização Nações das Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - (UNESCO) - (acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) é uma organização fundada em Paris em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

<sup>6</sup> É uma instituição da Igreja católica que tem a participação de todos os bispos do país. Eles buscam promover a vida eclesial, evangelizar seu serviço de amor e a construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária.

ser considerado as lutas acumuladas e construção da Educação do Campo para se pensar a realidade educacional do campo, especialmente quando se pretende entender tal realidade a partir da visão dos próprios trabalhadores do campo e de suas organizações (CALDART, 2015, p. 317).

Desse modo, embora a Educação do Campo ainda seja um “recém nascido” precisa ser pensada de forma grandiosa, entendendo-se que os embates para que a mesma fosse implantada são históricos, e se constrói na dimensão da Questão Agrária Brasileira, que se refere à estrutura de propriedade da terra e as forma de relação social que estabelecem, e de que forma se produz no campo. Pois como aponta Fernandes (2008), “para uma melhor reflexão a respeito da Educação do Campo, é fundamental partir do debate pragmático que está relacionado com todos os temas de pesquisas do mundo rural” (FERNANDES, 2008, p.43).

A estrutura da propriedade da terra no Brasil apresenta uma das maiores concentrações fundiária do mundo, com intenso desenvolvimento do capitalismo no campo que afeta todas as relações, que por sua vez, ocasiona processos de expropriação, exclusão dos trabalhadores e camponeses, neste contexto se torna imprescindível à emergência dos movimentos sociais de luta pela terra no campo, tendo em vista que historicamente a estrutura fundiária no Brasil tem sido desigual desde os tempos coloniais. É partir deste cenário de contradições e invisibilidade que configuram o campo brasileiro que surge a Educação do Campo. Entendida não enquanto modalidade de ensino, mas enquanto uma proposta político pedagógica, perpassando por todos os níveis de ensino, na articulação com a extensão e a pesquisa universitária. A luta pelo direito à educação a partir de interesses das populações do campo deu origem à formulação da Educação do Campo, e ser pensada e executada a partir da visão dos sujeitos na qual irá vivenciá-la.

Fazendo uma análise histórica, compreende-se que a luta por uma política nacional de Educação sempre esteve presente na sociedade brasileira desde 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE, a qual foi à primeira entidade a unificar os profissionais da educação (EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010, P.9).

Nesse sentido, diversos movimentos da educação voltaram suas atenções para os sujeitos do campo na década de 1960, sujeitos estes que outrora eram completamente

esquecidos pelo estado. Já em 1970, juntamente com a luta contra Ditadura militar, cresce também o embate contra o fechamento dos canais de participação, porém, a preocupação principal era como ficaria a formação de lideranças rurais por intermédio de cursos e debates organizadores pelos movimentos sociais?

Nesse segmento, a discussão sobre a escola foi retomada na década de 1980, especialmente com a reivindicação das mulheres por uma educação não sexista nas escolas. Era pautada uma escola que não fizesse separação de meninos e meninas, e que possibilitasse acesso e permanência de forma igualitária a ambos os sexos. E ainda, que os conteúdos lecionados não transmitissem valores preconceituosos e discriminatórios.

No entanto, a partir dos anos 90, a Educação do Campo, se constituiu como uma articulação nacional da luta dos trabalhadores do campo pelo direito a educação, materializando ações de disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira que visem atender os interesses sociais dos trabalhadores, na perspectiva de sanar a desigualdade histórica no atendimento aos direitos sociais da população trabalhadora do campo, em especial os camponeses, assalariados rurais, “povos tradicionais” (CALDART, 2015, p.319).

Desse modo, a Educação do Campo nasce objetivando articular a luta de diferentes sujeitos com razões particulares, mas que comungam interesse em um movimento coletivo pela luta por direitos, protagonizada por quem se sente excluído desse processo, ou seja, os trabalhadores do campo e suas organizações sociais. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras (CALDART, 2009, p. 52)

Segundo Arroyo (2007), “a história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima” (ARROYO, 2007, p. 158). A investida das políticas públicas oficiais tem, geralmente, revestindo-se de um caráter urbanocêntrico e estranhas às singularidades e ao contexto sociocultural desses territórios, impossibilitando, assim, a consolidação de uma educação *do* campo e *no* campo. Assim, a falta de qualidade da

Educação Básica no Brasil e, especificamente, a educação ofertada para os sujeitos do campo, além de outras variáveis, e condicionantes históricos, é fruto da falta de uma política efetiva de Estado no campo da formação de professores.

Deste modo foram necessárias políticas públicas que permitissem criar possibilidades para a formação dos docentes, e incorporar nas instituições de ensino o debate da Educação do Campo, suas concepções, princípios, metodologias, dinâmicas e as singularidades implicadas. E assim, sem perder de vista a grandiosidade da Educação do Campo surge programas relevantes no âmbito das políticas públicas para formação de Educadores do Campo, a saber, o Programa Nacional de Reforma Agrária - PRONERA, o Programa Nacional de Educação no Campo – PRONACAMPO, e o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, entre outros (Quadro 2).

O PRONERA, o qual esta ligada de forma mais direta aos projetos de educação, tem como objetivo o desenvolvimento das áreas da Reforma Agrária, atuando em sociedade com outras organizações ou sindicatos. Já o PRONACAMPO trata-se de um conjunto de ações que visa melhoria do ensino atual, envolvendo nestas ações da formação docente a infra-estrutura física do espaço escolar aos materiais didáticos. No que diz respeito ao PROCAMPO, trata-se de um programa que objetiva apoiar instituições públicas, na perspectiva que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo sejam implementadas, destacando a formação de profissionais para o exercício dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

**Quadro 2-** Políticas públicas de Formação de Educadores do Campo

<b>Projovem Campo</b>	Saberes da Terra (2006) - programa de educação na modalidade EJA (Educação dos Jovens e Adultos) voltado para jovens agricultores e agricultoras familiares.
<b>Procampo</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
	Programa Nacional de Educação em Áreas de reforma Agrária ((Decreto 7.352, de 04/11/2010)  Orientações e diretrizes para a operacionalização da <b>assistência financeira</b> suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na

<b>Pronera</b>	universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados ( <b>Resolução CD/FNDE Nº 06, 17/03/2009</b> )
<b>Pronacampo</b>	<p>Programa Nacional de Educação do Campo (2012): Eixos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas</li> <li>• Eixo II – Formação de Professores</li> <li>• Eixo III – Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica</li> <li>• Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica</li> </ul>

Elaboração: NUNES: 2018.

Destaca-se ainda a relevância que os Movimentos Sociais vêm exercendo no que diz respeito à consolidação das Licenciaturas em Educação do Campo, tornando-se protagonistas na concepção das políticas públicas, bem como das lutas populares, posteriormente nas conquistas. Arroyo (2012,) entende que:

Os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas (ARROYO, 2012, p. 361).

Diante do exposto, fica evidente a importância das lutas dos sujeitos do campo, na contribuição para o progresso dos avanços sociais e educacionais, e ao se afirmarem como sujeitos de políticas de formação, trazem suas marcas políticas à formação docente e ao perfil de docente-educador não apenas do campo, mas de toda a educação básica. Além disso, invertem-se os processos tradicionais de formulação de políticas vindas de cima para os setores populares, vistos apenas como destinatários destas, e não como autores-sujeitos políticos de políticas.

Sabe-se que a educação esta em toda a parte, e é determinante na formação social, moral, ética, intelectual e política dos sujeitos, acontecendo muitas vezes fora do ambiente institucionalizado, como a escola. Segundo Freire (2003) “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da

sociedade, do mundo de se mesmos”. A concepção de educação encontra-se de forma mais ampla na lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 no seu artigo 1º.

“A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (CONTAG, 2010, p.19).

Observa-se ao longo da história educacional brasileira o descaso na maneira de tratar e pensar a educação destinada aos sujeitos do campo. Voltando a atenção para as condições de ensino oferecido aos mesmos, nota-se entre outros problemas, a falta de formação dos profissionais atuantes neste espaço o que se configura como um problema indispensável a ser analisado.

Assim, mesmo que de forma tímida, é notório que houve avanços na educação. Este fato é evidenciado com o surgimento das licenciaturas que atuarão na formação de professores para atuar nas escolas do campo.

Neste sentido, evidenciam-se as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, as quais são normas que tem como objetivo orientar e organizar as escolas do campo. Uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo encontra-se contemplada em diversos dispositivos legais, como: o Art. 28 da LDB (Lei 9.394/96); o Art. 13 da Resolução CNE/CEB n. 01, de 03/04/2002; o Art. 7º, § 2º da Resolução CNE/CEB n. 02 de 28 de abril de 2008; o Art. 2º, inciso III e o Art. 4º., incisos IV, VI e VII do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, da Presidência da República, assegurando assim a amplitude e qualidade na oferta de educação básica e superior para população do campo, sem perder de vista o respeito a diversidade e a identidade das escolas do campo e das comunidades camponesas, bem como considerando as condições concretas da produção e reprodução social desses sujeitos.

#### 4.1 Concepções e Princípios da Educação do Campo

A Educação do Campo é fruto de um processo de luta, em que os movimentos sociais e demais entidades ligadas ao campo brasileiro travam uma disputa pelo direito à educação e defendem um projeto de campo: “contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisam cada vez

menos de gente, a afirmação da lógica da produção da sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas” (CALDART, 2008a).

As concepções e princípios da Educação do Campo se fundamentam nas teorias Pedagógicas da Educação Popular de Paulo Freire, a qual se vincula a realidade dos sujeitos. Fundamenta-se também pela Pedagogia Socialista que possibilita o vínculo com o mundo do trabalho e a auto-organização dos estudantes e trabalhadores e também com a Pedagogia do Movimento que possui vínculo com a luta política.

De acordo com Arroyo (2012) a Pedagogia do Oprimido é um conceito, uma concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto. É uma concepção e prática pedagógica construída e reconstruída nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão. Para o autor, a Pedagogia do Oprimido ensina que, enquanto as experiências sociais, humanas, de trabalho, das vivências e resistências não forem reconhecidas e explicitadas como confortantes dos conceitos, das teorias e dos valores, não encontrarão significado histórico, não terão força pedagógica, nem política. Esta pedagogia reconhece que todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos dessas experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação (ARROYO, 2012, p. 554)

A Pedagogia Socialista se vincula organicamente às experiências de luta social e política, demarcando concepções diferenciadas de formação humana perante a concepção hegemônica do capital, que impõe aos homens a forma mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica. Para Ciavatta e Lobo (2012) debruçar-se sobre a Pedagogia Socialista é se apropriar dos princípios metafísicos dimensionando dialeticamente as experiências concretas de formação humana no bojo dos processos revolucionários, das organizações políticas e dos movimentos sociais que apontaram, ao longo do século XX, para processos de formação humana. As experiências socialistas pedagógicas mais conhecidas são: a experiência da pedagogia socialista russa e a da pedagogia socialista cubana –, e duas experiências silenciadas – a pedagogia socialista mexicana e a pedagogia libertária espanhola Ciavatta e Lobo (2012, p. 563).

