

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**DAIANE BORNELLI DE ANDRADE**

**NOS BRAÇOS DA RESISTÊNCIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR NOS**  
**CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM/RS**

**ERECHIM**  
**2020**

DAIANE BORNELLI DE ANDRADE

**NOS BRAÇOS DA RESISTÊNCIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR NOS  
CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA  
SUL *CAMPUS* ERECHIM/RS**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Adriana Regina Sanceverino

**ERECHIM  
2020**

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413 D

CEP: 89802-210

Caixa Postal 181

Bairro Jardim Itália

Chapecó – SC

Brasil

### Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Andrade, Daiane Bornelli de

Nos braços da resistência: o espaço da educação popular nos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Erechim/RS / Daiane Bornelli de Andrade. -- 2020.

218 f.

Orientadora: Doutora Adriana Regina Sanceverino

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2020.

1. Educação popular. 2. Ensino superior. 3. Universidade. 4. Classes populares. 5. Emancipação. I. Sanceverino, Adriana Regina, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**DAIANE BORNELLI DE ANDRADE**

**Nos braços da resistência:** o espaço da educação popular nos cursos de licenciatura da  
Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da  
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, como requisito parcial para obtenção do título  
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Adriana Regina Sanceverino

Aprovado em 23/09/2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck – UNISINOS

---

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos – UFFS/Erechim

---

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS/Erechim

---

Prof. Dra. Adriana Regina Sanceverino – UFFS/Erechim

Dedico esta Dissertação a todas as Anas, Fátimas, Maurícios e Césares. Mães, pais, jovens, adultos(as), filhos(as) de trabalhadores, desempregados(as), representantes de classes populares que acreditam que a “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Paulo Freire).

## AGRADECIMENTOS

Nesse momento de finalização de uma etapa importante da minha trajetória, dedico meus sinceros agradecimentos àqueles(as) que estiveram presentes, de uma forma ou de outra, tornando possível mais essa conquista.

Meu pequeno Arthur, fonte de alegria e inspiração, que, do seu jeitinho compreendeu minha ausência e sempre me presentou com um sorriso, um “te amo”, um “por quê?” ou uma nova descoberta. Meu esposo e companheiro Álvaro, por toda a compreensão e incentivo, desde o início desta jornada. Meu eterno agradecimento e amor.

Aos meus pais Susana e Carlos, fonte de inspiração e incentivo para seguir sempre em frente no processo de escolarização.

Minha orientadora, professora Adriana Regina Sanceverino, pela escuta, pela partilha, pela dedicação.

Aos(Às) meus companheiros(as) do grupo de orientandos(as) pela constante presença, mesmo à distância.

Aos(às) sujeitos(as) desta pesquisa, representantes de movimentos sociais, sindicatos e associações que lutaram incessantemente pela vinda da UFFS para nossa cidade.

À UFFS *campus* Erechim/RS, na figura dos(as) coordenadores(as) das licenciaturas, acadêmicos(as) e egressos(as) que deram alma à pesquisa e me presentaram humanidade e aprendizado.

## MARVIN

(Nando Reis e Sérgio Britto)

Meu pai não tinha educação  
Ainda me lembro era um grande coração.  
Ganhava a vida com muito suor  
E mesmo assim não podia ser pior  
Pouco dinheiro pra poder pagar  
Todas as contas e despesas do lar.

Mas Deus quis vê-lo no chão com as mãos  
Levantadas pro céu, implorando perdão.  
Chorei! E meu pai disse: boa sorte!  
Com a mão no meu ombro  
Em seu leito de morte

E disse: Marvin, agora é só você  
E não vai adiantar  
Chorar vai me fazer sofrer.

Três dias depois de morrer  
Meu pai eu queria saber  
Mas não botava nem o pé na escola  
Mamãe lembrava disso a toda hora.  
E todo dia antes do sol sair  
Eu trabalhava sem me distrair.

Às vezes acho que não vai dar pé  
Eu queria fugir, mas onde eu estiver  
Eu sei muito bem o que ele quis dizer  
Meu pai eu me lembro, não me deixa esquecer.

Ele disse: Marvin, a vida é pra valer,

Eu fiz o meu melhor

E o seu destino eu sei de cor,

E então um dia uma forte chuva veio

E acabou com o trabalho de um ano inteiro

E aos 13 anos de idade

Eu sentia todo o peso do mundo em minhas costas

Eu queria jogar, mas perdi a aposta

E trabalhava feito um burro nos campos

Só via carne se roubasse um frango.

Meu pai cuidava de toda família

Sem perceber seguia a mesma trilha.

E toda noite minha mãe orava

Deus! Era em nome da fome que eu roubava!

Dez anos passaram, cresceram meus irmãos

E os anjos levaram minha mãe pelas mãos

Chorei e meu pai disse: boa sorte!

Com a mão no meu ombro

Em seu leito de morte.

E disse: Marvin,

Agora é só você

E não vai adiantar

Chorar vai me fazer sofrer.

Marvin, a vida é pra valer

Eu fiz o meu melhor

E seu destino eu sei de cor.

## RESUMO

O presente estudo tem como tema de investigação a educação popular nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim. O objetivo que fundamenta essa pesquisa é identificar se os cursos de licenciatura da UFFS *Campus* Erechim/RS contemplam a dimensão “popular emancipadora” defendida em seus documentos oficiais, buscando compreender, na prática, como se constitui essa dimensão. A metodologia configura um estudo quanti-qualitativo de tipo exploratório e descritivo que tem por instrumentos de coleta de dados o questionário para levantamento do perfil do(a) acadêmico(a) das licenciaturas, análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade, bem como dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura. Também conta com e entrevista semiestruturada com representantes de entidades que fizeram parte do processo de instalação da UFFS na cidade de Erechim, licenciandos(as), egressos(as), coordenadores(as) das seis licenciaturas da instituição. A organização e análise dos dados ocorre a partir de três categorias analíticas, denominadas *dimensões*. A primeira categoria corresponde à “Dimensão mobilizadora dos(as) sujeitos(as): escolha, permanência e continuidade”. A segunda categoria de análise está relacionada à “Dimensão política: percalços e avanços da educação popular na UFFS *Campus* Erechim/RS”. Na terceira categoria examinam-se os currículos dos cursos de licenciatura e é denominada “Dimensão pedagógica: a educação popular nos currículos das licenciaturas”. Os dados coletados foram costurados com análises nos campos da educação popular: BRANDÃO (2002; 2008; 2014), CARRILLO (2007); FREIRE (1979; 1980; 1987; 2000a, 2002), entre outros(as). BOURDIEU; PASSERON (2010), BOURDIEU (1998), MÉSZARÓS (2008) MARTUCELLI (2007), entre outros(as), serviram como fonte de análise para as questões de caráter sociológico. Com relação ao currículo, a investigação tem como referência APPLE (1994), SACRISTÁN (2000), SILVA (2017), entre outros(as). A partir dessa pesquisa, tornou-se possível avaliar qual o espaço da educação popular nos cursos de licenciatura da UFFS *Campus* Erechim/RS, tanto no que se refere ao currículo oficial, quanto nos espaços e vivência dentro do ambiente universitário. Constatou-se, a partir desse estudo, que a educação popular se encontra presente na instituição na teoria proposta nos documentos oficiais, em seus espaços, nas atividades extracurriculares, nas vivências e debates promovidos(as) pela transversalidade dos temas debatidos em sala de aula. Entretanto, a temática não é contemplada de forma significativa nos currículos da maioria dos cursos da instituição. Por conseguinte, reitera-se o compromisso da pesquisadora com a exigência do curso de Mestrado Profissional em Educação, de socialização dos dados da pesquisa para a comunidade acadêmica e geral, uma vez que os resultados obtidos serão de grande valia para possíveis contribuições para os cursos de licenciatura da UFFS *Campus* Erechim/RS.

**Palavras-chave:** Educação popular. Ensino superior. Universidade. Classes populares. Emancipação.

## ABSTRACT

This study has as its research theme popular education in undergraduate courses at the Federal University of Fronteira Sul - Campus Erechim. The objective on which this research is based is to identify whether the undergraduate courses at UFFS Campus Erechim / RS include the “popular emancipatory” dimension defended in its official documents, seeking to understand, in practice, how this dimension is constituted. The methodology configures a quantitative-qualitative study of exploratory and descriptive type that has as instruments of data collection the questionnaire to survey the profile of the undergraduate academic, documentary analysis of the Institutional Development Plan of the university, as well as the Pedagogical Projects of the Licentiate Courses. It also has a semi-structured interview with representatives of entities that were part of the UFFS installation process in the city of Erechim, graduates, graduates, coordinators of the institution's six degrees. The organization and analysis of data occurs from three analytical categories, called dimensions. The first category corresponds to the “Mobilizing dimension of the subjects: choice, permanence and continuity”. The second category of analysis is related to the “Political dimension: mishaps and advances in popular education at UFFS Campus Erechim / RS”. The third category examines the curricula of undergraduate courses and is called “Pedagogical dimension: popular education in undergraduate curricula”. The collected data were sewn with analyzes in the fields of popular education: BRANDÃO (2002; 2008; 2014), CARRILLO (2007); FREIRE (1979; 1980; 1987; 2000a, 2002), among others. BOURDIEU; PASSERON (2010), BOURDIEU (1998), MÉSZARÓS (2008) MARTUCELLI (2007), among others, served as a source of analysis for questions of a sociological nature. Regarding the curriculum, the investigation is based on APPLE (1994), SACRISTÁN (2000), SILVA (2017), among others. Based on this research, it became possible to assess the scope of popular education in the undergraduate courses at UFFS *Campus* Erechim / RS, both with regard to the official curriculum, as well as in the spaces and experience within the university environment. It was found, from this study, that popular education is present in the institution in the theory proposed in the official documents, in its spaces, in extracurricular activities, in the experiences and debates promoted by the transversality of the themes discussed in the classroom . However, the theme is not considered significantly in the curricula of most courses at the institution. Therefore, the researcher's commitment to the requirement of the Professional Master's Degree in Education, of socializing research data for the academic and general community, is reiterated, since the results obtained will be of great value for possible contributions to the undergraduate courses at UFFS *Campus* Erechim / RS.

**Keywords:** Popular education. University education. University. Popular classes. Emancipation.

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1: Curso de licenciatura que frequenta .....           | 105 |
| Gráfico 2: Fase ou semestre de curso .....                     | 105 |
| Gráfico 3: Gênero .....  | 106 |
| Gráfico 4: Idade .....   | 106 |
| Gráfico 5: Filhos .....  | 107 |
| Gráfico 6: Naturalidade .....                                  | 107 |
| Gráfico 7: Autodeclaração de cor ou raça .....                 | 108 |
| Gráfico 8: Cidade que reside .....                             | 108 |
| Gráfico 9: Localização da residência .....                     | 109 |
| Gráfico 10: Renda remunerada .....                             | 109 |
| Gráfico 11: Renda média familiar bruta <i>per capita</i> ..... | 110 |
| Gráfico 12: Programa de auxílio e permanência .....            | 110 |
| Gráfico 13: Bolsas de estudo .....                             | 111 |
| Gráfico 14: Egresso de escola .....                            | 111 |

## LISTA DE QUADROS

Quadros dos componentes curriculares das licenciaturas da UFFS Campus Erechim/RS

|  |     |
|--|-----|
| Ciências Sociais – Licenciatura .....  | 185 |
| Graduação em Filosofia – Licenciatura .....                                      | 187 |
| Geografia – Licenciatura .....   | 189 |
| História – Licenciatura .....  | 192 |
| Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura ..... | 194 |
| Pedagogia – Licenciatura .....   | 197 |
| Quadro Estado do Conhecimento .....  | 200 |

## LISTA DE SIGLAS

- AMAU** – Associação dos Municípios do Alto Uruguai
- CCR** – Componentes Curriculares
- CONSUNI** – Conselho Universitário da UFFS
- CPERS** – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
- CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FETRAF** – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
- FUNAI** – Fundação Nacional do Índio
- MAB** – Movimento dos Atingidos pelas Barragens
- PARFOR** – Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistérios da Educação Básica
- PCC** – Prática como Componente Curricular
- PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PET** – Programa de Educação Tutorial
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PIN** – Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPC** – Projeto Pedagógico Curricular
- PROCAMPO** – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- PROHAITI** – Programa de Acesso à Educação Superior para Estudantes Haitianos
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
- ProUni** – Programa Universidade para Todos
- REUNI** – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SEPE** – Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão
- SISU** – Sistema de Seleção Unificada
- UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UFBA** – Universidade Federal da Bahia
- UFFS** – Universidade Federal da Fronteira Sul