A Pedagogia do Movimento assegura o lugar dos movimentos na formação de sujeitos sociais coletivos, trazendo a radicalidade da concepção de educação, pensando-a, como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo. Sua origem está diretamente relacionada a experiência de trabalho educativo do MST. Desde a sua origem e no percurso de sua construção, e uma tentativa de interpretá-la, que foi assim batizada em determinado momento dessa história, no final da década de 1990, pela seguinte formulação: o MST tem uma pedagogia que é o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome Sem Terra, e que, no dia a dia, educa as pessoas que dele fazem parte e pode orientar ações organizadas especificamente para educá-las ou aos seus descendentes. Segundo Caldart (2012) a Pedagogia do Movimento, trata-se de:

“Uma intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social (pela terra, pelo trabalho, de classe), e de uma organização coletiva de trabalhadores camponeses, que pode ser pensada como um processo educativo. Sua lógica ensina sobre como fazer a formação humana em outras situações, mesmo institucionais, mas também pode ajudar a intencionalizar as próprias ações da luta na direção de objetivos mais amplos: pensar como cada ação – seja uma ocupação, uma marcha, uma forma de produção de alimentos – pode ajudar no processo de formação de seus sujeitos: como Sem Terra, como camponês, como trabalhador, como classe trabalhadora, como ser humano; que valores propõe, nega ou reforça; que postura estimula diante da luta, da sociedade, da vida; e que desafios de superação coloca à sua humanidade (CALDART, 2012, p 549).

Nesta pedagogia, o movimento deve ser o agente central dos pilares da Educação do Campo, e é fundamental nas dinâmicas de luta e de organização para construção de um projeto de formação humana e contra hegemônico.

Com a orientação das concepções e princípios epistemológicos dessas Pedagogias, a luta pela garantia do direito à educação para os camponeses perpassa, prioritariamente pela implantação de escolas no campo, pelo não fechamento das existentes, pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento e, sobretudo, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

A política pública de apoio à formação de educadores do próprio campo, sempre foi uma prioridade de reivindicação dos movimentos sociais. Quando se idealizou a política de

formação docente na Educação do Campo, objetivou-se organizar os currículos por alternância entre tempo escola e tempo comunidade, assim, orientando-se pela Pedagogia da Alternância, em que a proposta curricular objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as Escolas do Campo.

A Pedagogia da Alternância trata de uma modalidade de ensino usada na formação de jovens e adultos do campo, tendo em vista que atende as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, assim, os sujeitos assistidos pela mesma, não precisam se distanciar do trabalho para estudar, além de associar a dimensão do trabalho como princípio educativo (CORDEIRO, REIS, HAGE: 2011 p. 115).

Ainda de acordo com os autores, este modelo de educação diferenciada, nasce na França, no período entre as duas guerras mundiais. Motivada pela inquietação de um pai, na década de 30, visto que seu filho encontrava-se insatisfeito com a organização curricular da escola onde estudava, pois a mesma se distanciava da realidade do campo. É no bojo da Pedagogia da Alternância que se encontra a Educação do Campo, feita por meio de lutas e enfrentamentos por um povo que em toda sua trajetória de vida tiveram seus direitos usurpados por uma cultura elitista, que nunca foi pensada para o povo do campo. Como afirma PINHEIRO apud DURKHEIN (1998, p. 3) “a educação urbana não é a do campo, e a do burguês não é a do operário.” Assim sendo, fica evidente que a educação sempre foi pensada para um grupo de privilegiados, e também, que os sujeitos do campo só terão uma educação emancipadora por meio da luta e da resistência.

Logo, percebe-se que os sujeitos do campo lutam por uma educação para todos os povos, portanto, como um desenvolvimento amplo e participativo em todos os campos da sociedade. A educação do campo tem como princípios norteadores de acordo ao Decreto 7.352, de 01/11/2010:

I – Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II – Incentivo a formação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e

estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social d vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologia adequada às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V – Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Sabe-se que a educação esta em toda a parte, ela é determinante na formação social, moral, ética, intelectual e política dos sujeitos, acontecendo muitas vezes fora do ambiente institucionalizado, como a escola. Para Brandão (1995), a escola não é o único lugar onde se acontece à educação. Existe a educação de categoria de sujeitos, de um povo; ela existe em cada povo; ou entre povos que se encontram de forma livre, podendo ser uma maneira que as pessoas criam para tornar comuns as idéias, uma crença, um trabalho ou como vida. (p. 9). A educação posta em nosso país ainda não contempla as especificidades culturais, sociais, étnicas e políticas dos sujeitos do campo, acontecendo muitas vezes de forma descontextualizadas, negando assim a identidade camponesa e levando-os aos grandes centros urbanos, para viver de forma precária e escravizada.

A escola, ainda se constitui como reprodutora das ideologias do capital, onde tem por missão central a exploração de uma classe sobre a outra. Com isso a educação nesse sistema, se resume a preparação de mão de obra explorada e alienada, para a acumulação e reprodução da classe dominante, e em cada momento histórico ele vai agir de forma a ampliar seus interesses. Diante disso, entende-se para que superar esse sistema vigente é necessário que cada um dos desprovidos dos meios produtivos tenha consciência da sua condição de explorado, e comece a revolução tão sonhada por um novo projeto societário onde não existam exploradores e nem explorados.

Em concordância com os princípios que norteiam a Educação do Campo, pode-se perceber que este movimento, possui especificidades que ultrapassam os muros da escola,

buscando uma formação pedagógica acompanhada de conteúdos sócio-formativos capazes de ajudar a construir uma nova base societária e produtiva, não um mero reproduzidor de práticas ultrapassadas e fragmentadas. Este projeto de Educação do Campo busca uma formação inicial dos professores fundada na indissociabilidade entre educação e desenvolvimento territorial do campo e da cidade.

#### 4.2 A construção da Educação do Campo na UFRB e a Licenciatura em Educação do Campo Ciências – Agrárias.

Sabe-se que no ano de 1997 os debates sobre as políticas públicas ampliaram-se e ganharam força, durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), e assim, através do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo foram conquistados muitos direitos para os povos do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

No âmbito das políticas públicas, conquistou-se a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo”, através do Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. As diretrizes operacionais apresentam normas e critérios políticos, pedagógicos administrativos e financeiros que tem fundamentos legais e servem para orientar a organização das escolas do campo. E ainda, suas regras devem ser regulamentadas pelo sistema de ensino municipal, estadual e federal na educação básica. Dessa forma, entende-se a importância de uma norma para educação do campo, partindo do pressuposto que a mesma sempre foi tratada com políticas compensatórias, na qual não se leva em conta as especificidades dos sujeitos do campo, o qual acarretou no disparate do índice do analfabetismo.

Segundo Almeida (2015), a Educação do Campo surge no município de Amargosa através da elaboração de um documento específico para orientar a Educação do Campo no município denominada “Diretrizes da Educação do Campo em Amargosa”, a qual ocorreu no período de 2010-2012, e que tal ação foi fruto de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Tal acontecimento trata-se de um marco relevante para Educação do Campo, e assim, o referido documento apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e bases conceituais orientadoras da Educação Básica do Campo em Amargosa em seus níveis e modalidades de ensino, nos currículos, nas práticas pedagógicas, na definição dos conteúdos mínimos e, por

consequente, na formação continuada dos professores. Ainda segundo a autora, para se construir tal documento, utilizou-se a metodologia empregada para a construção da reflexão-ação por meio da pesquisa participante. Esse documento fundamenta suas concepções no pensamento crítico e tem como pressupostos os marcos legais que regulamentam a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino, representando uma importante conquista para a Educação do Campo no município.

A autora destaca ainda que a construção do referido documento deu-se de forma coletiva a partir da parceria firmada entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB, representada por vários docentes do Centro de Formação de Professores – CFP, sob a coordenação da Professora Dr<sup>a</sup>. Silvana Lúcia da Silva Lima e do Professor Msc. Fábio Josué Souza dos Santos e o poder público municipal (secretário de educação, gestores escolares, professores, funcionários e técnicos da secretaria municipal de educação). E ainda, contou com a contribuição da Prof<sup>a</sup>. Esp. Magnólia Pereira dos Santos que foi convidada na condição de consultora, pela Secretaria de Educação. Dessa forma, precederam à elaboração deste documento a garantia de espaços de formação para gestores, professores e coordenadores que atuavam na educação básica do município, ao passo que a equipe de elaboração desenvolveu pesquisas e realizou reuniões com os envolvidos. Foram convidados para participar das reuniões e atividades formativas, outros sujeitos coletivos ligados ao campo de Amargosa, a Secretaria de Agricultura, Centro Sapucaia, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Amargosa, Conselho de Educação e representações de algumas comunidades rurais do município (Timbó, Três Lagoas, Corta Mão, Córrego e Alto Seco/Cambaúba).

Almeida (2015) afirma que essa produção durou um período correspondente a dois anos de sete meses, dando a entender que houve barreiras no processo de construção. Ela destaca ainda o Projeto de extensão: “Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos” como elemento estruturante para a elaboração da proposta, pois objetivou formação inicial no âmbito da Educação do Campo dos educadores municipais, e que tal formação foi realizada em dez encontros presenciais os quais ocorreram de setembro a dezembro de 2009.

Ressalta a autora, que no segundo semestre do ano de 2008, houve o interesse por parte do professor Fábio Josué do CFP/UFRB em oferecer uma formação continuada em

Educação do Campo para os professores municipais de Amargosa. Naquele período o referido professor ministrou o Componente Curricular Optativo Educação do Campo, na Licenciatura em Pedagogia. No entanto, somente em 2009, com a chegada da professora Silvana Lúcia Lima e da professora Rita Chagas, que haviam trabalhado com o tema Educação do Campo em seus trabalhos de pós-graduação, foi possível montar uma equipe para conduzir o projeto de formação continuada. Posteriormente, o professor Davi Romão agregou-se ao projeto, assim como outros docentes do CFP, porém, apenas em julho de 2010 as atividades referentes à construção da Proposta para a Educação do Campo em Amargosa foram retomadas, através de uma reunião do Conselho Municipal de Educação com a comissão coordenadora da construção do documento, elaborou-se um termo de responsabilidade, especificando a atribuição de cada parceiro.