**UFG** – Universidade Federal de Goiás

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

**UFPB** – Universidade Federal da Paraíba

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

**UNESC** – Universidade do Extremo Sul Catarinense

**UNB** – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1.    | TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS DA PESQUISADORA.....   | 8  |
| 2.    | APROXIMAÇÕES AO OBJETO DA PESQUISA COM O BALANÇO DAS<br>PRODUÇÕES .....   | 16 |
| 2.1   | Análise dos trabalhos: aproximações com a pesquisa.....   | 20 |
| 2.2   | Refletindo acerca dos trabalhos.....  | 27 |
| 3     | ELEMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....   | 29 |
| 3.1   | Problema de pesquisa.....   | 30 |
| 3.2   | Base teórico-metodológica da pesquisa .....   | 31 |
| 3.3   | Os(as) sujeitos(as) da pesquisa .....   | 31 |
| 3.4   | Objetivos .....   | 33 |
| 3.4.1 | Objetivo geral .....  | 33 |
| 3.4.2 | Objetivos específicos .....   | 34 |
| 3.5   | Abordagens e tipo de pesquisa.....  | 34 |
| 3.6   | Instrumentos de pesquisa e abordagem de análise.....  | 36 |
| 3.6.1 | Questionário .....  | 36 |
| 3.6.2 | Análise documental .....  | 37 |
| 3.6.3 | Diário de campo.....  | 37 |
| 3.6.4 | Entrevistas .....   | 38 |
| 3.6.5 | Métodos de coleta e análise de dados.....   | 39 |
| 3.6.6 | Categorias analíticas (Dimensões).....  | 42 |
| 4     | A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL <i>CAMPUS</i> ERECHIM .....   | 44 |
| 4.1   | As universidades .....  | 44 |
| 4.1.1 | Ensino Superior no Brasil: de direito das classes abastadas.....  | 44 |
| 4.1.2 | A vez do povo: a democratização do ensino superior .....  | 47 |
| 4.2   | Uma análise dos documentos legais da UFFS: universidade multicampi, pública e<br>popular.....   | 50 |
| 4.3   | Lutas para consolidação de um sonho: o papel dos movimento sociais, sindicatos e<br>demais entidades na implantação da UFFS campus Erechim/RS ..... | 56 |
| 4.4   | Educação Popular como princípio de cidadania e emancipação .....  | 62 |
| 4.4.1 | Educação popular no Brasil: trajetória e percalços .....  | 66 |
| 4.5   | A formação de professores(as).....  | 69 |
| 4.5.1 | Os cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul .....  | 74 |
| 4.6   | Os currículos das licenciaturas da UFFS campus Erechim: análise dos Projetos<br>Pedagógicos Curriculares (PPCs).....                                | 75 |
| 4.6.1 | Ciências Sociais – Licenciatura.....  | 76 |
| 4.6.2 | Filosofia – Licenciatura .....  | 80 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 4.6.3 | Geografia – Licenciatura .....   | 83  |
| 4.6.4 | História – Licenciatura .....  | 87  |
| 4.6.5 | Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura<br>91                               |     |
| 4.6.6 | Pedagogia – Licenciatura.....  | 96  |
| 4.7   | O utópico e o real: considerações sobre os estudos dos PPCs da UFFS campus<br>Erechim.....                     | 100 |
| 5     | IMERSÃO NO CAMPO DA PESQUISA .....   | 105 |
| 5.1   | O perfil dos(as) licenciandos(as) da UFFS campus Erechim/RS .....  | 105 |
| 5.2   | O que pensam e dizem os(as) sujeitos(as) da pesquisa: análise das entrevistas .                                | 113 |
| 5.2.1 | Motivos para a escolha da UFFS e mobilização para permanência e<br>continuidade de estudos.....                | 115 |
| 5.2.2 | Educação popular na UFFS <i>campus</i> Erechim: percalços e avanços da<br>caminhada.....                       | 120 |
| 5.2.3 | Educação popular e os currículos das licenciaturas: o que revelam os(as)<br>sujeitos(as).....                  | 130 |
| 6     | PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM DIÁLOGO E REFLEXÕES COLETIVAS A<br>PARTIR DAS VOZES DOS(AS) SUJEITOS(AS) .....     | 142 |
| 7     | CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 145 |
|       | REFERÊNCIAS .....  | 150 |
|       | APÊNDICE A – Declaração de ciência e concordância da instituição envolvida .....                               | 163 |
|       | APÊNDICE B.....  | 164 |
|       | TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....  | 164 |
|       | APÊNDICE C.....  | 167 |
|       | TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....  | 167 |
|       | APÊNDICE D .....   | 170 |
|       | TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....  | 170 |
|       | APÊNDICE E.....  | 173 |
|       | TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....  | 173 |
|       | APÊNDICE F – Questionário para elaboração do perfil dos(as) sujeitos(as) da UFFS <i>campus</i><br>Erechim..... | 176 |
|       | APÊNDICE G – Roteiro de entrevistas.....   | 180 |
|       | QUADROS DOS COMPONENTES CURRICULARES DAS LICENCIATURAS DA<br>UFFS <i>CAMPUS</i> ERECHIM/RS .....               | 189 |
|       | QUADRO ESTADO DO CONHECIMENTO .....  | 204 |

## 1. TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS DA PESQUISADORA

Falar em educação popular é falar em multiculturalismo<sup>1</sup>, é expender sobre uma grande diversidade de rostos e cores que compõe nossa sociedade. É falar em etnias, raças, crenças, credos, orientações e suas relações com o mundo.

Falar de educação popular é falar de exclusão social, é revelar acerca de uma grande parcela da população que não tem/teve condições acesso ou de permanência à educação por incontáveis motivos; é falar da pessoa desabrigada, do(a) encarcerado(a), daquele(a) que passa fome, que luta diariamente para sobreviver, do(a) deficiente, da mulher, do(a) que sofre com a precarização do trabalho, da falta de acesso aos bens e serviços básicos.

Falar de educação popular é enunciar sobre emancipação<sup>2</sup>, é falar de trabalhadores e trabalhadoras assalariados(as) ou informais, desempregados(as), donas de casa, mães solo, gente do campo e da cidade, envolvidos(as) em movimentos sociais, atuantes na sua comunidade, que consideram a educação um meio de se politizarem e pensarem/agirem de forma crítica.

Assim, pesquisar educação popular é como escrever uma autobiografia. Pois ela principia no nascimento dessa pesquisadora e não finda, apenas utiliza-se de reticências para que uma nova etapa comece. Sou filha de pai trabalhador assalariado e mãe dona de casa. Estudei na escola pública, como a grande maioria da população<sup>3</sup> em idade escolar, durante toda a Educação Básica. No Ensino Médio, a opção mais viável era um curso profissionalizante – o Normal – que passa a desenhar minha escolha.

---

<sup>1</sup> O multiculturalismo está relacionado às mudanças demográficas e culturais que se encontram nas diversas esferas sociais, inclusive nas instituições de educação (MOREIRA; CANDAU, 2008). Freire (apud. SOUZA, 2017, p. 280) conceitua multiculturalismo como “condição das sociedades caracterizadas pela pluralidade de culturas, etnias, identidades, padrões culturais, socioeconômicos e culturais, abrangendo as formas pelas quais os diversos campos do saber incorporam a sensibilização a esta diversidade em suas formulações, representações e práticas”.

<sup>2</sup> Para Freire (2000), a emancipação humana é uma grande conquista para alcançar a libertação da dominação e das diferentes formas de opressão. Ela é uma luta ininterrupta e tem relação intrínseca com a educação. Moreira (2017) ressalta que o processo emancipatório freireano é consequência da intencionalidade política por todos os sujeitos comprometidos com a transformação das condições de vida dos oprimidos. Nesse sentido, a educação popular corrobora para a problematização e a criticidade dos oprimidos.

<sup>3</sup> Segundo dados do Censo Escolar 2017, 78,3% das escolas brasileiras são de dependência administrativa da rede pública – 61,3% na rede municipal, 16,6% na rede estadual e 0,4% da rede federal. No período apurado, 28,5 mil escolas ofertam Ensino Médio, sendo que a rede estadual é responsável por 68,2% das escolas. No que concerne às matrículas desta etapa da Educação Básica, observa-se uma queda nas matrículas com relação aos anos anteriores (7,9 milhões no total; 7,3 milhões de matrículas não integradas à educação profissional e 550 mil integradas à educação profissional. (MEC-INEP, 2018).

Ao concluir o Ensino Médio, surge o sonho de fazer uma faculdade. Mas como pagar a mensalidade? Trabalhar durante o dia, para fazer licenciatura em História à noite (e conseguir um financiamento estudantil, por ser de baixa renda, para ajudar a pagar a graduação). Após a formatura, a rotina de entregar currículos em escolas privadas torna-se incessante, pois apesar da vontade de praticar o que se aprendeu na teoria, não há vagas para pessoas sem experiência. Então, prevalece outros empregos, até se conseguir um contrato emergencial na rede estadual em uma cidade do interior.

A rotina massacrante de idas e vindas era acentuada com um emprego noturno em uma escola privada, que atendia turmas de EJA. O emprego passou a ser, inicialmente, na área administrativa. Após algum tempo, fui convidada a ministrar aulas da minha disciplina de formação nas turmas de EJA. Conviver com tantas realidades, vivências, expectativas depositadas na educação, atenuava a rotina árdua. O universo da EJA e da educação popular me confortava e me trazia esperança na educação.

A experiência me trouxe turmas de Anos Finais e de Anos Iniciais, na mesma escola que trabalhava com a EJA. Após algum tempo trabalhando de forma concomitante na rede pública e na rede privada, foi possível perceber o grande abismo existente entre esses dois universos. Estudantes com a mesma faixa etária, com os mesmos conteúdos programáticos previstos, mas em condições tão distintas. Na escola privada, horários estendidos, aulas diversificadas, atividades lúdicas, infraestrutura adequada, material didático diferenciado, acesso à mídias, tecnologias, famílias em posição “privilegiada”, professores(as) motivados(as). Na escola pública, materiais didáticos ultrapassados ou inexistentes, (longos) períodos sem aula por falta de professor(a), infraestrutura defasada, famílias com dificuldades financeiras, professores(as) com atraso salarial.

Essa vivência me reporta a Bourdieu e Passeron (2010), que retratam o molde escolar reflexo da equação desigualdade social = desigualdade escolar, onde há muitos(as) com pouco (ou quase nada) e poucos(as) com muito (referindo-se ao capital e a tudo o que o circunda). Essa desigualdade passa a ser refletida e incorporada pela escola, uma vez que há uma nítida separação entre escola para duas classes sociais específicas: a escola para ricos e a escola para pobres. Ceccon (et al, 1982, p. 23; 81) ressalta ainda que a escola segmentada “produz muito mais fracassos do que sucessos” e frisa que “a maneira como a escola está organizada é o resultado da organização da sociedade em seu conjunto”.

A necessidade da indagação é algo inerente ao(a) professor(a) reflexivo(a)<sup>4</sup>. Quando nos questionamentos e não se obtém mais respostas e com eles surgem novas perguntas, emerge a necessidade de buscar novas relações conceituais acerca dos problemas que nos rodeiam. Sabendo que a pesquisa é parte fundamental da consciência crítica e que o ato de educar não se concretiza em situações cômodas (DEMO, 2005), busco, então, uma nova qualificação no curso de Especialização em Gestão e Organização da Escola, com o trabalho voltado à coordenação pedagógica.

Entrava, assim, num novo universo. A especialização e as novas vivências me trouxeram a possibilidade de coordenar o curso de EJA. O contato com os(as) estudantes tornou-se mais profundo, uma vez que um quesito para ingresso dessas pessoas, nas turmas almeçadas era a entrevista com a coordenação e a imersão nessas vidas, era fundamental para compreender suas rupturas com a escola formal, seus anseios acerca da retomada à vida escolar suas e expectativas com o ingresso/conclusão dos estudos.

Em uma nova etapa de minha vida, retorno à universidade (dessa vez numa universidade pública federal), no curso de Pedagogia. Necessitava adentrar em novos fundamentos para compreender algumas questões que me inquietavam. O ingresso no curso de Pedagogia me trouxe um aparato conceitual que me esclarecia dúvidas (e traziam novos questionamentos). A (con)vivência com uma nova turma de graduação me apurou o olhar para a educação popular, pois a realidade das(o) colegas suscitavam em mim vivências anteriores e expectativas já vividas, além do ambiente que a “nova” universidade trazia. Neste período, também fui aprovada em dois concursos públicos (um na rede municipal e outro na rede estadual – neste último, permaneço até hoje), atendendo crianças de Educação Infantil e adolescentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No ano de 2015, fui contemplada com o maior presente da vida, a maternidade. Nesse momento de tantos desafios, acompanha a provação na primeira turma do Mestrado Profissional em Educação, na mesma universidade que cursava a Pedagogia. A maternidade, o matrimônio e a mudança de cidade me fizeram abandonar o curso, que reingresso, mediante novo processo seletivo, no ano de 2018.