Ademais, posterior a todo este movimento, foi formalizado um Grupo de Trabalho “Por uma Educação do Campo em Amargosa”. Além desses marcos, destaca-se a realização do “I Encontro de Educação do Campo em Amargosa”, que tratou das “Concepções e princípios da Educação do Campo: contribuição projeto político pedagógico do município de Amargosa”. Nesse evento ocorreu a formação de Grupos de trabalho (GT) por eixos temáticos coordenados por docentes de áreas específicas do CFP/UFRB, cujo objetivo era discutir as questões referentes ao ensino-aprendizagem em sua especificidade, realizar um rápido diagnóstico e pontuar os limites e as necessidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. De cada grupo de trabalho temático originou-se um relatório que posteriormente fundamentou o ementário constante nas Diretrizes. Destaca-se também nesse movimento de construção a realização do “II Encontro de Educação do Campo de Amargosa”, em Maio de 2011, que enfatizou a discussão sobre as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo”.

Após este Encontro de Educação, o Grupo de Trabalho “Por uma Educação Básica do Campo” em Amargosa conseguiu definir de forma clara o caráter do documento final que precisaria ser elaborado para o município: “Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa”. Ressalta-se a relevância desse documento, que se constitui em um instrumento legal que busca garantir a reorganização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, a sua reorientação curricular e o fortalecimento de práticas educativas capazes de dialogar e contribuir com o desenvolvimento do campo amargosense.

Tais diretrizes foram construídas partindo do contexto local, considerando seus aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e geográficos, voltadas especificamente para as escolas do campo, preocupadas com a garantia do acesso ao conhecimento construído e sistematizado historicamente pela humanidade. Pautada em um pensamento crítico, é uma proposta que demarca com precisão o embate entre os diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio e pelo projeto camponês de Educação do Campo e se coloca a favor de uma educação emancipatória para os povos do campo.

Trazer o contexto do movimento político pedagógico da Educação do Campo em Amargosa e especialmente na UFRB é imprescindíveis para compreender a implantação da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias no Centro de Formação de Professores (CFP).

Os princípios que regem as práticas formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo têm como fundamento as especificidades do perfil de educador que se intenciona formar em conjunto com os movimentos sociais. Este entendimento articula dimensões do perfil de formação que se quer garantir na Licenciatura em Educação do Campo: Preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento; Para a gestão e docência de processos educativos escolares e processos educativos comunitários. Uma das características da Educação do Campo, como política de formação de educadores do campo é a docência por área do conhecimento, esta estratégia objetiva ampliar as possibilidades de oferta da educação no campo, além de contribuir com a construção de processos capazes de gerar mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimentos (MOLINA; SÁ, 2012).

A proposta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foram construídas e submetidas ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), do Governo Federal através do Edital de Seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012. Assim no dia em Outubro de 2012 a proposta da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias foi aprovada pelo Conselho de Centro do CFP/UFRB e, posteriormente, aprovada pela Câmara de Graduação da UFRB em seção realizada em 10 de maio de 2013 e regulamentada pela Resolução CONAC/UFRB nº 009/2013, de 21 de maio

de 2013, promovendo seu primeiro processo seletivo em setembro de 2013, tendo sido inscritos 437 candidatos para as 120 vagas ofertadas.

A segunda seleção, que ocorreu em 2014 e ofertou a mesma quantidade de vagas (120), recebeu cerca de 600 inscrições. E por fim, o terceiro processo seletivo, realizado 09 de outubro de 2016, teve 405 inscritos, que concorreram as 60 vagas. Assim, registra-se um quantitativo de 1.442 candidatos, que concorreram as 300 vagas ofertadas pelo curso até o presente momento. Entre os ingressantes, encontram-se alunos oriundos de cerca de 50 municípios da Bahia, Pernambuco e Espírito Santo. É importante ressaltar que tais dados expressam a grande demanda reprimida para a formação de professores do campo existente em todo país, notadamente no estado da Bahia e a pertinência social do curso.

Diante do exposto, fica evidente que para que a Graduação de Licenciatura em Educação Campo fosse efetivada no CFP/UFRB, houve todo um processo de mobilização por parte de sujeitos comprometidos com a educação dos sujeitos do campo, e que a partir do momento que o mesmo foi efetivado, vem atendendo sujeitos de diferentes estados brasileiros, promovendo a cultura, a diversidade dentre outros aspectos.

A experiência da Educação do Campo na UFRB possibilitado refletir sobre o papel da Universidade e sua relação com as comunidades camponesas, o quanto se pode contribuir com os municípios de origem dos estudantes, bem como, sobre o protagonismo dos povos do campo na luta para que suas vozes sejam ouvidas, no entanto, muitas dificuldades e enfrentamentos estão postas, umas dessas questões se referem ao acesso e a permanência das mulheres/mães universitárias do curso, objeto central dessa pesquisa que será analisando no próximo capítulo.

## **5. ACESSO E PERMANÊNCIA DAS MULHERES/MÃES UNIVERSITÁRIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

Desde os primórdios da humanidade à mulher vem sendo desafiada a enfrentar dificuldades para adquirir reconhecimento social. Esta busca motivou os movimentos feministas fazerem enfrentamentos na perspectiva de conquistar alguns espaços que lhes é de direito e foram suprimidos ao longo da história, lutando por condições dignas de trabalho, igualdade de salário por desenvolver as mesmas atividades que o homem, e especialmente um lugar dentro da ciência, dentre outras questões. Louro (1990) afirma que:

A pretensão dos Estudos Feministas a princípio foi como já observamos tomar a mulher como sujeito/objeto de estudos — ela que fora ocultada ou marginalizada na produção científica tradicional. A partir de distintas perspectivas, estudiosas denunciaram lacunas, apontaram desvios ou criticaram interpretações das grandes teorias; buscaram incorporar as mulheres e, mais adiante, as relações de gênero a essas formulações LOURO (1990 p. 147).

O fato de a ciência criar barreiras para dificultar a inserção da mulher neste espaço, impulsionou o movimento feminista a fazer enfrentamento a esta ciência marcada por uma visão machista, e por isso não dava conta de explicar a situação da mulher na sociedade (SANTOS: 2009, p.1). Desse modo, compreende-se que assim como a luta pelo direito a Educação do Campo, a luta para que as mulheres se afirmem enquanto sujeitos de direito também é histórica e urgente.

### **5.1 A presença das mulheres no Ensino Superior**

Desde o período colonial apenas os homens tinham direito a educação formal, as mulheres, por sua vez, tinham suas vidas restritas ao cuidado da casa e do esposo. Segundo Pietrowski (2011, p.141), este modelo de educação formal foi introduzido no Brasil por meio dos Jesuítas que ficaram com a incumbência de catequizar e ensinar as primeiras letras aos indígenas, e posteriormente pela fundação de escolas que atendiam aos filhos dos mais abastados, o ensino era privado, protagonizado pela igreja católica.

Por sua vez, a educação ofertada à mulher era restrita, e focava apenas nos ensinamentos que trouxesse benefícios, seja a igreja católica, ao marido, aos pais, aos filhos. Elas eram ensinadas apenas as quatro operações matemáticas (adição, subtração,

multiplicação e divisão), para que a mesma soubesse o básico da matemática e assim organizarem as finanças do lar. Ensinavam também as primeiras letras do alfabeto para que as mulheres pudessem ler a bíblia e transmitir o conhecimento do catecismo da igreja católica aos filhos.

Foi através do magistério que a mulher encontrou a oportunidade de adentrar na educação formal. Espaço este que era ocupado apenas pelos homens. De acordo com Pietrowski (2011, p. 157),

“No período republicano se acreditava que, a educação era a ferramenta ideal para transformar as pessoas tendo a necessidade de tirar muitos indivíduos da escuridão do analfabetismo e como a mulher era vista como a pessoa ideal para educar os filhos, e também caracterizada como a portadora da “vocação” para educar ganharia o papel de propagadora da moral e da civilidade, caracterizando sua atuação como professora.”

Percebe-se através desta afirmativa que a mulher estava predestinada a dar continuidade à educação dos filhos, por isso foi a “escolhida” para atuar no magistério. No entanto, mesmo depois de ocupar o espaço da educação, a mulher continuava a ser vista no lugar de subordinação, recebia salário menor que os homens, pois de acordo Pietrowski (2011,p.143), ainda era vista como incapaz de desenvolver as atividades masculinas, como ensinar a geometria, por exemplo.

O magistério que outrora era majoritariamente ocupado pelo homem, foi aos poucos foi sendo abandonando. Esse fato aconteceu durante todo século XX, fomentado pelos grandes acontecimentos, sociais, econômicos e políticos que vivia o país.

Viana (2001, p.90), afirma que o processo de feminização do magistério “associa-se às péssimas condições de trabalho, ao relaxamento salarial e a estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola”. No caso, as condições de trabalho docente e o salário não eram mais atraentes para os homens, assim o mesmo foi desocupando aos poucos a docência e deixando o espaço para as mulheres, e se acaso viesse a ocupar algum espaço na docência este seria em cargos de chefia.

Segundo Amado e Bruschini (1988, p. 5), “em meados do século XIX foram fundadas as primeiras instituições destinadas a preparar as professoras para a prática docente, as chamadas escolas normais”, inicialmente essas escolas atendiam tanto mulheres como homens, no entanto, com o passar do tempo apenas às mulheres continuaram a freqüentavam

estes espaços. Assim, quando as mulheres se concluíam os estudos, iam dar aulas nas séries iniciais para as meninas em escolas improvisadas, ou nas fazendas, espaços estes pertencentes às elites.

No que tange a presença de universidades no Brasil, sabe-se que até o início do século XIX não existia. Soares (2002) afirma que surgiu apenas em 1808 com a chegada da família real, quando os comerciantes locais reivindicaram e solicitaram ao príncipe regente a criação de uma universidade no Brasil. Assim, foi criada na cidade de Salvador, uma escola de cirurgia, juntamente com academias militares e a escola de Belas Artes, bem como a biblioteca nacional, museu nacional e o jardim botânico.

A presença da mulher no ensino superior, e os estudos relacionados à mesma antes de 1970 eram raros. Para Costa (1994, p.403), neste mesmo período os poucos projetos de pesquisa sobre mulheres esteve centralizado nos temas de maior força das ciências sociais: trabalho, população e desenvolvimento. No entanto, de acordo com Vieira (2006), “no Brasil as mulheres ganharam o direito de ingressar na universidade a partir de 1879, antes desse período as poucas mulheres que obtinham diploma de nível superior conseguiram o grau de instrução na Europa, ou nos Estados Unidos, dependendo, portanto, de autorização, recursos e incentivos de uma família abastada” (p.33). Assim sendo, a mulher pobre era excluída dessa modalidade de ensino.