---

<sup>4</sup> O conceito de “professor reflexivo” é encontrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2002). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no Artigo 5º, parágrafo único apontam que “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.”. Segundo Freire (2002), a pesquisa e a indagação fazem parte do “ser professor”, estando permanentemente ligado à sua prática docente. Ser professor, nesse sentido, é refletir sobre a sua prática e buscar ações sobre sua reflexão.

O projeto inicial do Mestrado versava acerca da formação inicial de professores(as) em EJA na UFFS, mas com a finalidade de ampliar o olhar sobre as licenciaturas da referida universidade, para além das especificidades dos componentes curriculares da EJA, optei pela alteração do mesmo. Apesar dos diálogos com a orientadora, devido ao tempo para reestruturação do projeto, ajustamos o objeto de investigação em que assumi o compromisso de investigar a dimensão popular emancipadora defendida nos cursos de licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS.

Compreendendo que “a primeira vertente de educação popular é a que se identifica com a ampliação da educação escolar para todos os cidadãos” (FLEURI, 2002, p. 52), ou seja, é aquela comprometida com os direitos dos(as) menos favorecidos(as) e que se embasa no diálogo, e na participação, remete-se à educação como princípio básico descrito na Constituição Federal de 1988<sup>5</sup>. A educação, como direito público subjetivo, se embasaria na gratuidade e no acesso universal à educação de qualidade, sendo ela comprometida com a construção de uma sociedade justa e igualitária. Entretanto, o ideal não é o real. Direitos proclamados não são direitos efetivados<sup>6</sup>. Observa-se que segundo a Lei, a educação é um direito público igualitário, não havendo distinção nem segmentação. A universalização do acesso, deveria corresponder também à qualidade do ensino.

Se considerarmos o que apontam os dados estatísticos com relação ao número de matrículas em escolas de Ensino Médio, podemos crer que os(as) estudantes que compõem essa faixa etária são, em sua maioria, oriundos(as) de classes populares. Sendo assim, quais suas perspectivas, se há o abismo escancarado em recursos e motivações para que esses(as) jovens prossigam seus estudos em nível superior?

---

<sup>5</sup> No Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, a educação é descrita como um dos direitos fundamentais de natureza social. O Artigo 205 ressalta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

<sup>6</sup> Segundo dados do PNAD Contínua 2018, ainda existem 6 milhões de analfabetos(as) com 60 anos ou mais, ou seja, a taxa de analfabetismo de 18,6% para esse grupo etário. Na análise por cor/raça, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, enquanto o percentual é de 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda. O percentual de pessoas que concluíram, no mínimo, o ensino médio é de 47,4%. Entre os brancos, o percentual se eleva (55,8%) entre pretos ou pardos, a taxa é de 40,3%. Entre aqueles que não completaram a educação básica, 6,9% são sem instrução, 33,1% não concluíram o ensino fundamental; 8,1% concluíram o ensino fundamental e 4,5%, o ensino médio incompleto. Do número de 47,3 milhões de pessoas entre 15 a 29 anos, 23,0% não estudam nem trabalham. (Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em 6 out. 2019).

No princípio da democracia<sup>7</sup>, a educação deve ser permanente<sup>8</sup>, na perspectiva de que todos(as) têm condições de aprender, conscientes de sua importância solidária e participativa, numa visão social humanista, crítica e com a conquista de possibilidades, alternativas de vida, como agentes de transformação econômica, cultural e social (FREIRE, 2002). Contudo, esse direito não se efetiva na prática, pois na democracia brasileira, o abismo existente entre a grande massa populacional e uma ínfima parcela da população é colossal. No que se refere à educação básica, ainda prevalece a segmentação e a educação bancária (FREIRE, 1987). No ensino superior, o que se observa é um percentual pequeno<sup>9</sup>, de jovens que ingressam e concluem uma graduação. Nesse sentido, a possibilidade de ingresso e permanência de pessoas de classes populares em uma universidade pública, torna-se o cerne desta pesquisa, levando em consideração suas origens e perspectivas, além da possibilidade de serem agentes sociais e de transformação histórica.

É comum o tema “povo” ser associado a “popular”, da mesma forma que “educação para pobre” e “educação de menor valor” ou ainda educação popular e educação pública. Entretanto, Brandão (apud. Streck et al, 2014, p. 32) ressalta que a educação popular visa o processo de libertação através da conscientização e da luta política. Em consonância com essa proposição, surge a iniciativa de formação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – com a proposta de uma instituição de ensino superior pública e popular. Nascida no bojo dos movimentos sociais e lutas regionais, a UFFS tem como um de seus princípios, ofertar uma educação de qualidade, principalmente, no que se refere aos cursos de

---

<sup>7</sup> Historicamente, a democracia emerge do clamor das classes populares, pautada na luta pela igualdade de direitos. Assim como na contemporaneidade, esse fundamentos embasam o princípio democrático e dariam, supostamente, poder ao povo. (DARNTON; DUHAMEL, 2001). No Brasil, conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1990), observa-se resguardados os princípios de igualdade e liberdade, bem como os direitos sociais e individuais. Com relação à educação, a Lei de Diretrizes e Bases estabelece em seu Artigo 27, Inciso I que cabe à educação básica a “[...] difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. (BRASIL, 1996).

<sup>8</sup> Freire (2000a) coaduna da justificativa de que a democracia é realizada pelo próprio povo, pois ela é uma ação coletiva daqueles(as) que consideram que a humanização é resultado da ação de ser humano(a) em constante processo de educação. Para Freire, o ser humano é “Um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo” (FREIRE, 2003, p.18).

<sup>9</sup> Conforme estatística do PNAD Contínua 2018, 24,3 milhões de pessoas com faixa etária de 15 a 29 anos não frequentavam escola, curso da educação profissional ou o pré-vestibular e não haviam concluído a educação básica obrigatória ou, entre os que concluíram, não haviam alcançado o grau de superior completo. Uma das principais motivações para não prosseguirem os estudos, é a necessidade de trabalhar, realizar afazeres domésticos e cuidar de pessoas. (Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em 10 out. 2019).

licenciatura, visando atender à demanda de qualificação de professores(as) da Educação Básica.

A Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, implantada sob a Lei Federal 12.029/2009, é resultado da participação de movimentos sociais e lutas regionais que buscavam a resolução de problemas locais (Movimento Pró-Universidade) e de políticas governamentais, como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Desse modo, em sua essência, assume o perfil de Universidade Pública e Popular, abrangendo a Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul com sede na cidade de Chapecó/SC, com campi nas cidades de Cerro Largo/RS, Passo Fundo/RS, Erechim/RS, Realeza/PR e Laranjeiras do Sul/PR. (UFFS, 2012).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (UFFS, 2012), a instituição iniciou suas atividades em 2010 atendendo aos propósitos explícitos no Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010) no que se refere à expansão e interiorização da educação pública superior no Brasil, com a intenção de minimizar problemas como as baixas taxas de acesso às universidades, entre outros(as). Os princípios que norteiam a missão, os objetivos e as diretrizes, estão embasados no respeito à identidade da UFFS, dentre os quais podemos destacar o atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (que assegura a formação de docentes em número e qualidade para a Educação Básica), além de preceitos que envolvem a formação de cidadãos(ãs) conscientes, o respeito à diversidade, a participação dos diferentes sujeitos(as), o combate às desigualdades, condições de acesso e permanência às populações mais excluídas do campo e da cidade.

Tendo a UFFS uma proposta fundante de universidade pública e popular, remete-se a Mézarós (2008, p. 71-72) que propõe o repensar numa sociedade cujo parâmetro é o ser humano e o desmantelamento da ação desumanizadora do capital, que tem em sua gênese o lucro e a competitividade. O autor postula que uma educação para além do capital deve ser totalizadora e abrangente, formando o indivíduo como um ser pensante, crítico e atuante de forma contínua, defendendo que “uma educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente [...] é o também necessário e urgente”. Nesse sentido, o debate, o questionamento, a realidade que rodeia cada pessoa, as necessidades e anseios tornam-se contrários ao mecanicismo dos currículos, tornando-as sujeitos(as) da história e cidadãos(ãs) conscientes de seu papel na sociedade.

Freire (1987) categoriza a educação como possibilidade de prática emancipatória, visto que a democracia só pode ser alcançada quando houver emancipação dos(as) envolvidos(as). A universidade torna-se, então, o meio para a dialogicidade entre as dimensões políticas, sociais, epistemológicas e culturais, de modo que o conhecimento e a reflexão entre as diferentes culturas seriam o cerne da resistência do coletivo. Uma universidade pública e popular traz em seus preceitos o respeito epistemológico e a diversidade de vozes que formam as opiniões deste ambiente, priorizando a consciência reflexiva sobre as diferenças na sociedade e resistindo às imposições da indústria cultural que reproduz a cultura dominante.

Considerando o espaço da universidade como um ambiente de diversidade e multiculturalismo, ressaltando a origem socioeconômica dos acadêmicos da UFFS *Campus Erechim* – em especial os cursos de licenciatura – observa-se esse espaço como fomentador de ideias, leituras de mundo, encontros, e esperanças de novas possibilidades. Nesta perspectiva, se observa a resistência<sup>10</sup> como consolidadora quando a maioria excluída se une em prol de uma educação libertadora. Ressaltando as ideias de Freire, Fiori e Dussel, Damke (1995) mostra que os(as) sujeitos(as) participantes das camadas populares produzem conhecimento e transformam a realidade, pois a libertação é um processo individual e coletivo, onde “o homem não pode libertar-se, se ele mesmo não toma sua existência em suas mãos.” (FIORI apud. DAMKE, 1995, p. 53). Assim, a educação libertadora deve ter sua gênese no currículo, uma vez que os conhecimentos, a ciência e a ação educativa são sentido para universidade e para a vida.

Pensar em uma universidade pública e popular, é vislumbrar os homens e mulheres que a compõe e configurar um currículo que oriente a formação desses(as) sujeitos(as). Considerando que Silva (2017, p. 150) caracteriza o currículo como “[...] lugar, espaço território. [...] relação de poder. [...] trajetória, viagem, percurso. [...] texto, discurso, documento [...]”, ou seja, o currículo uma teia de saberes, experiências, valores e culturas, considera-se que os currículos dos cursos de licenciatura devem primar pelo desenvolvimento do acadêmico de forma integral, em sua base teórico-conceitual, suas relações e em sua formação profissional, pautando-se nos princípios norteadores da

---

<sup>10</sup> Em Freire, a resistência dá a “possibilidade de mudar o mundo, compreendê-lo dinâmico, recusando o discurso de que a mudança irá acontecer espontaneamente”. Nesse sentido, a resistência surge como uma oposição ao sistema desigual, deixando de ser “um movimento só de reação de autodefesa” e se transformando em ação. (MORETTI, 2008, p. 359-360).

constituição da universidade e partindo das origens dos(as) sujeitos(as), como elemento *suleador*<sup>11</sup> da sua formação.

Partindo da premissa que são os(as) sujeitos(as) que dão vida ao ambiente universitário e que a forma de constituir uma universidade deve perpassar as vivências, as necessidades e os interesses do(a) acadêmico(a), emerge o questionamento desta pesquisa: os cursos de licenciatura contemplam a amplitude “popular emancipadora” proposta em seus documentos oficiais?

Nesse sentido, a presente investigação tem como objetivo principal inferir se os cursos de licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS contemplam a dimensão popular emancipadora defendida nos documentos oficiais da Instituição, buscando compreender como se constitui, na prática, essa dimensão.

Levando em consideração que a Universidade Federal da Fronteira Sul tem suas bases arraigadas na educação popular, que os(as) acadêmicos(as) são oriundos(as), geralmente, de classes populares, que esta instituição objetiva formar futuros(as) professores(as) – classe historicamente desvalorizada – com qualidade, justifica-se a relevância da pesquisa, tanto para análises do meio acadêmico, quanto para empoderar<sup>12</sup> estudantes de classes populares a buscarem a emancipação através da educação.

A pesquisa conta com quatro capítulos. O primeiro, se refere às **Aproximações ao objeto da pesquisa com o balanço das produções** analisa dissertações e teses cujas temáticas se aproximam ao objeto de estudo. O segundo capítulo aborda sobre os **Elementos Metodológicos da Pesquisa**, descrevendo os procedimentos para realização da mesma. O capítulo intitulado **A Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim/RS**, retoma a trajetória das universidades no contexto brasileiro, perpassando pela instalação da UFFS na cidade de Erechim. No capítulo, também há o diálogo com teóricos acerca da educação popular e seus princípios e ocorre a análise documental dos currículos da instituição. No quarto capítulo ocorre a **Imersão no campo da pesquisa**, sendo analisado o perfil do(a) acadêmico das licenciaturas e dando voz aos(às) sujeitos(as) que compõem o ambiente universitário.

---

<sup>11</sup> O termo “sulear” é utilizado por Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* como uma conotação ideológica ao termo “nortear”, enraizado na mentalidade e no discurso eurocêntrico. Para Freire, o Norte encontra-se inserido no Sul, da mesma forma que o Sul encontra-se no norte. (ADAMS, 2017).

<sup>12</sup> Para Guareschi (2017), o ato de empoderar (ou empoderamento) segundo Freire, não está situado apenas com viés psicológico, mas como ação social e política e sua íntima relação com a conscientização que cinfere certo grau de poder a alguém. (GUARESCHI, 2017, p. 147).

## **2. APROXIMAÇÕES AO OBJETO DA PESQUISA COM O BALANÇO DAS PRODUÇÕES**

Minayo (2001, p.18), caracteriza que a “teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos”. Para a autora, a teoria é uma etapa importante, porém parcial do fenômeno de estudo. Através da teoria, é possível conhecer melhor o objeto de investigação, levantar hipóteses, problemas, questionamentos fundamentados e conceitos, além de auxiliar na compreensão e análise dos dados.

Deslandes (2001) considera que a formulação da base conceitual é primordial na elaboração do projeto, pois ela dá a consistência da pesquisa realizando o diálogo com o tema e o problema delimitados.

Com o intuito de aproximar o objeto de estudo, realizou-se um mapeamento das produções sobre educação popular e ensino superior, para identificar os aportes teóricos utilizados e as contribuições das pesquisas para a sociedade. Como descrevem Romanowski e Ens (2006), a necessidade de análise de temas de tal relevância, voltam-se também aos principais enfoques e possíveis lacunas ainda existentes. Desse modo, faz-se necessário uma leitura para identificar ênfases, contribuições, além de atribuir significado à pesquisa delineando o caminho a ser percorrido.

Como já mencionado anteriormente, muitos questionamentos surgiram e instigaram a curiosidade pela educação popular e ensino superior. Entretanto, para saber, de fato, o que está sendo produzido em pesquisas sobre tal temática, foi necessário a realização de um mapeamento com itens de verificação.

Conforme Romanowski e Ens (2006), existem dois tipos de mapeamento, um que é denominado “Estado da Arte”, que significa não apenas estudar um locus de pesquisas, mas todos os trabalhos publicados em diferentes fontes: dissertações e teses, periódicos, livros e anais de congressos da área e outro, chamado “Estado do Conhecimento”, no qual apenas um setor de publicações é utilizado como fonte de pesquisa. Conforme as autoras, independentemente do mapeamento a ser realizado, é primordial a realização da análise como um estudo descritivo, devendo ser seguido alguns passos, como: definição de descritores; localização dos bancos de pesquisa e seus respectivos resumos e textos na

íntegra; leituras das publicações considerando “o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área” (p. 43); organização de relatório, análise e conclusões.

O mapeamento a seguir foi realizado no período de 30 de julho a 15 de agosto de 2019. A fase inicial da pesquisa se constituiu de uma análise de produções científicas cujas temáticas estivessem envoltas nas relações entre Educação Popular e Ensino Superior. Para a revisão de literatura, fez-se necessária a elaboração de um estudo baseado no Estado do Conhecimento de Dissertações e Teses do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, na BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>).

Como pesquisa inicial, utilizou-se como descritor de busca na BDTD “Ensino Superior e Educação Popular”, obtendo-se, 338 resultados. Com o intuito de aprimorar a busca, optou-se por acrescentar o sinal “+”, ao indexador “Ensino+Superior+Educação+Popular”, obtendo-se apenas 1 resultado.

A terceira pesquisa foi realizada com o descritor “Ensino Superior e Educação Popular Licenciaturas”, obtendo-se 38 resultados, sendo que estes apresentavam, apenas nos títulos ou assuntos as seguintes palavras ou temas: Educação do Campo (8 resultados); Educação Popular (5 resultados); Ensino Superior/Licenciaturas (13 resultados); Outros temas (12 resultados).

Considerando que alguns resultados não corresponderiam ao objeto de pesquisa, optou-se pelo primeiro descritor “Ensino Superior e Educação Popular” e sua amplitude de resultados, aplicando o recorte temporal dos últimos 11 anos de produção – 2007-2018 – considerando como marco 2007, o ano de publicação do Decreto nº 6.096 (de 24 de abril de 2007), que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Após a aplicação do recorte temporal, o número reduziu para 298 resultados, sendo que a data de acesso às pesquisas e análise dos documentos é o dia 30 de julho de 2019.

A análise foi centrada, inicialmente, nos títulos e assuntos com os objetos-alvo da pesquisa. Assim, o número foi reduzido para 36 produções. Após o refinamento de busca, a leitura foi direcionada aos resumos das produções, para verificar se estas continham como tema central a relação entre o Ensino Superior e cursos de Licenciatura e a Educação Popular. Como alguns trabalhos não eram claros quanto aos itens de análise, fez-se necessária a leitura

mais detalhada destes arquivos, com a finalidade de analisar os itens mais relevantes para a composição desta etapa da pesquisa.

Após a leitura dos arquivos, foram excluídos 23 trabalhos, dos quais: a) 10 trabalhos correspondiam a outras áreas que não a de Educação (Psicologia; Serviço Social e Sustentabilidade; Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior; Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade; Sociedade e Cultura); b) 5 trabalhos analisavam o ingresso de acadêmicos em cursos de alto prestígio das IES em estudo, nos quais eram apenas bacharelado; c) 1 trabalho dedicava-se ao estudo de um projeto de extensão em Educação Popular; d) 7 trabalhos não analisavam acadêmicos de graduação, mas alunos concluintes ou egressos de Ensino Médio que não haviam entrado no Ensino Superior ou egressos das licenciaturas.

Com esse estudo, o número de pesquisas a serem analisadas reduziu para 13. Foram analisadas 10 dissertações e 3 teses, sendo os anos de publicação (em ordem ascendente): 2008 (1 pesquisa), 2009 (1 pesquisa), 2011 (1 pesquisa), 2012 (1 pesquisa), 2013 (5 pesquisas), 2014 (2 pesquisas), 2018 (2 pesquisas).

Objetivando analisar de forma minuciosa e didática as produções, foi elaborado um fichamento em forma de quadro do Estado do Conhecimento, de modo a ser mais sistemática a visualização dos dados pesquisados, onde os trabalhos foram categorizados quanto aos itens: Autoria; Título; Data de Defesa; Tipo de documento (Tese/Dissertação); Instituição de Ensino Superior (IES); Objeto/Sujeito/Objetivo; Metodologia; Categorias analisadas; Autores(as) recorrentes.

Os trabalhos distribuem-se, quanto às IES, da seguinte forma: UNB: 3 produções; UFPB, UFSC, UFMG, UFG, UFBA, UFPA, UERJ, UNESC, UFRGS, UFFS: 1 produção cada.

Com relação ao item de análise do quadro “Autores(as) recorrentes”, optou-se por uma subcategorização, relacionada à intencionalidade da pesquisa e possíveis contribuições dos trabalhos em análise. Para tanto, os(as) autores(as) foram divididos(as) nos seguintes subgrupos: “Educação”, “Educação Popular”, “Cultura e Sociedade” e “Ensino Superior” como subgrupos principais e “Outros” como secundários.

No subgrupo “Educação”, observou-se uma grande amplitude de autores, dentre os quais merecem destaque por terem uma significativa aproximação com a proposta teórico-metodológica da pesquisa: Paulo Freire, Carlos Roberto Jamil Cury, François Dubet, Miguel Arroyo, Edgar Morin, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Tomaz Tadeu da Silva,

Moacir Gadotti, István Mészáros, Michel Young, Balduino Antonio Andreola, Rui Canário, Karl Marx e Friedrich Engels, Mario Osório Marques, Bernard Charlot, Lúcia Rabello Castro, António Nóvoa, entre outros(as).

No subgrupo “Cultura e sociedade” os(as) autores(as) recorrentes são: Pierre Bourdieu, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Bernard Lahire, Boaventura de Sousa Santos, Jean Claude Forquin, Maria Alice Nogueira, Norbert Elias, Michel Foucault, Boaventura de Sousa Santos, Antônio Gramsci, Antônio David Cattani, Émile Durkheim, Florestan Fernandes, entre outros(as).

Em “Educação Popular” são destaques os nomes dos(as) seguintes autores(as): Miguel Arroyo, Celso de Rui Beisiegel, Bernard Charlot, Sergio Haddad, Pablo Gentili, Maria do Socorro Xavier Batista, Vanilda Pereira Paiva, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Conceição Paludo, Vanilda Paiva, Écio Antônio Portes, Moacir Gadotti, Maria da Gloria Gohn, Danilo Streck, Ducinéia de F. F. Pereira e Eduardo T. Pereira, Jaime José Zitkoski, Paulo Freire, Danilo Streck, entre outros(as). Dentro da “Educação Popular”, considera-se relevante destacar nomes de autores(as) que abordam especificamente a “Educação do Campo”, uma vez que um número significativo de trabalhos analisados correspondem a esse curso. Dentre os(as) autores(as) são relevantes: Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna. Molina e Laís M. Sá, Moisey M. Pistrak, Luiz Bezerra Neto, Bernardo M. Fernandes, Rogério Haesbaert, Célia Regina Vendramini, Maria Izabel Antunes Rocha, Miguel Arroyo; Roseli Salete Caldart; Mônica Castagna Molina.

Os autores recorrentes em “Ensino Superior” são: Marilena Chauí, Valdemar Sguissardi, Décio Gatti Jr., Helgio Trindade, Álvaro Vieira Pinto, Vera Lúcia Jacob Chaves, Wilson Mesquita Almeida, Cristovam Buarque, Ednaldo S. Pereira Filho, Maria de Lourdes de Albuquerque Favero, Pedro Demo, Mario Osorio Marques, Wrana Panizzi, Thiago Ingrassia Pereira, Dilvo Ristoff, entre outros(as).

Outros possíveis subgrupos de autores recorrentes: “Capitalismo e Pós-modernidade” Stuart Hall, Zygmunt Bauman; “Juventudes” Helena Abramo, Bernard Charlot; “Trabalho” Friedrich Engels, Karl Marx, Edna Mendonça Oliveira de Queiroz; “Democracia” Marilena Chauí, Virgínia Fontes, Boaventura de Sousa Santos e Leonardo Avritzer, entre outros(as).

Observa-se que alguns nomes são referenciados em outros subgrupos, devido à sua vasta obra e aproximação de temáticas.

## 2.1 Análise dos trabalhos: aproximações com a pesquisa

Considerando a relevância dos trabalhos analisados com a proposta de tema, é fundamental a classificação da análise em segmentos, com a finalidade de melhor visualizar as temáticas centrais a serem abordadas. Ao primeiro grupo de análises, serão consideradas as pesquisas que apontam aspectos gerais de perfil de acadêmicos(as) de classes populares, formas de ingresso e permanência desses(as) estudantes em cursos diversos (desde que se inclua licenciaturas) em suas respectivas IES.

O trabalho intitulado **O ingresso no ensino superior público de egressos da educação básica pública: o sistema de cotas na Universidade Federal do Paraná**, de Berenice Schelbeuer do Prado (PRADO, 2008) objetivou identificar qual o perfil dos estudantes egressos da escola pública admitidos pelo sistema de cotas de inclusão social (sujeitos da pesquisa), nos processos seletivos de 2005 e 2006 na Universidade Federal do Paraná. A autora realizou uma pesquisa empírica quanti-qualitativa, realizada através de questionários socioeducativos, onde emergiram como categorias de análise “perfil sócio-educacional”, “capital cultural econômico, social e escolar”, “cotas de inclusão social no Ensino Superior”. Segundo a autora, a pesquisa revelou-se insuficiente para descrever o perfil do estudante devido à imprecisão nos dados referentes à categorias como renda e escolaridade. Entretanto, a pesquisa mostrou a presença do egresso da educação básica da rede pública tem diminuído a distância de dois sistemas de ensino. Esse fato pode se legitimar, de fato, com uma política pública legítima, necessária e contínua.

A tese de Idalina Souza Mascarenhas Borghi, intitulada **Uma margem outra: itinerâncias de jovens das classes populares na educação superior** (BORGHI, 2013), objetiva analisar as redes de socialização de saberes para interpretar os percursos formativos de jovens do ProUni, e, assim, compreender como essas redes contribuem para uma relação afirmativa com o saber acadêmico. Como percurso metodológico, a autora optou com uma pesquisa quanti-qualitativa, do tipo estudo de múltiplos casos, de inspiração etnográfica. Os instrumentos para a pesquisa foram a observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental. A partir do(s) objeto/sujeitos da pesquisa, a vivência de jovens de classes populares com bolsa integral do ProUni na Faculdade Social Bahia, a autora problematiza as categorias de análise: “Juventude: aspectos sociais, rede de relações e

políticas governamentais” e “Ensino superior: políticas públicas e democratização da Universidade (ProUni)”.