Amado e Bruschini (1988, p. 6), afirmam que o acesso das mulheres ao ensino superior era limitado e concentrado em poucos ramos de ensino, e somente as vésperas da década de 40 que foi permitido às mulheres das escolas normalistas, o ingresso em alguns cursos como Filosofia, e em 1953 aos demais cursos. No entanto, as autoras revelam que o ingresso maciço das mulheres no ensino superior, a partir de então contribuiria para consolidar também o magistério secundário como ocupação feminina.

O acesso da mulher ao ensino superior tinha o propósito de direcioná-las aos cursos de docência, ou seja, cursos que tinha relação com o cuidado. Barroso e Mello (1975); Rosembergn (1983,1994); (Passos, (1997) *apud* Queiroz, (2001), nos ajuda a pensar a respeito, quando afirmam que nos anos 40, do século passado, se percebeu a expansão das matrículas femininas no ensino superior, ingressando em cursos denominados tradicionais como, por exemplo, o curso de medicina, engenharias e direito, pois estes cursos antes eram

destinados somente aos homens, vistos como seres evoluídos e inteligentes ao contrário das mulheres que eram vistas como seres com menos inteligência em relação ao homem.

## 5.2 Do trabalho do campo e doméstico à educação superior: o percurso de luta das mães estudantes pelo direito a educação

Tornar-se mãe em nossa cultura é frequentemente considerado uma experiência realizadora na vida de uma mulher, enquanto que o contrário, ou seja, não ter filhos, é encarado como ausência de feminilidade, associado à idéia de incompletude.

O pensamento em relação à maternidade encontra-se ainda inserido no determinismo biológico, onde a mulher tem como papel social ser mãe, pois a mesma nasce dotada de “dons” como, por exemplo, ser boazinha, carinhosa, recatada e do lar, e se a mesma decide por não ter filhos é caracterizada como diferente ou anormal. No entanto, não é levado em consideração que a mulher pode sim ter autonomia de decidir sobre si. A idéia de que a mulher naturalmente tem que ser mãe, ainda, se encontra impregnada no imaginário da sociedade atualmente.

Para fortalecer o debate acerca da escolha da mulher em querer ou não ser mãe, Bervoair (1988 *apud* Urpia, 2009) afirma que a idéia de livre escolha da maternidade circulava naquele período, baseado em três momentos: Primeiro reforçado pela luta das feministas para obter a pílula contraceptiva e o aborto como direito político. Nesta perspectiva fica evidente que a luta da mulher em contradizer a maternidade já vem de outrora, está no campo do debate desde os tempos remotos, e que apesar de alguns avanços, ainda existe muitas barreiras a serem vencidas.

No *segundo momento*, a maternidade passa a ser considerada como um poder insubstituível, que só as mulheres possuem e os homens invejam, e no *terceiro momento*, ocorre uma desconstrução da idéia do natural, através de discussões que evidenciavam que não é o fato biológico que determina a posição social das mulheres, mas as relações de dominação que atribuem um significado social à maternidade. Para a autora, a definição teórica destes três momentos revela uma prática social à maternidade com todas as suas contradições, mudanças e permanências, e acaba por mostrar que a dominação de um sexo sobre o outro só pode ser explicada social e não biologicamente.

E quanto ao papel do homem no cuidado dos filhos, infelizmente ainda é visto como uma “ajuda”, o homem é visto como o “provedor” do lar, (embora na maioria das vezes a mulher divida as despesas com o companheiro ou arque com todas elas), está cansado, e não tem obrigação de cuidar dos filhos, pois socialmente construiu-se a idéia que a criação dos filhos é essencialmente feminina.

Esta condição de inferioridade e de menosprezo muitas vezes é aceita pelas mulheres e são naturalizadas, pois a sociedade patriarcal se utiliza dessas questões como forma de opressão e dominação da mulher lhe conferindo uma posição secundária que limita o seu papel a casa, tornando-as invisíveis.

Com a introdução do conceito de gênero nas ciências humanas e sociais pelas feministas contemporâneas, se conquistou uma visão relacional da maternidade, a partir de então, não cabia mais pensar a maternidade desassociada da paternidade. Assim sendo:

A perspectiva de gênero nos possibilitou abordar a maternidade em suas múltiplas facetas, seja como símbolo de um ideal de realização feminina, como também, símbolo da opressão das mulheres, ou símbolo de poder das mulheres, e assim por diante, evidenciando as inúmeras possibilidades de interpretação de um mesmo símbolo. Principalmente, contudo, nos permitiu compreendê-la como um símbolo construído historicamente, social, cultural e politicamente, como resultado das relações de poder e dominação de um sexo sobre o outro. (URPIA, 1988, p. 14).

Sendo assim, a discriminação contra as mulheres são decorrentes da divisão sexual do trabalho, numa sociedade patriarcal onde existe trabalho de homem e trabalho de mulher, com base no pressuposto que o trabalho do homem é considerado mais importante, negligencia-se a dupla ou até mesmo a tripla jornada de trabalho que a mulher desempenha.

Cisne (2015) define que “a divisão sexual do trabalho resulta de um sistema patriarcal capitalista que confere as mulheres um baixo prestígio social” (CISNE, 2015, p. 117). Neste viés, entende-se que nesse modelo de sociedade, o homem sempre será mais importante que a mulher, por tanto para se obter uma sociedade mais justa e igualitária, é necessário, um novo modelo social, que esteja fundado na equidade de gêneros.

O debate sobre as relações entre gênero e educação tem-se mostrado fundamental para a interpretação das sociedades contemporâneas, assim como para a definição de estratégias de desenvolvimento no campo educacional. As desigualdades de gênero estão presentes na

história da educação, de que as mulheres são recorrentemente excluídas ou têm sua participação pouco valorizada, de modo que:

Atualmente, no caso brasileiro, após a implementação das chamadas políticas universalistas de inclusão, é possível observar um lento processo de mudança nesse cenário. Um indicador é o incremento da presença de mulheres no ensino superior, por muitos anos considerado um privilégio masculino. Ainda que seu impacto na transformação do campo educacional e científico demande análises e problematizações, é inegável que a presença feminina nesse nível de ensino tem aumentado significativamente no Brasil (BARRETO, 2014, p. 07).

A educação é um direito e um elemento fundamental da cidadania e da construção da democracia, no entanto, na maior parte do mundo constata-se que a escolaridade feminina ainda inferior à dos homens. Superar esta condição é uma necessidade, pois os resultados da educação no empoderamento da mulher demonstram-se no aumento do potencial de geração de renda, na autonomia das decisões pessoais e no controle sobre a fecundidade, além da maior participação na vida pública.

### 5.3 Estratégias e Trajetórias das mulheres/mães da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias.

Para responder a questão central dessa pesquisa que é investigar as condições de acesso e permanência feminina no ensino superior da Licenciatura em Educação do Campo traçou-se o perfil das discentes/mães participantes. As mulheres entrevistadas apresentam a faixa etária de idade entre 20 a 35 anos, todas são mulheres jovens, muito embora o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE defina como jovem a população com idade de 15 aos 24 anos.

As mulheres pesquisadas possuem uma trajetória de luta, que está para além das questões de idade e maturidade, são mulheres que majoritariamente carregam a responsabilidade das despesas do lar e do(s) filho(s), e vivem em lares chefiados por mulheres.

Segundo dados do IBGE, no ano 2010, das 50,0 milhões de famílias, 37,3% tinham a mulher como responsável, isto é, na maioria dos lares pesquisados, a mulher arcava com as responsabilidades e despesas. Vale ressaltar que a pesquisa citada usou como critério para

definir a pessoa responsável pela família, àquela reconhecida como tal pelos demais membros do lar. Anteriormente, dados do mesmo órgão levantou informações mais precisas a respeito do assunto, e no ano 2000, o Brasil tinha 86,3 milhões de mulheres que, representavam boa parte da força de trabalho no país, acumulavam tarefas e passaram a chefiar um maior número de domicílios.

Tais dados mostram ainda, que as mulheres possuíam rendimento em média 30% menor do que os homens e que na maioria das vezes trabalhavam em atividades precárias, de baixa qualificação e mal remuneradas. Tais informações denunciam a sobrecarga de trabalho da mulher, bem como, a má distribuição de renda, e ainda, que por detrás das famílias chefiadas por mulheres que são as provedoras financeiras, estão presentes as desigualdades de gênero nos papéis sociais.

A pesquisa traz ainda que do ano de 1991 até os anos 2000, o número de domicílios chefiados por mulheres aumentaram quase 37%, passando de 18,1% para 24,9%. Desse modo, percebe-se que de forma majoritária as discentes/mães participantes deste trabalho, se encaixam no perfil de tal pesquisa, são mulheres autônomas, responsáveis pelo lar, bem como de seus filhos. É importante ressaltar que foram utilizados nomes fictícios nas transcrições das falas das participantes.

No quesito suporte com o cuidado dos filhos, das seis mulheres entrevistadas, quatro responderam contar com o apoio de suas mães no cuidado de seus filhos, e também financeiramente. Conforme pode ser observado no depoimento de Margarida (27 anos) ao ser questionada sobre quais estratégias são utilizadas, para conciliar o estudo na universidade e o cuidado com o(s) filho(s), ela responde:

A gente não tem estratégia, porque eu não tenho muita escolha, porque eu moro oitocentos, novecentos quilômetro daqui, a estratégia de quem mora longe é deixar o filho lá, e só ficar sentindo saudade de longe (eu vou chorar). O tempo que eu estou lá vou trabalhando juntando dinheirinho pra quando vim me manter aqui. Aí é que está a dificuldade, porque o dinheiro que você junta lá é pra você se manter aqui na universidade e também manter o seu filho que você deixou lá. Você tem que dividir o seu recurso pra as duas coisas. Minha mãe fica com minha filha, ela fica a semana inteira, e o pai dela pega no sábado e entrega no domingo.

Diante do exposto, fica evidente que para esta discente, estar na universidade depende de vários fatores: transporte, alimentação, questões psicológicas, entre outras. Ela tem que trabalhar em dobro para poder custear suas despesas pessoais quando vem para universidade, além de também ter que deixar algum recurso para sua mãe para manter sua filha, enquanto o pai, só se responsabiliza pela mesma apenas nos finais de semana.

Reis (2009) ressalta que na busca por condições de permanecer materialmente na universidade, alguns estudantes abrem mão de vivenciá-la plenamente para poder trabalhar, pois segundo a autora:

Aqueles envolvidos em atividades que lhe consomem grande parte do tempo e que não mantêm qualquer ligação com coma área de estudos, enfrentam grande dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho, pois o tempo para se dedicarem à leitura de textos e realização de trabalhos acadêmicos é exíguo o que contribui para alguns resultados insuficientes e atraso do curso (REIS 2009.p.72).