Como resultados, a pesquisa situa a juventude na pluralidade de concepções da condição juvenil e aponta o ensino superior privado como campo investigativo promissor. Segundo a autora, as biografias permitiram a aproximação do olhar dos estudantes acerca das redes de cooperação construídas em seus percursos formativos, suas percepções sobre o ProUni e as alternativas às dinâmicas concebidas na Educação Superior. A partir destas constatações, destacou a urgência de transformar as políticas de formação, considerando o olhar dos estudantes que vivenciam a condição de bolsista do programa, seus saberes populares articulando com as aprendizagens que consideram os jovens como protagonistas nos espaços sociais e acadêmicos.

Na dissertação **O perfil do bolsista ProUni da UNESCO: entre os limites e as possibilidades do ensino superior**, Lutiele da Silva Ghelere (GHELERE, 2014) analisa os fatores que interferem no acesso e permanência dos bolsistas do Programa Universidade para Todos - ProUni da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESCO, a fim de compreender as dificuldades e as estratégias encontradas por esses sujeitos nesse processo. Para a pesquisa, a autora optou pelo estudo de caso de abordagem qualitativa, considerada a mais adequada para e tendo como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário junto aos bolsistas do ProUni matriculados na última fase dos seus respectivos cursos de graduação. Como categoria de análise, pode ser identificado “Estudantes universitários de classes populares com bolsa de estudos ProUni”.

A partir da análise dos dados, a Ghelere (2014) pode verificar que os(as) estudantes vislumbram no curso superior uma possibilidade de ascensão social ou inserção no mercado de trabalho de forma mais qualificada. A autora conseguiu ainda problematizar por que os estudantes na universidade, mesmo na condição de bolsistas, se deparam ainda com dificuldades, como a ausência ou insuficiência de recursos e como administrada por estes durante sua trajetória acadêmica na busca de estratégias para concluir seu curso.

Thiago Ingrassia Pereira (PEREIRA, 2014) em sua tese **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai gaúcho**, busca interpretar a presença da UFFS/Erechim na região do Alto Uruguai gaúcho a partir da compreensão daqueles que historicamente estavam “fora” da universidade: os estudantes do interior do país, de estratos da classe trabalhadora e frequentadores da escola pública. Adotando como sujeitos de sua pesquisa os(as) estudantes de classes populares, o

autor utiliza procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa-ação inserida na abordagem participante, pesquisa exploratória acerca do perfil dos(as) estudantes “calouros” da UFFS de 2012 e análise documental de memoriais de acadêmicos de origem popular e bolsistas do Programa PET/Conexões de Saberes.

A partir das categorias “Contradição”, o “Inédito viável” e o “Fator escola pública”, Pereira (2014) considera que a pesquisa sinalizou para as contradições presentes na relação das classes populares da região com a nova universidade pública. Segundo o autor, se por um lado a universidade é gratuita e mais perto do local da moradia, por outro lado as necessidades imediatas de sustento material combinada com a baixa autoestima não tornam, de fato, o acesso ao ensino superior uma tarefa simples.

Um segundo grupo de análise, se encontra nos cursos de Educação do Campo, que podem ser considerados como uma significativa representação da Educação Popular dentro das universidades.

Deyse Morgana das Neves Correia, na pesquisa **Educação do campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia PRONERA/UFP: encontro de teorias e práticas de educação popular**, analisa as concepções e as práticas de Educação do Campo e alternância vivenciadas em na dinâmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA – UFPB. A pesquisa compreende um estudo de caso qualitativo embasado em análise documental, observação, entrevista semiestruturada e grupo focal e diário de campo. A partir da análise dos dados, emergiram as seguintes categorias: “Educação do Campo e Pedagogia da Alternância” e “Políticas públicas para o ensino superior”. Como resultados, Correia (2011) considera que experiência do PRONERA se direciona a uma experiência de multiculturalidade, que oferta o convívio e o diálogo entre os envolvidos, proporcionando também o transformações teórico-metodológicas na academia. Nesse sentido, a metodologia da alternância revelou riquezas e possibilidades ao Tempo Escola e ao Tempo Comunidade, propiciando a intersecção entre as vivências e a teoria acadêmica.

**A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do campo na Universidade de Brasília**, de Silvanete Pereira dos Santos (SANTOS, 2012), tem por objetivo analisar e compreender a concepção de alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNB, afim de identificar como a alternância orienta o trabalho pedagógico nos tempos formativos. Para a pesquisa, a autora fundamentou-se em pressupostos qualitativos, com instrumentos de coleta de dados de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Foram ouvidos cinco docentes da Licenciatura em

educação do Campo e o coordenador da deste curso na UnB. Como categoria de análise, Santos (2012) abordou a “Alternância no ensino superior e os diferentes tempos de formação: Tempo Escola e Tempo Comunidade”, a “Produção de conhecimento”, a “Concepção de alternância, hegemonia e contra- hegemonia” e a “Formação humana, auto-organização e interdisciplinaridade”.

Como resultado de análise dos dados, a autora identificou conflitos na compreensão de cada educador sobre a alternância, bem como clareza e intencionalidade. Detectou ainda tensões no que se refere aos instrumentos pedagógicos construídos no curso e os diálogos estabelecidos entre saberes populares e saber científico. Mostrou também potencialidades e desafios na realização do curso cuja a alternância é a mediadora da organização do trabalho pedagógico.

**A formação política do educador do campo: estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**, de Julio Cezar Pereira da Silva, objetiva pesquisar as contribuições da prática pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília na formação política do educador do campo. Como percurso metodológico, o autor realizou uma pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas, grupos focais e análise do Projeto Político-Pedagógico do curso. A análise foi feita com base na análise de conteúdo, através do cruzamento de informações do objeto – documentos oficiais do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNB – e dos sujeitos – docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNB.

Silva (2013) aponta como categorias de análise a “Formação política como despolitização (valores transmitidos pela escola formal; democracia representativa; ensino superior e formação alienada do trabalhador; escola capitalista)” e a “Formação política como politização (Educação do Campo como prática social em processo; solidariedade, cooperação, visão política do conhecimento; democracia participativa; pedagogia socialista; formação do intelectual orgânico)”. Como resultados, a pesquisa evidenciou práticas inovadoras e politizadoras. Entretanto, houve a ocorrência de algumas práticas pedagógicas despolitizadoras que, segundo o autor, não afetam negativamente o processo de formação política dos estudantes.

A dissertação de Marcia Mariana Bittencourt Brito analisa as formas de acesso pela população do campo à Educação Superior, no período pós Lei 9.394/96. Intitulada **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará**, a

metodologia da pesquisa teve uma abordagem dialética, buscando analisar fatores sociais, políticos, econômicos e as relações referentes às populações do campo na educação superior. A autora também apoiou-se na exploração de bibliografias e na técnica de análises de documentos, para posterior sistematização, organização e análise dos dados estatísticos e das informações coletadas ao longo da pesquisa.

Com as categorias emergentes “Democratização e emancipação”, Brito (2013) apresenta os resultados da investigação, que apontam para um novo eixo de análise dentro da temática Educação Superior – a Educação Superior do Campo, uma vez que o acesso das populações do campo, com metodologias diferenciadas. A pesquisa aponta ainda a ampliação do acesso às universidades públicas, com base nos princípios conquistados pela luta dos movimentos sociais e do movimento por uma educação do campo, bem como particularidades que não condizem, a princípio, com o que seria uma política educacional voltada para o campo.

O terceiro eixo de análise dos trabalhos, recorre a preceitos constituintes da educação popular: exclusão, trabalho, consciência de classe, cidadania e emancipação.

Daniela Perri Bandeira, na pesquisa **Trajetórias de estudantes universitários de meios populares em busca de letramento digital**, investiga a relação entre os indivíduos de meios populares ingressantes na Faculdade de Educação (Pedagogia) da UFMG. A pesquisa tem caráter longitudinal e foi desenvolvida entre os anos de 2007 e 2008. Para tanto, a autora realizou observações em diversos espaços da Universidade para identificar o discurso sobre o uso das novas tecnologias na Faculdade de Educação. Após, aplicou um questionário socioeconômico a estudantes de camadas populares menos favorecidas que não possuíam computador e não tinham conhecimento sobre seu uso. Numa terceira etapa, realizou entrevistas com esses(as) estudantes para identificar sua(s) relação(ões) com o mundo digital. A partir das categorias de análise “Tipos e locais de participação na cultura digital”; “Estratégias de aprendizagem”; “Fatores que criam demandas de uso das tecnologias” e “Condições de produção da participação na cultura digital”, a análise dos dados enfatizou a trajetória da entrada dos sujeitos pesquisados no mundo digital, revelando particularidades sobre o letramento digital. Bandeira (2009) constatou que, embora haja na universidade certa naturalidade para tratar de assuntos ligados ao letramento digital prévio dos(as) alunos(as), a cultura digital local é incipiente e reveladora de uma série de problemas e dificuldades. Para a autora, o uso das tecnologias deve ser proporcionado de modo a

oferecer um letramento amplo, não apenas ofertando o material, mas o adequando às realidades e vivências dos(as) alunos(as).

Objetivando explicar casos de escolaridade prolongada de alunos(as) que ingressaram no curso superior na UFG e cursaram, anteriormente, alguma etapa da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Rubem Teixeira de Jesus Filho Realiza um estudo de caso, de abordagem qualitativa na dissertação **Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras**. Como recursos metodológicos, foram enviados questionários para 211 alunos(as) com idade acima de 30 anos matriculados na graduação da UFG e entrevistas semiestruturadas com as três alunas que se encaixavam no perfil da pesquisa. Após a compilação dos dados, o autor categoriza sua análise em “Egressos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas”; “Ensino Superior” e “Aluno(a) trabalhador”. Jesus Filho (2013) constata em seus resultados que, para o êxito nas trajetórias acadêmicas, foi necessária uma base de estruturas fundamentais às estudantes na superação das dificuldades, entre elas, o suporte da família, o amparo econômico, as relações interpessoais e a otimização do tempo de estudos dentre os demais afazeres cotidianos, uma vez que o fator “trabalho” é preponderante para que esses(as) alunos(as) continuassem seus estudos.

O tema “Trabalho” também é recorrente em **Estudar à noite e trabalhar de dia: desafios de quem deseja prosseguir com os estudos no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Nova Iguaçu**. Na pesquisa Danielle Viegas Martins realiza uma investigação qualitativa em estudo de caso, na qual foram aplicados 361 questionários e entrevistados 39 alunos(as) de quatro cursos noturnos escolhidos (dentre os quais Pedagogia, História e Matemática). Martins (2013) elege quatro categorias de análise na pesquisa: “Jovens universitários de classes populares”; “Educação noturna e trabalho diurno”; “Democratização do ensino superior”; “Acesso e permanência dos jovens na universidade”.

Martins (2013) revela que os resultados confirmaram que o(a) jovem dos cursos noturnos estudados deste Instituto Multidisciplinar, em geral, tem dificuldades de gerenciar sua vida para contemplar as diversas demandas e conciliar a vida de trabalhador(a) e de universitário(a), tendo, esses(as) universitários(as) um perfil de vulnerabilidade socioeconômica. Assim, os resultados também revelam a necessidade de que mais recursos sejam destinados a programas com alunos(as) com o perfil. A autora aponta que a opção destes por cursos de licenciaturas, como os de Matemática, História e Pedagogia, é atrativa

pela maior facilidade de acesso devido a serem carreiras menos disputadas no ingresso à universidade pública. Também ressalta a perspectiva de mobilidade social através do término desses cursos. Assim, as políticas públicas precisam melhor atender os(as) jovens deste segmento populacional que deseja estudar e trabalhar com educação.

Alexandre Luis Fassina analisa em que medida a condição de trabalhador(a)-estudante implica na permanência nos cursos de graduação da UFFS. Na dissertação intitulada **Conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de estudantes de graduação da UFFS**, Fassina (2018) realiza uma pesquisa de abordagem qualitativa, estando classificada como estudo de caso, de caráter descritivo-explicativo, com utilização de técnicas de pesquisa documental e aplicação de instrumento de coleta de dados através de questionário fechado. Como categorias de análise, são utilizadas “Estudantes universitários trabalhadores” e “Ensino superior e evasão”. Conforme análise realizada pelo autor, o principal fator de evasão dos acadêmicos da UFFS se deve à ordem pessoal, que se correlacionam ao perfil socioeconômico dos participantes, visto que a grande maioria trabalha de forma remunerada ou está procurando trabalho. Nesse sentido, o autor reporta à necessidade de políticas públicas que atendam à demanda emergente de não apenas garantir o acesso, mas a permanência de todos no ambiente acadêmico, assegurando a inclusão e a continuidade dos estudos.