Corroborando com a afirmação, Silva (2010, p.136) afirma que:

A permanência dos estudantes na universidade pública deve ser entendida como uma ação para além das de assistência baseada, exclusivamente, em suas condições socioeconômicas. A permanência está relacionada também às condições estruturais da universidade, isto porque a produção do conhecimento depende de acompanhamento docente e de materiais didáticos, aliás, a permanência ideal está relacionada a outras atividades: políticas, culturais e esportivas. (SILVA 2010, p. 136).

Assim, constata-se a necessidade que políticas de permanência qualificada nas universidades, com intuito de atender os diversos perfis socioeconômicos dos alunos, especialmente com um recorte de gênero atender estudantes que têm filhos, com ações que contribuam com a formação acadêmica dessas discentes, bem como, o apoio emocional e estrutural.

No que tange a quantidade de filhos das entrevistadas, notou-se que apenas uma delas possui mais de um filho, e a idade das crianças das participantes variam de 04 meses a 16 anos idade, sendo que uma delas se encontra na condição de mãe lactante, e conta que: *“Tenho apoio de minha família [...] Trago a minha filha (risos)... trago minha filha comigo para estudar... E é isto até eu me formar, que eu não sei ainda quando é.”* No momento da entrevista, quando se questionou se haveria alguém que pudesse cuidar da criança durante o

período formativo do Tempo Universidade, a entrevistada responde: “*Não posso deixar com ninguém, ela tem quatro meses, tá mamando ainda*”.

Desse modo, por se tratar de crianças, sabe-se que o cuidado presencial é fundamental, especialmente quando se trata de uma criança que ainda está na fase da amamentação. Nesta perspectiva foi interessante questionar quais as estratégias utilizadas para conciliar a maternidade com a vida acadêmica, sobre essa questão outra entrevistada, Joana (23 anos), conta que:

Logo no início quando eu cheguei com ela (sua filha), foi com seis meses, eu tinha que ir para aula com ela mesma! E aí era o apoio dos colegas. Um olhava, outro pegava... Ela saía rodando em colo em colo! Foi o que me ajudou muito, porque, é muito complicado você estudar e ter que dar atenção à criança, é muito complicado! Tem horas que a gente tem que parar a atenção, não dá pra continuar... A gente tem que sair da sala pra tentar dar uma atenção a ela, e talvez alguns professores não vão entender isso. É uma tarefa muito difícil, e às vezes a gente tem que ouvir crítica de alguns colegas né? Dizendo que... Tem pessoas que esta pegando a criança pra sair da sala, depois sabe que está perdendo no semestre em algum componente porque tava olhando minha filha.

Nota-se nesta fala que o apoio dos colegas foi fundamental para esta discente, partindo do pressuposto que sua filha ainda era bebê. O ambiente da sala de aula se torna um espaço desconfortante tanto para a criança como para a mãe. Sem perder de vista que tais questões acarretam ainda outros dilemas, como por exemplo, o estresse com alguns colegas.

Assim, Joana (23 anos) prossegue relatando.

Em um momento eu recorri aos professores e pedir creche, e também era muito complicado, porque a creche era bem distante, eu tinha as vezes que sair antes, até por conta da idade dela mesmo, tinha os problemas de dormir tarde. [...] E sempre quando eu chegava na sala, era última a chegar ,e a primeira a sair porque tinha que pegar ela né? Então esse é um desafio, não é? Da gente que conciliar o tempo universidade com a criança.

Nesta narrativa, a entrevistada relata que, com ajuda de alguns professores ela conseguiu uma vaga para sua filha na creche Municipal, no entanto, a mesma fica muito distante da residência universitária onde ela fica hospedada. Relata ainda, o quanto todo este transtorno afeta o desenvolvimento da criança. Desse modo, cabe a provocação: Será que se houvesse creche na universidade para atender essa, como tantas outras mães

estudantes que comungam do mesmo dilema, não sanaria boa parte da dificuldade de permanência destas mulheres?

Sobre esta questão, os dados revelam que, historicamente, a existência de creches nas universidades é fruto da trajetória de luta das mulheres trabalhadoras iniciada desde os anos 70, e que a primeira creche universitária foi criada em 1971 na Universidade de São Paulo (SP), e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) inaugura a sua em 1972. A partir de então, as reivindicações da comunidade universitária levaram à inauguração de mais quatro unidades, na década de 70 e 80, e até 1992 foram inauguradas quinze novas unidades.

Diante do exposto, nota-se a escassez de creches dentro das IES, sendo que a última vez que foi instalada uma creche na universidade, foi há quase duas décadas. Essa conquista se deu por conta da luta das mulheres que pleitearam por isso, não se trata de nenhuma ação pensada por parte do estado.

Assim, outro ponto a ser questionado é a respeito das Políticas Afirmativas estudantil da UFRB. A PROPAAE, que tem como missão assegurar a execução de Políticas Afirmativas e Estudantis na UFRB, garantindo à comunidade acadêmica condições básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Até que ponto tal organização esta empenhada em verdadeiramente assegurar algo de concreto para permanência das mulheres mães? Ou será que estes sujeitos não fazem parte da comunidade acadêmica? Tal reflexão, parte do pressuposto que até o momento em que esta pesquisa foi realizada, não foi possível constatar algo de concreto de assistência estudantil para as mulheres mães, além do auxílio creche, que se trata de um valor irrisório, que não permite sanar especificidades da criança, tais como: pagar uma creche, alimentação, saúde, dentre outros. Entende-se que não é papel da universidade sustentar as crianças destas mães, porém, a partir do momento que não é proibido que a mesma ocupe este espaço, a universidade tende a cumprir o seu papel, assegurar sua permanência. E se esta mulher não é sozinha, traz consigo um filho, que também é sujeito de direitos, a universidade precisa pensar estratégias para acolher-los com dignidade.

Ademais, do total de entrevistadas, quatro já tiveram que levar o filho (a) para a Universidade pelo menos uma vez, destas, duas continuam levando todos os dias, as

outras duas deixam seus filhos com as avós, e uma afirmou que a criança fica aos cuidados da filha mais velha da discente. Ana (35 anos) relata que:

Ser mãe, ser mulher e estudar eu acho uma situação muito complicada, porque eu tenho que me virar nos trinta, né? Tenho que me organizar! Quando eu chego da universidade, eu tenho que organizar as coisas, tem o excesso do cansaço do trabalho, aí tem que organizar tudo, ainda acordar bem cedinho pra ajeitar as coisas pra mandar os meninos pra escola. E a tarde eles ficam só. No início do curso tinha um que era bem menor, eu tinha que pagar a alguém pra ficar, mais hoje ele já fica com a irmã, a irmã toma conta dele, né? Embora que a gente fica um pouco apreensivo, porque a irmã também é uma criança, né? Não tem muito juízo (risos), mais é a única alternativa que eu tenho um toma conta do outro.

Freitas e Caldart (2017) na obra *A construção da Pedagogia Socialista*, fazem uma coletânea dos escritos Krupskaya (1899), onde a mesma fala sobre a mulher e a educação das crianças. Trata-se de inscritos voltados para mulher operária. A autora afirma que a vida familiar da mulher operária está atrelada ao incansável cuidado dos filhos. E ainda, com a chegada das crianças as preocupações da camponesa só aumentam. O trabalho não a espera, e ela vai para ele deixando as crianças sob os cuidados de uma criança mais velha (p.21).

Embora não estejamos tratando da mulher operária neste trabalho, tecemos uma correlação com a mulher/ mãe estudante supracitada. Percebe-se diante do exposto que, ao deixar a criança aos cuidados de outra criança mais velha, tenciona questões como: apreensão, o qual reflete no rendimento acadêmico da discente, quanto no desenvolvimento da criança. Isso permite acontecimentos de incidentes tendo em vista que são sujeitos vulneráveis.

Sobre o assunto, Krupskaya (1899) afirma ainda que: “Ouve-se freqüentemente que alguma babá entre seis e oito anos de idade deixou a criança cair e a machucou, “queimou-a” ou ainda fez com ela alguma coisa das que podem vir á mente de uma criança de apenas seis anos”. (p.22). Pode-se observar que tal realidade reflete o cotidiano acadêmico da entrevistada.

Outro entrave percebido na trajetória desta discente é tripla jornada de trabalho, pois nota-se que ela ainda é responsabilizada pelos afazeres domésticos. Desse modo, compreende-se que luta pela divisão sexual do trabalho somente conseguirá ter êxito a partir do momento em que homens e mulheres despertarem para a divisão das tarefas do lar, as quais são vistas como trabalho da mulher.

Prosseguindo a discussão, cabe problematizar que o ambiente universitário em si, já é carregado de obstáculos para as discentes, e, considerando o custo com alimentação quando se tem crianças como dependentes, além da carga horária diária das aulas, podem contribuir com o estresse e prejudicar a vivência, tanto da mãe quanto da criança. Tal fato acarreta também no mau rendimento acadêmico destas discentes, pois duas responderam ter grandes dificuldades em acompanhar os conteúdos em sala de aula, e participar das aulas de campo, como se observa em uma das falas cedidas para pesquisas:

Meu rendimento caiu um pouco, mas, em alguns componentes me surpreendi, porque conseguir dar conta. Foi, em um momento desesperador, que a gente ver que a gente não consegue fazer o que as outras pessoas que estavam comigo faz. Eu não consigo! Eu não consigo participar de todas as atividades, dias de campo fora, muita coisa eu tenho que abrir mão, até por conta da minha filha, então a prioridade mesmo é ela, e por isso em algumas coisas meu rendimento vai caindo, não vai ser igual ao dos colegas, né? Isso eu sei e reconheço. Joana (23 anos)

Diante da fala da discente, percebe-se que há diferenças entre a mulher que é estudante, e a mulher que é estudante/mãe, pois existe uma invisibilidade por parte universidade da segunda em relação à primeira. Entretanto, a Educação do Campo enquanto projeto contra – hegemônico, e pauta o respeito às singularidades dos sujeitos, contrapondo assim as homogeneidades dos estudantes. Uma prática a ser adotada no âmbito do curso, que ajudaria na permanência destas mulheres mães estudantes é a construção da Ciranda Infantil, que dentro dos movimentos sociais de luta pela terra se constitui, como um espaço de educação não formal, o qual procura construir – com as crianças– um trabalho educativo. Assim, o MST (2004, p. 25) define a Ciranda Infantil como:

Um espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia, vinculando as vivências do cotidiano, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, e a autonomia (...). São espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças aprendem, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências coletivas.