Luana Chaves Martins, em sua dissertação **Formação de professores das camadas populares na Universidade: a importância do papel social da educação para romper com o ciclo de exclusão de crianças na educação básica**, investiga se a formação em nível superior em Pedagogia na Universidade de Brasília é capaz de subjetivar politicamente seus futuros(as) pedagogos(as) no intuito de minimizar a exclusão de crianças socioeconomicamente vulneráveis na educação básica quando estes se tornarem professores(as). Sob a perspectiva da abordagem qualitativa, Martins (2018) escolhe como procedimentos metodológicos a pesquisa documental acerca da quantidade de matrículas em cursos de educação superior nos últimos dezesseis anos e a entrevista semiestruturada com oito estudantes participantes da assistência estudantil. Como categorias de análise, emergem os temas “Pedagogia, uma escolha (in) consciente”; “A origem que envergonha”; “O eu professor e o professor coletivo em formação”. A autora considera que os resultados desta pesquisa indicam que a UnB propicia vivências que possibilitam uma formação auto-participada que instigam seus futuros(as) pedagogos(as) a buscarem atuar de forma crítica e implicados politicamente em seu ambiente de trabalho.

## 2.2 Refletindo acerca dos trabalhos

Conforme análise realizada através dos indicadores acima, prevalecem os estudos de Educação Popular voltados à Educação do Campo, pois estes são cursos que caracterizam sujeitos(as) constituintes das classes populares. Nesse sentido, observa-se estudos voltados a programas como o PRONERA<sup>13</sup>, PROCAMPO<sup>14</sup> e PARFOR<sup>15</sup>, como políticas e/ou programas de acesso e permanência das classes populares em cursos de Educação do Campo. Revela-se também que estes programas trazem aos(às) seus(suas) licenciandos(as) metodologias diferenciadas e inovadoras, que trazem um tensionamento a algumas práticas consideradas “despolitizadoras”. As análises dos trabalhos, também trazem conceitos geradores em Educação Popular e relacionados, fundamentalmente com a Educação do Campo, como multiculturalidade, diálogo saberes populares e alternância. Considera-se, então, a que estes estudos emancipatórios devem se expandir a outros cursos, principalmente as licenciaturas, cujos(as) sujeitos(as) que compõe este universo são oriundos(as), quase que em sua totalidade, de classes populares.

As políticas de acesso e permanência também são temática central nas pesquisas que caracterizam o perfil socioeconômico dos(as) acadêmicos(as) das graduações, em especial

---

<sup>13</sup> Conforme Decreto n. 7352 de 4 de novembro de 2010, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, sendo o público-alvo pessoas jovens e adultas dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo Incra, quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia, e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), além da formação e capacitação de educadores para atuar com este público. (BRASIL, 2010).

<sup>14</sup> O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO – tem a função de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais. Nesse sentido, objetiva formar professores para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em cursos regulares de Educação do Campo em instituições públicas no país. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>. Acesso em 18 set. 2019).

<sup>15</sup> Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto n. 6755 de 29 de janeiro de 2009), cuja função é garantir a formação continuada de professores da Educação Básica das redes estaduais e municipais. (BRITO, 2013).

das licenciaturas. Políticas públicas como sistema de cotas<sup>16</sup> e ProUni<sup>17</sup>, apontam possibilidades de inserção de pessoas (principalmente jovens) de classes populares em universidades – públicas e privadas – que vislumbram no Ensino Superior uma possibilidade de ascensão social e ingresso no mercado de trabalho.

Percorrendo a revisão de literatura, foi possível constatar algumas temáticas centrais que compreendem os fundamentos da Educação Popular. A exclusão dos(as) sujeitos(as) oriundos(as) de classes populares pela sua condição socioeconômica, reflete-se na impossibilidade de ingressar de forma “universal” no Ensino Superior, competindo, assim, de forma equitativa com pessoas de melhores condições de vida e permanecendo, posteriormente, no ambiente acadêmico.

Em seis trabalhos analisados, a possibilidade de estar frequentando um curso superior esbarra na condição de não estarem aptos a prosseguir os estudos pela consciência de classe, por precisarem conciliar trabalho e estudo e, em muitos casos evadirem, pois o trabalho acaba tornando a condição imediata de sobrevivência. Porém, a outra face da consciência de classe, volta-se à cidadania e emancipação, onde a universidade se torna propulsora de possibilidades para emancipação (política, econômica), construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Nesses moldes, considera-se relevante o estudo da inserção e permanência das classes populares em uma universidade pública e popular na cidade de Erechim e região, uma vez que os estudos já realizados não contemplam esta realidade. No que tange à formação de professores(as), a investigação permitirá ampliar os horizontes para outras áreas ainda não contempladas em Educação – as licenciaturas em Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Pedagogia.

---

<sup>16</sup> De acordo com a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas em universidades e institutos federais a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. A distribuição das vagas das cotas se subdividem em metade das disponibilizadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-mínimo e meio. (BRASIL, 2012).

<sup>17</sup> O Programa Universidade para Todos (ProUni), objetiva a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Conforme a Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, as bolsas integrais serão concedidas acadêmicos em primeira graduação, cuja renda familiar mensal per capita (bruta) não exceda o valor de até um salário-mínimo e meio. As bolsas parciais de 50% ou de 25%, serão destinadas a “brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos” (BRASIL, 2005) A Lei determina ainda o critério de escolarização anterior (Ensino Médio) integral em escola pública ou bolsa integral em escola privada; estudante portador de deficiência; professor de escola pública em cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia.

### 3 ELEMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta etapa do trabalho, busco versar sobre alguns conceitos gerais acerca de Pesquisa e Metodologia, para posteriormente descrever os procedimentos metodológicos adotados pela pesquisa.

Gatti (2010, p. 9) descreve o sentido amplo da pesquisa como “o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”. Na área de educação, a autora destaca características peculiares, pois se tratando de educação é inerente o trabalho ser voltado a seres humanos ou algo relativo a eles(as) (nós). Nesse sentido, a pesquisa em educação abrange uma amplitude de áreas, problemas diferenciados e diversas abordagens, pois, a educação “é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender.” (GATTI, 2010, p. 14).

Segundo Freire (2002) em educação, envolve-se sujeitos(as), ou seja, seres inacabados em constante processo de renovação e educabilidade. Nesta mesma perspectiva, Kramer (1992) enfatiza que, o que evidencia a diferença existente na pesquisa em educação, é o fato de que o homem e a mulher são os(as) sujeitos(as) da pesquisa, e estes(as) são seres inalienáveis, dotados de história, saberes e culturas. Reconhece-se, desse modo, que as realidades e os contextos nos quais se inserem os múltiplos sujeitos não são estáticas e podem ser transformadas.

Ainda considerando Freire (2002), inteira-se ao ato de pesquisar, também o ato de investigar, uma vez que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Streck (2006) incorpora tal proposição, pois os processos de pesquisar, ensinar e aprender são intrínsecos ao ato de conhecer, pois, pesquisar é saber.

Minayo (1993) defende que a pesquisa, assim como seus(suas) sujeitos(as), corresponde a um processo constante e inacabado, uma vez que a pesquisa é a ação prática e teórica em consonância. Nesse sentido, a pesquisa envolve um processo amplo, envolto em várias fases, que se inicia com a formulação do problema e culmina com a apresentação dos resultados.

Deslandes (2001) compreende que a fase inicial ou exploratória de uma pesquisa, contempla o todo de um projeto, ou seja, o mapeamento da investigação. Para a autora, existem três dimensões na elaboração de um projeto de pesquisa, sendo eles a “dimensão

técnica”, que corresponde à organização dos instrumentos da pesquisa; a “dimensão ideológica”, que contempla as escolhas e o direcionamento da pesquisa, refutando a ideia de neutralidade; e a “dimensão científica”, que compreende a simbiose das duas dimensões anteriores.

Levando em consideração que a pesquisa é a busca pelo conhecimento acerca de algo (GATTI, 2010), propõe-se que nesta constante busca, é fundamental percorrer determinado caminho. Nesse sentido, o *método* corresponde ao caminho em direção a um objetivo e a *metodologia* é o estudo do método, ou seja, “é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa”, indo além da simples descrição dos procedimentos da pesquisa (GERHARDT; SOUZA, 2009, p. 11).

Minayo (2001, p.16) conceitua metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Nesta mesma perspectiva, Deslandes (2001) considera que a metodologia perpassa o caminho das teorias e conceituações, adentrando à fase de exploração de campo e a definição dos procedimentos a serem utilizados para a análise dos dados coletados. Ressalta-se, então, a importância da descrição detalhada da metodologia, com a finalidade de descrever os procedimentos a serem utilizados para a realização da pesquisa.

### **3.1 Problema de pesquisa**

Minayo (2001) e Gil (2008) postulam que toda investigação científica se inicia com um questionamento, ou seja um objeto de discussão que pode responder e/ou dar origem a novos questionamentos. Para tanto, é fundamental que o problema tenha uma relevância para os sujeitos envolvidos na pesquisa, pois, como descreve Gil (2008, p. 35), “um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos”. É nesse sentido que a investigação visou responder ao seguinte problema: Os cursos de licenciatura da UFFS *Campus* Erechim contemplam a amplitude da dimensão “popular emancipadora” defendida nos documentos oficiais da Instituição?

Considerando a relevância prática do problema, Gil (2008) propõe que deve-se avaliar sua importância e consequências para determinada comunidade ou sociedade. Acredita-se que os resultados obtidos nessa investigação possibilitaram não somente a compreensão do fenômeno estudado, mas também contribuir significativamente para a

comunidade acadêmica e sociedade em geral, visto que grande parte do público que compõe a UFFS *campus* Erechim/RS é oriundo da região e análises como as propostas suscitam o protagonismo das classes populares enquanto agentes transformadores.

### **3.2 Base teórico-metodológica da pesquisa**

A base teórico-metodológica adotada para esta investigação serviu de suporte para que a reflexão acerca dos dados empíricos sejam fundamentados solidamente. Gatti (2012) destaca que o domínio bibliográfico consistente permite ao(à) pesquisador(a) a leitura, a interpretação e a reflexão dos dados da pesquisa. E Minayo (2001, p.18), coaduna que a base teórica ou a “teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos”. Para a autora, a teoria é uma etapa importante, porém parcial do fenômeno de estudo. Através da teoria, é possível conhecer melhor o objeto de investigação, levantar hipóteses, problemas e questionamentos fundamentados e conceitos, além de auxiliarem na compreensão e análise dos dados.

Serviram como base para as análises em educação popular: BRANDÃO (2002; 2008; 2014), CARRILLO (2007); FAVERO (2006); FLEURI (2002); FREIRE (1987; 2000a, 2002); PAULA (2009); STRECK et al (2014), ZITKOSKI (2000), entre outros(as). BOURDIEU; PASSERON (2010), BOURDIEU (1998; 2007; 2010), MÉSZARÓS (2008), MARTUCCELLI (2007), entre outros(as), serviram como fonte de análise para as questões de caráter sociológico.

Para o ensino superior, foram utilizados(as) como referência BERNHEIM; CHAÚÍ (2008), CHAÚÍ (2003), DOURADO (2009), DURHAM (2003), FAVERO (1999), ZAGO (2006), entre outros(as). Para a compreensão acerca da formação de professores(as), busquei amparo em GATTI; BARRETO (2009); SAVIANI (2009), SANCEVERINO (2019; 2019a) entre outros(as). Com relação ao currículo, a investigação tem como referência APPLE (1994), SACRISTÁN (2000), SILVA (2017), entre outros(as).

### **3.3 Os(as) sujeitos(as) da pesquisa**

Situando geograficamente a localização da Mesorregião que compreende a Grande Fronteira Sul, encontra-se a abrangência territorial e diversidade social, econômica e cultural

que forma o perfil dos(as) sujeitos(as) dessa pesquisa. Dessa forma, é impossível dissociar o(a) sujeito(a)<sup>18</sup> de sua história.

[...] o sujeito não é tão simplesmente uma máquina de pensar, mas é fenômeno, mudança, processo, tempo. Um eu que é fluxo do pensamento e processo relacional - perspectiva diametralmente oposta e que rompe com uma visão metafísica do eu. O sujeito perde o status de substâncias mental e material (fixas, eternas) e passa a ser fenômeno (mutável, finito). (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2015, p. 2).

Segundo PDI (UFFS, 2012), a Grande Fronteira Sul abrange o Norte do Rio Grande do Sul, o Oeste de Santa Catarina e o Sudoeste do Paraná, compreendendo 396 municípios. A base econômica dessa área é agropecuária e a agroindústria e o grau de urbanização é relativamente baixo se comparado ao restante do país, concentrando significativa parcela da população na área rural. Ainda segundo o documento, a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), do Ministério da Integração Nacional (MI), classifica a Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul como estagnada, visto que em relação à região Sul e ao Brasil, vem empobrecendo.

A identidade histórica da Mesorregião se forja com a chegada dos imigrantes europeus, trazendo consigo “novos valores, formas de organização da produção e da vida comunitária, que implicaram na quase exclusão das populações nativas e negras”. (UFFS, 2012, p. 15).