Segundo Rosseto (2010) as Cirandas Infantis nos movimentos sociais, são organizadas como espaços pedagógicos para as crianças que acompanham seus pais e mães em algumas ações no processo de luta pela terra. Elas surgem da necessidade de participação das mulheres

na luta pela terra, nas instâncias do MST, como também nos cursos, reuniões, congressos, marchas, em todo o processo de luta pela terra. Nesse sentido, pensar as cirandas na construção da Educação do Campo significa pensar também formas de permanências dessas mulheres, mas também um processo formativo das crianças.

Neste viés, perguntou-se acerca de como se dá a relação das discentes com os professores e colegas, todas as entrevistadas responderam ter um bom relacionamento com os professores. No entanto, referente aos colegas apenas uma relatou ter sofrido discriminação dos mesmos por conta da maternidade.

No que diz respeito a relacionamentos conjugais, observou-se que, apenas uma das entrevistadas possui uma relação estável, ou seja, declarando-se casada, as demais são mães solteiras e criam seu(s) filho(s) sem a presença paterna.

Uma das entrevistadas relatou ter tido que abrir mão do relacionamento para acessar a Universidade, pois seu companheiro não admitia que a mesma fosse estudar, e narra que:

“Optei pela separação e vim estudar, estou aqui até hoje... Quando eu fiz o vestibular eu tinha um relacionamento com o pai da minha filha, aí eu vim fazer o vestibular, já ficou uma coisa ruim, aí eu passei no vestibular, aí a gente separou, porque ele não queria que eu estudasse”.

Diante dessa narrativa fica evidente que infelizmente em pleno século XXI, o machismo se perpetua de forma opressora na vida das mulheres, onde a mesma tem que ter muita coragem e força para romper com as diversas formas de opressão. Corroborando com tal afirmação, Ana (35 anos) ao ser questionada se já enfrentou ou está enfrentando dificuldades na vida universitária, relata uma situação de opressão no seu cotidiano.

Agora assim, a gente tem dificuldade de está na universidade, é dificuldade mesmo por ser mãe, ser mulher, porque é muito difícil permanecer na universidade sendo mãe, porque de qualquer forma você tem que se virar nos trinta, tudo só sobra pra mãe, tem o pai, o pai ajuda mais sempre o peso maior à responsabilidade maior fica pra a mãe, e aí também às vezes a sociedade julga muito a gente, aponta muito o dedo pra gente, porque se acontecer alguma coisa, aí a culpa é da mãe, se o filho ta rebelde, a culpa é da mãe, se o filho perde de ano, a culpa é da mãe, então a gente às vezes se abate porque tem muita crítica sobre ser mulher, ser mulher é uma situação muito difícil, e mais difícil ainda ser mulher e fazer faculdade. (Ana, 35anos).

Observa-se nesta fala que a discente sofre com machismo impregnado na sociedade onde a mulher desenvolve múltiplas jornadas de trabalho, e ainda precisa lutar para alcançar o nível superior que muitas vezes é percebido como vaidade, ou seja, algo desnecessário, como se a mulher que é mãe não tivesse o direito de ocupar um espaço acadêmico, pois sua rotina esta condenada ao lar, aos cuidados dos filhos e do marido. Evidencia-se ainda através da fala da entrevistada que ser mulher e ser mulher/mãe constitui-se em um grande fardo, este fardo é algo construído historicamente pela sociedade, e se agrava com o acesso a universidade.

É importante ressaltar que ao serem questionadas se estavam enfrentando, ou já tinha enfrentado dificuldades na vida universitária, todas as entrevistadas relataram que sim, e dos mais variados níveis, desde material, psicológicas, dentre outros. No caso de Joana(23 anos) seu maior desafio é conciliar a maternidade e os estudos: *Acho que minha maior dificuldade mesmo é conciliar maternidade com estudos, e é algo que eu não abro mão, ficar com ela. Eu poderia deixar com minha mãe mais eu sei que o nível de estresse seria maior [...].*

Outro fator relevante é que todas as entrevistadas são militantes dos movimentos sociais de luta pela terra, conforme uma entrevistada nos conta: *Eu fiquei sabendo desse curso, através dos movimentos sociais, uma ONG que eu trabalhava que já pautava a Educação do Campo, falou que teria este vestibular, aí foi à primeira pessoa que me incentivou a fazer.*

Em se tratando dos locais onde tais discentes estudaram antes de ingressar na universidade, ficou notório que todas estudaram em escola pública e residem em espaços campestres, com a exceção de uma participante que mora na zona urbana.

Ao serem questionadas sobre quais foram os motivos e razões que as levaram a adentrar na Licenciatura em Educação do Campo, uma das participantes respondeu: *Não fui eu quem escolheu o curso, o curso que me escolheu (risos) eu trabalhava numa escola, na militância do movimento, eu tava contribuindo no projeto, e aí a coordenação da escola me indicou pra vim... Eu não escolhi ele, era a oportunidade que eu tive, eu vim.* Nesta perspectiva Ana (35 anos) relata que:

Eu sempre tive vontade de fazer o nível superior, né? Eu saí do Ensino Médio, aí eu levei um tempo sem estudar, mais quando surgiu esta oportunidade, pra mim teve uma vantagem por causa da alternância, né?. Primeiro saiu, eu vi lá no site que seria dividido em dois tempos, aí eu me interessei mais por isso, porque assim, pela condição de ter filhos, e aí pra mim está estudando todo dia, tinha essa dificuldade.

Diante do exposto fica evidente que a discente sempre cultivou o interesse de ingressar em uma universidade e cursar o ensino superior, no entanto, o fato de ser mãe inviabilizava este desejo, pois não podia dispor de todo seu tempo na universidade. Porém, quando houve o momento oportuno, a saber, o surgimento do vestibular da LEDOC em 20013, o qual oferta o curso no regime de alternância a mesma aproveitou a oportunidade, realizou a prova e posteriormente, ingressou na universidade. Isso explicita que muitas mulheres mães almejam ingressar em uma universidade, no entanto, os percalços de ser mãe as impossibilitam, ou torna o sonho utópico, pela falta de apoio moral, financeiro e estrutural.

Nesta perspectiva, Bruschine e Amado (1988.p.7) afirmam que a possibilidade de impor o próprio ritmo e certa flexibilidade de horários permite a mulher conciliar os papéis de dona de casa e estudante. Corroborando com esta afirmação à autora cita Rosenberg (1982) afirmando que as escolhas femininas são sempre motivadas por um forte senso de realidade ou “sabedoria da conciliação”, que levam as mulheres a escolher carreiras mais flexíveis.

No que tange a empregabilidade, nota-se que apenas uma possui emprego formal, quatro são agricultoras familiar, e uma é bolsista do PET Sustentabilidade. Em seguida, Para compreender o perfil socioeconômico das entrevistadas, investigou-se sobre a renda familiar mensal. Do total, duas possuem renda de mais que um salário mínimo e meio, as demais possui apenas salário mínimo. Dessa forma, pode-se inferir que se trata de mulheres de baixa renda.

Percebeu-se ainda que, a maioria delas não possui profissão, logo poderiam acessar os auxílios financeiros da Assistência Estudantil para permanência. Dessa forma, foi pertinente questionar se essas discentes tinham conhecimento das políticas de Assistência Estudantil ofertadas pela Universidade através da PROPAAE, em caso afirmativo, se já tiveram acesso a alguma delas. Notou-se que duas recebem auxílio creche, uma delas revela: *“Sim, tive acesso do Auxílio Creche, quando minha filha nasceu, logo quando eu fique desempregada, foi o que me socorreu foi o Auxílio Creche.”*

Do total de entrevistas, três dispõe do auxílio moradia na residência universitária da Licenciatura em Educação do Campo do município de Amargosa. Outro fato muito evidenciado nas entrevistas foi à crítica das discentes ao fim do edital específico do Programa de Permanência Alternância – PPA, o qual foi conquistado por meio de ocupação e resistência dos mesmos, conforme relatado anteriormente. Sobre o assunto Rosa (23 anos) relata que:

Tive acesso no auxílio permanência que a gente teve aqui no início, mas com o passar do tempo cortou né? A gente feito besta deixou cortar. Ainda sou do auxílio residência, mais era pra a gente ter mais, mais que a residência né? Porque tipo assim, a residência (risos), não é apenas uma das formas de manter a gente aqui, era pra ter mais, a gente não só precisa de um lugar pra dormir, precisa comer, precisa estudar e a gente precisa além da residência, ter outro auxílio que de fato faça com que a gente permaneça aqui ROSA (23anos).

Constata-se que a permanência na vida desta discente se configura no campo material defendida por Reis (2009) em sua tese de doutorado intitulada Para além das Cotas, e diz respeito às condições objetivas para o discente realizar um curso superior. Para fomentar a discussão, a autora cita Marx e Engels (2007) afirmando que:

Somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto de toda a história é que todos os homens devem está em condição de viver para poder fazer história. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. (REIS 2009 apud MARX e ENGELS 2007, p. 53).

Dessa forma, entende-se que, para permanecer em um ambiente público que é a universidade, onde as condições de permanência não são gratuitas, requer do discente a busca constante por estratégias de sobrevivência.

Posteriormente, ao serem questionadas se houve algum momento crítico em sua trajetória acadêmica que as fez cogitar na possibilidade de desistir do curso, todas as entrevistas de forma unânime responderam que sim, uma delas nos conta: “ *Todo semestre a gente quer desistir (risos). Se você não desistir até o terceiro semestre, você não desiste mais não. Você conseguiu passar o terceiro semestre você vai embora, agora até passar o terceiro semestre você quer desistir todo dia*”.

As razões e motivos que justificam o pensamento de desistência do curso são pela: “*família, pela distância, pelo dinheiro que não dá pra se manter de uma forma até de qualidade mesmo né, você vive sempre no limite ali*. Estas narrativas revelam, mais uma vez, a questão da permanência material interferindo na permanência das discentes, no entanto, mesmo com tantos entraves, as entrevistadas destacaram a importância que o ingresso na universidade proporcionou em sua vida pessoal, familiar e profissional, como relata Ana (35anos):

Houve todas as mudanças na minha vida após meu ingresso na universidade. Antes eu me iludia com qualquer coisa, as pessoas me enganavam! Me lubridiava! (risos), eu via as coisas e não entendia. Hoje sou uma outra pessoa, a universidade, a Educação do Campo, ela me possibilitou ser uma pessoa melhor. Eu tenho dito isso até em casa mesmo, a universidade me fez chegar a espaços que se eu não tivesse na universidade eu não teria acesso a chegar a estes espaços. Ir a eventos, publicar trabalho, escrever trabalho, então a universidade me abriu um leque de oportunidades que se eu não tivesse lá eu não teria em outro lugar. (ANA, 35 ANOS).