Distantes dos centros de decisões políticas, as pequenas cidades da Mesorregião sofrem com o empobrecimento social, deficiência no saneamento básico, acesso à saúde e educação, desemprego e violência.

No que se refere à política, desenvolveu-se um ambiente de organização de diferentes sujeitos(as) sociais propício para a participação política e social da comunidade. Nesse sentido, emergem organizações como Movimento Sindical, Movimento Popular, Movimento Cooperativo, ONGs, Associações de Municípios e Conselhos e movimentos vinculados à Igreja.

[...] a exclusão tem um claro recorte socioeconômico, visto que impede justamente o acesso ao ensino superior da população com menor poder aquisitivo. Este processo, além de excludente, é socialmente injusto, na medida em que contribui para extrair renda da população mais pobre, criando um ciclo vicioso e auto-

---

<sup>18</sup> Em Freire, não encontra-se uma definição direta de “sujeito social”. Entretanto, esta se encontra em outras expressões, como “sujeito histórico”, “sujeito crítico”, “sujeito dialógico”. Seu significado origina-se na “concepção de mundo como processo, no qual o ser humano é parcela orgânica e ativa, constituindo-se *na e como* historicidade”. Nesse sentido, o movimento de ir e vir dos(as) sujeitos(as) está relacionado ao processo educativo permanente, que se insere na sociedade através da politicidade e da consonância com outras relações. (PITANO, 2017, 384-385).

reprodutivo, que intensifica cada vez mais a exclusão da qual é resultado e causa ao mesmo tempo. (UFFS, 2012, p. 19).

Demo (1995) considera que a realidade social como processo histórico decorre de fatores e, por conseguinte, de sentidos. Para o autor, a realidade pode ser arraigada de mudanças ou de estruturas pré-estabelecidas, da mesma forma que os processos históricos advém de questões objetivas (estruturas externas aos homens e mulheres, que são processuais) ou subjetivas (que caracterizam a capacidade de conquistas dos sujeitos, através dos conflitos sociais).

O primeiro grupo fundamental para esta análise, é composto pelos(as) sujeitos(as) representantes dos movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos e demais entidades que se fizeram presente ativamente na instalação da UFFS na cidade de Erechim. Esse grupo é composto por três sujeitos(as) que representam a voz da comunidade neste processo.

O segundo grupo que deu voz à investigação é composto por aqueles(as) que são considerados(as) oriundos(as) da “fatia” dessa grande parcela da população regional, que ingressou na UFFS vislumbrando uma possibilidade de melhoria nas suas condições de vida. Foram considerados(as) sujeitos(as) da pesquisa doze entrevistados(as): seis acadêmicos(as) das licenciaturas da UFFS *Campus* Erechim dos cursos de: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Pedagogia e seis egressos(as), dos mesmos cursos, formados por essa instituição.

O terceiro grupo, é composto pelos(as) seis coordenadores(as) dos cursos de licenciatura da UFFS *Campus* Erechim, que representam o segmento dos(as) professores(as) da instituição, que são responsáveis da pela elaboração e manutenção dos PPCs, bem como pela mediação dos conteúdos em sala de aula.

### **3.4 Objetivos**

#### **3.4.1 Objetivo geral**

- Identificar se os cursos de licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS contemplam a amplitude da dimensão popular emancipadora defendida nos documentos oficiais da instituição, buscando compreender como se constitui, na prática, essa dimensão.

### 3.4.2 Objetivos específicos

- Refletir acerca da educação popular no Brasil e no ensino superior, seus aspectos históricos, políticos e ideológicos.
- Identificar a participação de representações dos movimentos sociais na construção coletiva do Projeto da UFFS *campus* Erechim/RS.
- Analisar os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas da UFFS *campus* Erechim, identificando o papel dos componentes formativos relacionados à Educação Popular.
- Analisar a trajetória e os percursos formativos dos(as) sujeitos(as) que compõem a UFFS *campus* Erechim – acadêmicos(as) regularmente matriculados, egressos(as) dos cursos de licenciaturas formados(as) por essa instituição e coordenadores(as) pedagógicos dos cursos de licenciatura, identificando os perfis e as relações com a Educação Popular constituídas no processo de formação.

### 3.5 Abordagens e tipo de pesquisa

Enquanto abordagem, a pesquisa pode ser classificada em qualitativa ou quantitativa. Para Ludwing (2014), a pesquisa quantitativa adota uma separação entre pesquisador(a) e o objeto, utilizando-se da quantificação e da linguagem matemática para compilação e análise dos dados coletados, podendo os objetos de investigação serem comparados entre si. Já a pesquisa qualitativa, “leva em conta a junção do sujeito e do objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos.” (LUDWING, 2014, p. 205).

A pesquisa qualitativa, não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão dinâmicas sociais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2002), buscando explicação de “por quês” relacionados à gama de significados, sentidos, crenças, valores e atitudes que não podem ser mensurados e quantificados, nem reduzidos a situações operacionalizadas. (MINAYO, 2001). A finalidade da pesquisa qualitativa não é, então contar opiniões ou pessoas, mas explorar alma dessas opiniões e vivências, bem como as diferentes representações sobre tema abordado (GASKELL, 2002, p. 68). Desse modo, a abordagem qualitativa tem como característica a compreensão e a interpretação da realidade

se orientando pela compreensão da realidade social e da compreensão dos(as) sujeitos(as) e suas realidades. (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2015).

Entretanto, a pesquisa quantitativa e qualitativa podem ser aplicadas juntamente, complementando-se suscitando novas possibilidades de análises e questionamentos. Giddens (2012) considera o método misto (quali-quant) como uma possibilidade de maior compreensão acerca do tema em pesquisa. Para Gatti (2012, p. 31), a superação entre a dicotomia existente entre as abordagens quantitativas x qualitativas, se principia na diferenciação de cada uma, uma vez que características, métodos e propósitos de diferem. Para a autora, “o que se observa nos últimos anos é o uso combinado de formas de abordagem, sob a égide de uma perspectiva que conduziu à enunciação do problema e que baliza os caminhos das análises e interpretações oferecidas.”

Tendo como base os dados sobre os cursos a partir da elaboração de gráficos, principalmente no que se refere ao perfil do(a) acadêmico(a) das licenciaturas da UFFS *campus* Erechim/RS juntamente com as análises das trajetórias e vivências dos(as) licenciandos(as), egressos(as) e coordenadores(as) dos seis cursos de licenciatura, bem como as vozes dos(as) representantes das entidades e associações, optou-se, para essa pesquisa, pela abordagem quali-quant, tendo como pressuposto a consideração de Minayo (1993), que observa que a relação existente entre as abordagens qualitativa e quantitativa, não podem ser considerada excludentes, mas sim complementares, uma vez que o quantitativo pode suscitar mais questionamentos e possibilidades de análises para o qualitativo e vice-versa.

Selltiz et al (apud GIL, 2008), classifica a pesquisa social em três grupos, podendo ser exploratória, descritiva ou explicativa. Gil (2008, p. 27) considera que as “pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. As pesquisas descritivas, objetivam a descrição das características de um certo grupo ou fenômeno, utilizando-se de técnicas padronizadas para a coleta de dados. As pesquisas explicativas preocupam-se em identificar os fatores que contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno.

O tipo escolhido para esta pesquisa é a exploratória, objetivando ter uma maior aproximação com o problema, pois, conforme Gil (2008) esse tipo de pesquisa proporciona uma visão de ampla a aproximativa, sendo o produto final do processo, “um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados.” (GIL, 2008, p. 27).

### 3.6 Instrumentos de pesquisa e abordagem de análise

Segundo Gil (2008), o elemento mais importante para definição de uma pesquisa é o procedimento adotado para a coleta de dados. Gatti (2010 p. 53) considera que os instrumentos de pesquisa são fundamentais para a execução do trabalho, assim como “o martelo para o marceneiro, ou a pá para um pedreiro, que podem utilizá-los de diferentes maneiras para propósitos e efeitos diferentes”. Entretanto, os métodos devem estar articulados para que respondam aos questionamentos e dialoguem com a fundamentação teórica escolhida. Para a autora

Apenas uma boa pá nas mãos de quem não desenvolveu condições e não tem uma perspectiva para seu uso não garante um bom resultado. Aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas. (GATTI, 2010, p. 53).

A seguir, descrevo quais instrumentos foram utilizados para contemplar os objetivos propostos com a pesquisa e dar sentido à pesquisa bibliográfica realizada.

#### 3.6.1 Questionário

Um instrumento eficaz para a coleta de dados quantitativos é o questionário. Gil (2008, p. 123) avalia que os questionários fechados “conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas”, pois são ofertadas aos(as) entrevistados(as) alternativas para dentre elas, sejam escolhidas as mais procedentes ou adequadas à situação. O autor destaca ainda que esse “procedimento contribui não apenas para a definição de um número razoável de alternativas plausíveis, mas também para redigi-las de maneira coerente com o universo discursivo dos respondentes.”

O questionário foi aplicado aos(as) acadêmicos(as) das licenciaturas, com matrículas regulares, com a finalidade de revelar o perfil destes(as) estudantes. A proposta inicial era a aplicação dos questionários in loco, entretanto, devido à pandemia do Covid-19 e à suspensão das aulas presenciais no campus, optou-se pelo envio do questionário do Google Forms através dos e-mails dos(as) coordenadores(as) das licenciaturas.

### 3.6.2 Análise documental

A pesquisa documental tem como natureza as fontes primárias (manuscritas ou não), valendo-se de materiais não analisados ou que podem ser reestudados conforme com a problemática e os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008).

Lüdke e André (1986) postulam que a análise documental pode ser considerada uma boa técnica para análise de dados qualitativos, seja na forma de complementação para outros dados ou para desvelar novos aspectos. Os documentos, como fonte estável, podem ser consultados por mais vezes para extrair novas ou mais evidências para o(a) pesquisador(a). Eles constituem-se em uma fonte poderosa de informação, onde conteúdos podem fornecer evidências que fundamentem ou refutem afirmações para a pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Levando em consideração a relevância da análise documental, principalmente nos moldes desenhados pela pesquisa, emergiu e a necessidade de análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos de licenciatura da UFFS *Campus* Erechim/RS. O intuito de observar e compreender o processo de mudanças e permanências acerca dos PPCs, quais sejam – os referenciais ligados à formação da UFFS enquanto universidade pública e popular; objetivos dos cursos e sua relação com a formação de professores(as); ementas dos componentes curriculares (CCRs) e referências teórico-metodológicas utilizadas nos cursos.

### 3.6.3 Diário de campo

Cruz Neto (2001, p. 63) metaforiza o diário de campo como um “amigo silencioso”, cuja função é o depósito de informações, percepções, angústias e questionamentos que podem suscitar outras informações não obtidas através de outras técnicas. A utilização do mesmo ocorreu como mais uma forma de registro para agregar elementos ao objeto estudado, no que se refere às vozes dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as) nessa investigação.

### 3.6.4 Entrevistas

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho. Essa produção, por sua vez, requer sucessivas aproximações em direção ao que se quer conhecer. E o pesquisador, ao se empenhar em gerar conhecimentos, não pode reduzir a pesquisa à denúncia, nem substituir os grupos estudados em suas tarefas político-sociais. (CRUZ NETO, 2001, p. 64).

Amplamente utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, a entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, sendo parte integrante para a construção do objeto de estudo, que parte de uma problemática e fundamentos consistentes para que se torne possível a análise qualitativa dos dados. (ZAGO, 2003). Para Lüdke e André (1986, p. 33), a entrevista “é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”.

Gaskell (2002) considera que o mundo social é constituído por pessoas e com elas suas rotinas e cotidianidades. Desse modo, a entrevista qualitativa pode fornecer subsídios para que ocorra a compreensão do mundo destes indivíduos e os fenômenos que desejam ser investigados. Nesta mesma perspectiva, Zago (2003) ressalta que “a entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento de respostas standardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa.” (ZAGO, 2003, p. 301).

Gatti (2010, p. 63), considera que “uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões, que nada acrescentam.” E, para Cruz Neto (2001), através da entrevista, o(a) pesquisador(a) pode dar voz aos(às) sujeitos(as). O autor ressalta ainda que a técnica da entrevista pode ser caracterizada com uma comunicação verbal, além de ser um método de coleta sobre determinado tema.

Considerando que o universo da pesquisa social estão envolvidos(as) sujeitos(as), a entrevista não é neutra, uma vez que os objetivos são os condutores dos questionamentos e o(a) pesquisador(a) busca as estratégias mais adequadas para que estes sejam respondidos. Assim, a flexibilidade compreende a lógica do método qualitativo e a riqueza das respostas está nas contribuições e no envolvimento dos(as) sujeitos(as) (ZAGO, 2003).

Cruz Neto (2001, p. 58) descreve que as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, sendo possível utilizar-se da entrevista aberta ou não-estruturada para situações

onde o informante aborda livremente acerca do tema ou entrevistas estruturadas, que pressupõem um roteiro com questões previamente elaboradas. Entretanto, pode haver a articulação entre as duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas.