Corroborando com o relato de Ana, outra entrevistada enfatiza: [...] *“depois que a gente passa a conviver neste espaço, depois que a gente passa por esta formação, nossa visão de mundo é totalmente diferente. E agente aprende a escolher o que agente vai fazer de nossa vida”*.

Nota-se que o acesso a universidade, bem como na Licenciatura em Educação do Campo, proporcionou para estas discentes uma formação transformadora. Assim sendo, uma das entrevistadas ressaltou que é de extrema importância para as discentes permanecerem na universidade, para que as mulheres/mães que não acessam a estes espaços, por entender que não é para elas, possam se inspirar em tais exemplos, e compreender que o lugar da mulher/mãe também é na universidade. Segundo Margarida (27 anos), *“o que temos que fazer é encorajar as outras... Empoderar as outras, que este espaço também é delas, não é porque ela está com uma criança que não pode conviver naquele espaço ali, aquele espaço também é pra gente*.

Dessa forma, a luta pelo empoderamento das mulheres mães é fundamental, e uma das maneiras fundantes para que isso aconteça é no âmbito da discussão e reflexão da divisão dos papéis dentro do lar, e no embate, desconstruindo conceitos historicamente estabelecidos em relação a ser mulher, pois não basta conferir a ela poder, se continuar sendo a única responsável pelo trabalho no seio da família.

Quando provocada a resumir sua experiência de mulher, mãe e discente, Margarida (27 anos) relata:

Duas palavras. Luta e resistência, porque você luta pra está aqui, resiste pra não ir embora! Você está em casa você luta pra juntar um recurso pra vim. Eu acho que é isso mesmo, é lutar e resistir, independente de você ser de movimento social ou não. Acho que todas as mães que estão neste lugar estão na condição de estudante elas lutam diariamente (MARGARIDA, 27 ANOS).

A discente destaca em sua fala a constante luta das mulheres para permanecer estudando, partindo do pressuposto que a todo o momento ela é desafiada a criar estratégias para resistir em um espaço que não foi pensado para atender suas especificidades: *“Eu acho que eu me resumiria assim resiliente; eu acho que esta palavra me define”*.

Neste viés ao considerar as avaliações realizadas, cabe agora fazer uma análise mais pontual com o propósito de compreender as perspectivas e sonhos destas discentes/mães, considerando sua trajetória dentro da LEdoC. Margarida (27anos) revela que seus sonhos e perspectivas é: *“Eu tenho um sonho muito simples, é só criar minha filha no ambiente que ela vive hoje que é no assentamento, de preferência o mais longe possível da realidade da cidade.*

Já para Joana (23 anos), estar na universidade é mais que um sonho, é uma forma de provar para família por ela ser a primeira a adentrar neste espaço, que apesar das dificuldades conseguiu alcançar seu objetivo, o diploma.

O que tenho traçado para mim, é isso aqui, é está neste espaço e conseguir chegar até lá, aquele momento em que eu vou mostrar pra minha família que a primeira da família que entrou na universidade, permaneceu na universidade, e conseguiu o diploma. Então isso, eu acho que meu maior projeto de vida. Depois eu sei que vão aparecer outros, porque a gente não para, os sonhos, a gente nunca para de sonhar, mais no momento é esse. (JOANA, 23 ANOS).

No entanto, Ana, (35 anos), sonha ser independente financeiramente, pois a mesma afirmou ser dependente do esposo. Apesar de possuir a bolsa - PET/MEC, ela relata que este valor é usado para tirar xérox e comprar livros, sendo impossível sobreviver apenas com este valor, narrando que:

Meu sonho de vida é ter minha independência financeira, acho que não só eu como outras mulheres, ter a nossa independência financeira, e para, além disso, né, que venha ter um mundo mais justo para as mulheres. Eu acho que antes da gente ter a independência financeira, ter um mundo mais justo para as mulheres seria o ideal, porque às vezes a mulher tem seu dinheiro, sua independência, mas ela tem uma sobrecarga, e aí não adianta ser uma mulher com independência financeira e ela continuar sobrecarregada de atividades. Então o meu desejo é que tenha um mundo mais justo para as mulheres, um mundo mais igualitário.

Assim constata-se que na experiência das jovens universitárias da Licenciatura em Educação do Campo o percurso da formação superior, são confrontadas com a desafiadora tarefa de conciliar maternidade e a vida acadêmica. As narrativas apresentadas mostram a realidade de jovens mães-universitárias que, enfrentam diversas dificuldades para realização e conclusão de seus estudos, inseridas dentro de um contexto marcado por uma condição histórica, que não cessa de colocar barreiras para a mulher que pretende avançar na carreira acadêmica. Nesta perspectiva, corrobora-se com Sampaio (2008) com a ideia de que a universidade precisa ser repensada, devendo, não apenas oferecer as condições necessárias para atender às demandas de formação dos jovens de diferentes segmentos, mas acolhê-los em suas dificuldades, criando mecanismos de suporte que evitem o fracasso e o abandono. Desse modo, as políticas que almejam realizar ações da permanência dos estudantes, não podem deixar de incluir e reconhecer as mulheres como grupo social em desvantagem de permanência ou desempenho, quando na condição de mães. Este aspecto é de extrema relevância para inserção de pautas reivindicatórias voltadas para o conjunto da população universitária feminina, e que possam colaborar para dar visibilidade às demandas das estudantes que são mães no percurso da formação superior.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

O presente trabalho procurou analisar o acesso e permanência de mulheres mães no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB, no Centro de Formação de Professores - CFP, no município de Amargosa Bahia. Salienta-se que este trabalho não tem a pretensão de esgotar a temática abordada, mas aponta importantes reflexões sobre as condições de acesso e permanência das mulheres que fazem parte dessa realidade, bem como, deseja contribuir para que novos estudos sejam realizados no sentido de fortalecer o debate e apontar estratégias para que ações que promovam a permanência de mulheres/mães na universidade sejam fomentadas.

Pode-se constatar que historicamente no Brasil a mulher sempre foi vítima do machismo e de uma sociedade patriarcal que limitava os espaços que podiam ser ocupados pelas mesmas. A estas ficavam a função de cuidar do lar, gerar filhos e cuidá-los e ingressar na Universidade estava fora de cogitação. Com a universalização do ensino superior, a criação de novas universidades e com políticas de acesso, abriu-se possibilidades para que as mulheres, mães, camponesas pudessem ingressar na universidade pública.

Uma dessas universidades é a UFRB, que abre um leque de cursos possibilitando que populações antes excluídas dessa realidade pudessem ingressar no ensino superior. Nesse leque, encontra-se o curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, o qual insere os sujeitos dessa pesquisa. Além do estudo da literatura pertinente à temática foi realizado um estudo empírico com seis mães acadêmicas do referido curso. A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu por meio da observação de que muitas mulheres levavam seus filhos para a universidade, e outras os deixavam com algum familiar, além disso, o despertar para análise dessa temática está relacionado também, com a experiência de vida pessoal da pesquisadora, na condição de ser mãe, negra, camponesa e estudante da referida licenciatura.

No decorrer deste estudo, foram levantadas dentre outras coisas, algumas questões acerca do ser mulher e mãe dentro de uma sociedade machista, bem como a divisão sexual do trabalho acadêmico, na perspectiva de promover o debate sobre as limitações e desigualdades que atingem as mulheres a fim de entender as estratégias de permanência na universidade,

bem como, a construção social do papel da mulher mãe. Para tanto, notou-se que as dificuldades e cobranças sociais estão presentes diariamente na vida da mulher que é mãe.

Partindo deste pressuposto, esta pesquisa focou na realidade das mulheres mães e discentes da Licenciatura em Educação do Campo- Ciências- Agrárias, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, do Centro de Formação de Professores - CFP. Desse modo, por meio do estudo de campo e levantamentos bibliográficos, realizado no segundo semestre do ano de 2017.

A partir dos estudos e das entrevistas, e análise realizada conclui-se que o papel da mulher em pleno século XXI, ainda segue sob a perspectiva do machismo: a mulher é a única responsável pelas tarefas do lar e pelos filhos. A ela não é permitido ter autonomia sobre suas decisões, vive sob um regime de opressão e submissão; Ser mãe e estudante ao mesmo tempo: A mulher tem que criar estratégias para conciliar os estudos e a maternidade; A escassez de Políticas de Assistência Estudantil que garantam a permanência das mães na universidade, demandas que, sem dúvida, necessitam de investimento de uma política específica.

Diante do exposto, apontam-se algumas estratégias que contribuiriam para que as implicações referentes a este processo fossem minimizadas e que as mães/discentes tivessem a garantia de acesso e permanências à universidade.

A primeira estratégia seria a implantação de uma creche/escola universitária onde as mães tivessem instalações e estrutura de qualidade, profissionais capacitados e materiais adequados para o cuidado e educação dos seus filhos. Esse espaço também possibilitaria também o estágio supervisionado para os demais cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores.

Outra estratégia de fomento à permanência dessas mulheres seria a disponibilização de bolsas específicas para as mulheres que são mães, pois de acordo com o perfil socioeconômico das entrevistadas, trata-se de mulheres das camadas populares, as quais muitas das vezes, fazem grande sacrifício para manter-se na universidade.

Por conseguinte, outro aspecto a ser pensado, seria as diferentes formas de avaliação realizadas com essas discentes/mães, pois uma vez que se realizam todos os processos avaliativos no curso de igual modo, partindo do ponto de vista das singularidades e

heterogeneidade, torna o processo avaliativo injusto, pois é tratar de igual modo, aqueles que se encontra em condição diferente. Desse modo, dever-se-ia optar por formas de avaliação que tivesse um olhar para tal realidade. Contudo, salienta-se que é imprescindível para que estas estudantes, não somente da Educação do Campo, como dos outros cursos, possam dar continuidade a seus estudos, que outros mecanismos de apoio sejam elaborados, a saber: o incentivo aos processos de retomada dos estudos, após o nascimento de seus filhos, a formação cirandas infantis, atividades pedagógicas na brinquedoteca do campus nos horários de aulas das estudantes.

Ademais, conclui-se que, mesmo diante dos entraves vivenciados para permanecer na universidade, da falta de políticas afirmativas, da sobrecarga e da tripla jornada de trabalho, as mulheres que ingressam no ensino superior na Licenciatura em Educação do Campo, resistem, lutam e burlam as “dificuldades” no intuito de conseguirem aquilo que é seu por direito, aquilo que historicamente lhes foi negado. Assim evidencia-se que os direitos das mulheres são conquistados à força, na resistência da luta e nos itinerários do caminho, que geralmente são trilhados de forma árdua, pedregosa e íngreme, mas sempre um caminho a ser caminhado!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Tina; BRUSCHINI, Cristina. **Estudos sobre mulher e Educação: Algumas questões sobre o magistério**. Cad. Pesq. São Paulo (64): 4- 13 fev. 1988.

ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli S. e MOLINA, Mônica C. (Orgs) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores do campo. In: **Caderno CEDES**, Campinas. V. 27, p.157-176, Maio/Agosto, 2007.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. IN: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro. 2009v. 7 n. 1, p. 35-64.

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: Distribuição e representatividade **Cadernos do GEA**. 2014. n.6.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Que É Educação. Coleção Primeiros Passos. 26ª Edição, 1995.

BARROS, Ronaldo Crispim Sena. **Políticas Afirmativas no Ensino Superior**: A experiência da UFRB. Rio de Janeiro, 2013, Coleção estudos afirmativos, v.4.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo” 2002.

CARMO, Gerson Tavares; CARMO, Cintia Tavares. A **permanência escolar na educação de Jovens e Adultos**: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**. V.22, 2014.

CISNE, Miria. GÊNERO, Divisão Sexual do Trabalho. 2ª ed. São Paulo: Outras expressões, 2015.

CIVIATTA, Maria. LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. IN: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CRUZ DAS ALMAS. **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Resolução 019 /2016**: Dispões sobre aprovação do Regulamento de Estágio Supervisionado da Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências Agrárias – do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2016. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/soc/atas-e-resolucoes>.

DESLANDES, Suely Ferreira. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** (Manuais Acadêmicos). ed.Vozes, Petrópolis – RJ, 2016.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Educação do Campo e Território Camponês. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas - Educação.** 1ª ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 39-66.

FREITAS, Luis Carlos de; Caldart, Roseli Salette (orgs). KRUPSKAYA, N. K. **A construção da Pedagogia Socialista.** (Escritos selecionados) São Paulo, 1ª ed. Expressão Popular, 2017.

FRERES, Helena de Araújo; RABELO Jackelini; Maria das Dores Mendes. **O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto - histórica.** UFC, S/D.

GISI, Maria Lourdes. **A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GODINHO, Luís Flávio R.; SANTOS, Fábio Josué S. (organizadores), **Recôncavo da Bahia: Educação, Cultura e Sociedade.** Amargosa- Bahia: Ed. CIAN, 2007 184p. Il, 21 cm-. (Reconvexo;1).

GONSALVES, Elisa Pereira. Conversas sobre Iniciação a Pesquisa Científica. Campinas, SP. ed. Alínia, 2001. Disponível em:  
<https://pt.scribd.com/doc/94129626/Iniciacao-a-pesquisa-cientifica-Elisa-Pereira-Gonsalves>  
acesso em: 14/ de Fevereiro de 2018.

HENRIQUES, Cibele da Silva; **Mulher, universitária, trabalhadora, negra e mãe: a luta das alunas mães trabalhadoras negras pelo direito a educação superior no Brasil.** ANDES – SN, Rio de Janeiro, Jun. 2016.

LIMA, S. L. S. TEIXEIRA, D. R. **Espaços/tempos da formação docente para a Educação do Campo em Amargosa:** anotações em torno de uma trajetória. Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação, v. 03, p. 1-15, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista -** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUDKE. Menga; ANDRÉ. Marli E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** (temas básicos de educação e ensino). ed. Pedagógica e universitária LTDA. São Paulo, 1986.

LUNAS. Alessandra da Costa. ROCHA. Eliene Novais (orgs). **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores (as) do Campo.** Caderno pedagógico da Educação do Campo. 2ªed. Brasília, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostras e Técnicas de Pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 6. ed.- 3. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

MOVIMENTO SEM TERRA. Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender. **Caderno de Educação**, São Paulo: MST, nº. 12, novembro 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Lei 12711/2012 e os desafios da educação superior pública no Brasil Lei 12711/2012 e os desafios da educação superior pública no Brasil in: **Democratização do Ensino Superior no Brasil: Avanços e desafios.** Cadernos do GEA, nº1, Jan. – Jun. 2012.

PAIXÃO, Marcelo. Ações afirmativas por reserva de vagas no ingresso discente nas Instituições de Ensino Superior (IES): um panorama segundo o Censo da Educação Superior de 2010. **Cadernos do GEA**, n, 01, Jan-Jun,2012.

PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS, Giomar de Oliveira. **Desigualdade de Acesso e Permanência na Universidade. Trajetórias Escolares de Estudantes de Classes Populares.** Linguagens, Educação e Sociedade – Teresina, Ano 12, nº 16, Jan/Jun. 2007.

PIETROWSKI, Karla Adriana Chenpcik. **Participação Feminina no Magistério no Paraná.** Monografias-Universidade Tuiuti do Paraná. História. 2011. Disponível em: [www.utp.br/historia/revista\\_historia/numero\\_6/PDF/karla](http://www.utp.br/historia/revista_historia/numero_6/PDF/karla). Pdf acessado em 06/02/2018 as 14h14minh.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A Concepção de Educação do Campo no cenário das Políticas Publica da sociedade brasileira.** UFPA.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Estado da Bahia, Salvador -2009.

ROSSETTO, Edna. A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 103-118, jan. jun. 2010

SAMPAIO, S. M. R. Observatório da vida estudantil: histórias de vida e formação na educação superior. In: III CONGRESSO IINTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2008, Natal.

SANTIAGO, Ana Rita. **Extensão universitária na UFRB: extensão universitária: Entre o pensar, experiências e o por fazer.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. V.01, Cruz das Almas-Ba, 2017.

SANTOS, Sílvia Karla Almeida dos. **Estudos de Gênero: Em busca de outros Caminhos.** Artigo apresentado In: Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Educação, Saúde. Movimentos Sociais, Direitos Sexuais e Direitos Representativos. 20 a 31 de julho de 2009. Salvador-Ba.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico** – 23 ed. rev. E atualizada – São Paulo: Cortez. 2007.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da – et al. **Os Desafios da Permanência Qualificada na Universidade**. In: Jorge Luiz Barbosa, Jailson de Souza e Silva, Ana Inês Sousa. \_ Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró reitoria de extensão 2010.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, V.15, nº2, jul/dez, 1990.

URPIA, Ana Maria de Oliveira. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico**: narrativas de um *self* participante. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Estado da Bahia, Salvador-BA. 2009.

ZAGO, Nadir. Do acesso a permanência no ensino superior percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 32, 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br>>, acessado em 16/02/2018 às 16h12min.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### PARTE 01- ROTEIRO- ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_ Nº de filhos: \_\_\_\_\_

Semestre de ingresso:

#### RESIDÊNCIA

Endereço: \_\_\_\_\_

Residentes: \_\_\_\_\_

Renda familiar: \_\_\_\_\_

Cômodos: ( ) Quarto(s) ( ) Banheiro(s) ( ) Sala (s) ( ) Cozinha ( ) Área de serviço

Número de computadores:

Onde e em que horário você estuda?

#### TRABALHO/VIDA SOCIAL

Local de trabalho: Carga horária:

Tipo do vínculo empregatício:

Atividade desenvolvida no trabalho:

**Participa de Movimentos Sociais:** \_\_\_\_\_ **/Quais:** \_\_\_\_\_

## PARTE 02- QUESTÕES/VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS

1. Poderia contar um pouco como foi sua trajetória estudantil até este momento?
2. Quais as razões e motivos que te levaram a ingressar na universidade? Porque escolheu o curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias?
3. Teve ou tem apoio familiar para o ingresso e permanência na universidade?
4. Para estarem no Tempo Universidade do curso quais as estratégias utilizadas para conciliar a maternidade com a vida acadêmica?
5. Quem fica com seus filhos durante esse período em que estão estudando?
6. Como você julga:
  - a) o seu rendimento acadêmico:
  - b) a sua relação com os professores:
  - c) a sua relação com os seus colegas:
7. Você conhece as Políticas de Assistência Estudantil ofertadas pela UFRB através da PROPAE? Em caso afirmativo, você já teve acesso alguma delas?
8. Você está enfrentando ou já enfrentou dificuldades na sua vida universitária? Se sim, quais são?
9. O que você enxerga como aspectos positivos da sua vida universitária? E negativos?
10. Já ocorreu algum momento crítico na sua trajetória universitário até agora, em que você pensou em desistir?
11. Houve alguma mudança na sua vida pessoal, familiar e profissional após o ingresso na universidade?
12. Se você pudesse resumir a sua experiência de mulher, mãe e estudante, em uma palavra, qual seria?
13. O que pretende fazer depois do curso?
14. Qual o seu sonho na vida?

Muito Obrigada pela participação!

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

#### **CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Projeto de Pesquisa: Pesquisadora Responsável: Marly dos Santos Nunes  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Ms. Máira Lopes dos Reis**

**Telefone para contato: 75-98883-1671/75-988186879**

**[email-marly santosnunes94@gmail.com](mailto:email-marly santosnunes94@gmail.com)**

Você está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa: “Acesso e Permanência de mulheres do Campo na universidade: um estudo no curso Licenciatura em Educação do Campo CFP/ UFRB de responsabilidade da pesquisadora Marly dos Santos Nunes, orientada pela Prof<sup>ª</sup> Ms. Máira Lopes dos Reis. O objetivo deste estudo é analisar quais as estratégias utilizadas pelas mulheres mães e universitárias para permanecer no curso Licenciatura em Educação do Campo, bem como, investigar quais políticas de permanência estudantil assistem estas discentes. Para isso serão realizadas entrevistas gravadas sobre a trajetória e experiência da vida acadêmica destes sujeitos. O texto transcrito poderá ser disponibilizado, sendo permitido a entrevistada intervir e modificar seu conteúdo, caso julgue necessário. Estamos cientes de que toda pesquisa traz riscos para seus participantes, assim pode ocorrer dificuldade de entendimento no que lhe for perguntado, ou ainda alguma questão que possa causar desconforto, ou fazer com que se sinta envergonhada, se isso acontecer, você tem o direito de não respondê-la. É importante ressaltar que seu nome não será divulgado e que as informações são confidenciais, ou seja, fica apenas com as pesquisadoras e só serão utilizadas para fins desta pesquisa. Caso desista de participar deste estudo, poderá fazê-lo a qualquer momento durante a entrevista, sem que haja nenhum tipo de consequência. Os depoimentos dados, após serem analisados, ficaram sob responsabilidade das pesquisadoras. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras, através dos endereços e telefones abaixo registrados. O referido documento possui duas vias, uma destas ficará com você e a outra conosco.

**Agradecemos sua colaboração.**

Amargosa, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

---

**Prof. Máira Lopes dos Reis**

---

**Marly dos Santos Nunes**

**CFP/UFRBCFP/UFRB**  
**75. 99220273775. 988831671**

---

**Entrevistada/o**