Para esta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, com grupos específicos de sujeitos(as): representantes de entidades (movimentos sociais e sindicatos), licenciandos(as), egressos(as) das licenciaturas e coordenadores de curso, a partir de um roteiro prévio mas aberta a novos questionamentos e direcionamentos. Embasando-se em Lüdke e André (1986, p. 34) é possível justificar que através da entrevista pode haver uma grande interação entre os(as) sujeitos(as) – pesquisador(a) e pesquisado(a), principalmente na entrevistas semiestruturadas, em que as perguntas podem fluir naturalmente, pois a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante sobre os mais variados tópicos.”

Para as entrevistas, foi necessária uma adequação de espaço e ferramentas, devido à nova situação enfrentada desde o mês de março de 2020 com a pandemia de Covid-19. Todas as entrevistas necessitaram ser realizadas através de meios digitais, como forma de preservar e resguardar a saúde de todos(as) os(as) envolvidos(as).

### **3.6.5 Métodos de coleta e análise de dados**

Após a fase exploratória da pesquisa, foi realizada a coleta, análise e interpretação dos dados. Nesta etapa, segundo Minayo,

estabelece-se o trabalho de campo que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias. (MINAYO, 2001. p. 26).

Para o estudo, foram adotadas enquanto técnicas de pesquisa a análise documental, o questionário fechado e a entrevista semiestruturada. Gil (2008) caracteriza que em pesquisas quantitativas, os dados a serem analisados podem ser definidos previamente. Logo, em pesquisas qualitativas, não se utilizam fórmulas ou receitas em procedimentos analíticos, dependendo a análise do perfil do pesquisador. Como a pesquisa tem uma abordagem mista, será possível realizar a tabulação dos dados coletados junto à Instituição e realizar análises através dos documentos e das entrevistas.

Na etapa quantitativa, Gil (2008, p. 161) propõe que

A maioria das pesquisas sociais desenvolvidas atualmente requer algum tipo de análise estatística. As técnicas estatísticas disponíveis constituem notável contribuição não apenas para a caracterização e resumo dos dados, como também para o estudo das relações que existem entre as variáveis e também para verificar em que medida as conclusões podem estender-se para além da amostra considerada.

A análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos – PPCs, consistiu numa etapa primordial dessa investigação, pois ela teve o intuito de relacionar os conceitos e teorias em Educação Popular descritos nos referenciais e ementas. Gil (2008), corrobora para a relevância de estudos através de documentos, pois dados coletados através destes instrumentos, são capazes de oferecer informações mais objetivas da realidade.

Para o questionário fechado, foram contatadas as coordenações acadêmicas dos seis cursos de licenciatura da UFFS *Campus* Erechim/RS e enviado por e-mail o questionário produzido no Google Forms. Os e-mails foram repassados aos(as) acadêmicos(as) dos respectivos cursos, que responderam e enviaram o formulário diretamente à pesquisadora após respondê-lo. Os dados recebidos foram tabulados, organizados em forma de gráficos, analisados e assim, pôde ser levantado o perfil dos(as) licenciandos(as) da instituição. Foram considerados dados do perfil socioeconômico e vida acadêmica, como: curso; fase; faixa etária; sexo; autodeclaração de etnia/cor; deficiência(as) ou necessidade(s) especial(is); cidade de origem; cidade que reside; localização do endereço; filhos; renda familiar; atividades remuneradas; escola anterior (pública ou privada, EJA); bolsa de incentivo; auxílios para permanência. Os dados avaliados foram referentes aos retornos dos questionários, com turmas ativas nas licenciaturas da UFFS *campus* Erechim/RS, de alunos(as) regularmente matriculados nos cursos.

Outra ferramenta utilizada foi a entrevista semiestruturada. Para o grupo de representantes das entidades, sindicatos e movimentos sociais, entrei em contato com alguns destes segmentos para agendar as entrevistas com pessoas que estiveram envolvidas na vinda da UFFS para a cidade de Erechim/RS. As entrevistas foram realizadas com três sujeitos(as), representantes do MAB, Cpers, e Partido dos Trabalhadores/Sindicato da Alimentação.

Com os(as) acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura da UFFS *campus* Erechim, busquei licenciandos(as) com matrícula ativa das últimas fases de seus cursos, para apresentar o problema da pesquisa e verificar a disponibilidade para realização das entrevistas. Para o grupo dos(as) egressos(as), contatei seis voluntários(as) que concluíram sua graduação em cada licenciatura do *campus* Erechim/RS. O intuito foi que as entrevistas

abrangessem, pelo menos, um(a) acadêmico(a) e um(a) egresso(a) de cada licenciatura (Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Pedagogia) para dar mais amplitude às visões acerca da educação popular e da Universidade. Para o grupo dos(as) coordenadores(as) verifiquei com os(as) mesmos(as) a disponibilidade para realização da entrevista e apresentação dos dados obtidos até o momento da mesma, através das análises documentais e demais entrevistas.

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ et al apud. GIL, 2008, p. 109).

Levando em consideração que as entrevistas tiveram um roteiro prévio sem ser seguido de forma criteriosa, abriu-se a possibilidade de complementações na medida que houve necessidade ou liberdade dos(as) sujeitos(as) – entrevistados(as) e pesquisadora – pois, respostas espontâneas acerca do problema agregam um maior significado aos(às) envolvidos(as).

Após a coleta dos dados foi realizada a transcrição dos mesmos, prezando pela fidelidade das informações e entrevistas fornecidas e posterior análise junto ao referencial e análises documentais já levantados. Miles e Huberman (apud GIL, 2008, p. 176), apresentam três etapas para a pesquisa qualitativa que devem ser levadas em consideração durante a análise: a redução, a exibição (apresentação) e a conclusão (verificação). Segundo os autores, a redução “envolve a seleção, a focalização, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados originais em sumários organizados de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa”, ou seja, essa etapa compreende na seleção dos dados que serão redigidos no trabalho de campo, que ocorre até o relatório final da pesquisa.

A etapa da apresentação, consistiu na organização dos dados selecionados. Esta etapa foi primordial, pois nela suscitaram novas categorias de análise além das descritas na fase exploratória da pesquisa.

Na terceira etapa, ocorreu a elaboração da conclusão (verificação), onde houve a revisão dos dados coletados para elaborar as conclusões e a validade. Gil (2008, p. 177) destaca que a validade das informações obtidas na pesquisa qualitativa se diferem da pesquisa quantitativa no que tange ao fato mensurável. Na pesquisa qualitativa, a validade das conclusões “são dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas.”

Por fim, os resultados desta pesquisa serão apresentados à comunidade geral e acadêmica no X Seminário de Pesquisa e Extensão – SEPE, que ocorre no mês de outubro de 2020, com o intuito de colaborar em possíveis inovações em seus PPCs, uma vez que a proposta de intervenção poderá corroborar na ampliação da visão acerca das classes populares na universidade, bem como o currículo destinado às licenciaturas.

### 3.6.6 Categorias analíticas (Dimensões)

Gil (2008) destaca que a partir das respostas nas investigações, obtém-se um grande número de respostas, distintas ou conectadas entre si. Desse modo, a elaboração de categorias faz-se necessário, para que as informações coletadas sejam úteis para a análise e interpretação. Para Selltiz et al (apud GIL, 2008), o conjunto de categorias deve ser classificado de acordo com um único princípio, devendo ser exaustivo e as categorias do conjunto, exclusivas.

Para Gomes (2001, p. 70) a categoria de uma pesquisa “se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Para o autor, elas podem emergir na fase inicial da pesquisa, ou seja, na fase exploratória, sendo estas mais abstratas e embasadas na fundamentação teórica relacionada à pesquisa. Quando oriundas a partir da coleta de dados, são mais específicas e consistentes, pois são originárias da pesquisa de campo. Ambas devem estar articuladas ente si e com a base teórica escolhida pelo autor.

Inicialmente, na etapa da pesquisa denominada “exploratória”, objetiva-se trabalhar com duas categorias *a priori* “Educação Popular: sujeitos(as) em formação” e “Educação Popular e emancipação”. Entretanto, a partir da coleta de dados, estas foram reavaliadas e modificadas.

Para tanto, foram formuladas três categorias analíticas, denominadas *dimensões*. A primeira categoria corresponde à “Dimensão mobilizadora dos(as) sujeitos(as): escolha, permanência e continuidade”. A segunda categoria de análise está relacionada à “Dimensão política: percalços e avanços da educação popular na UFFS *Campus* Erechim/RS”. Na terceira categoria examinam-se os currículos dos cursos de licenciatura e é denominada “Dimensão pedagógica: a educação popular nos currículos das licenciaturas”.

| <b>Categorias (Dimensões)</b>   | <b>Subcategoria</b>  | <b>Teóricos</b>  |
|---|--|--|
| Dimensão mobilizadora dos(as) sujeitos(as): escolha, permanência e continuidade             | Mobilização: fatores para permanência e continuidade dos estudos                 | CHARLOT (2000)<br>MARTUCCELLI (2007)   |
| Dimensão política: percalços e avanços da educação popular na UFFS <i>Campus Erechim/RS</i> | Educação popular na UFFS <i>Campus Erechim: percalços e avanços na caminhada</i> | BRANDÃO (2002; 2012)<br>FREIRE (1987; 1993)  |
|   | Educação entre fronteiras: dois mundos em uma universidade popular               | BOURDIEU (2010)<br>BOURDIEU e PASSERON (2010)<br>LAHIRE (1997)<br>MARTUCCELLI (2007)<br>SACRISTÁN (1995) |
| Dimensão pedagógica: a educação popular nos currículos das licenciaturas                    | Educação popular e os currículos nas licenciaturas                               | APPE (1994)<br>SILVA (2017)  |
|   | Formação de professores  | GATTI (2019)   |
|   | Mediação   | SANCEVERINO (2019; 2019a)<br>FREIRE (1983; 1987)   |

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2020.

## 4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL *CAMPUS ERECHIM*

### 4.1 As universidades

#### 4.1.1 Ensino Superior no Brasil: de direito das classes abastadas

A educação é compreendida como um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia e da paz. E o ensino superior é compreendido como um bem público, no qual todas as pessoas tem o direito de acesso promovido pelo Estado. (MEC-UNESCO, 2013).

A universidade como instituição social, tem incorporado, ao longo do tempo, em diferentes contextos, funções diversas. São atribuídas à universidade as funções de transmissão, de produção e de extensão do saber, sendo assim o ensino a função mais tradicional, pois se consubstancia na transmissão dos conhecimentos. A universidade tem, ainda, a função de socializar o saber que produz e, desta forma, é também responsabilizada pela integração social dos indivíduos. (SOUSA, 2000, p. 13).

Segundo Sousa (2000) e Dias Sobrinho (2004), a universidade, além da formação acadêmica, também atende a princípios políticos, culturais e sociais, pois a produção de conhecimentos realizada dentro da universidade tem respaldo para a vida fora deste ambiente, com o compartilhamento dos estudos que atenderão às demandas da sociedade.

A educação superior no Brasil segue seu desenvolvimento histórico, político, econômico e social. Durham (2003) caracteriza que o primeiro período de expansão do ensino superior no Brasil, datado de 1808 a 1990, se configurou por um ensino elitizado, voltado à preparação para o mercado de trabalho, atendendo aos preceitos capitalistas e resguardado a uma pequena camada da população. O papel do ensino superior seria, nesse sentido, convir

[...] reforço para a reprodução da ideologia dominante e das condições econômico-sociais, marcadas pela degradação, pela opressão e pela alienação da maioria da população em relação às situações de trabalho, de participação política e de vivência cultural. O modelo econômico era agrário-exportador, voltado pela produção agrícola destinada à exportação aos países centrais. (SEVERINO, (2006, p. 256).

Para Bettoni, Sardano e Costa Filho (2013), o desenvolvimento do ensino superior no Brasil divide-se em duas etapas: a primeira decorre da implantação das escolas profissionalizantes (por exemplo, Medicina) e a segunda, concerne à expansão das escolas

de Filosofia, Ciências e Letras e Economia. Segundo França (2008) após a Proclamação da República, a educação passa a ser primazia do Estado. As universidades passam a ter um funcionalismo que vinculam o aprendizado à serviência da nação.

Independentemente do modelo de ensino, o que se debatia no século XIX era a nova universidade, voltada à pesquisa e à ciência, que iria reformular o conhecimento humano em todos os campos do saber. O Brasil, no entanto, viveu 114 anos (1808 a 1922) sem instituições destinadas a formular e a ministrar (no nível superior) o saber científico puro, ou seja, “desinteressado”. (BETTONI; SARDANO; COSTA FILHO 2013, p. 25).

No período da crescente industrialização no Brasil, no ano de 1920, é criada a Universidade do Rio de Janeiro. Sua implantação é acompanhada de uma série de reformas, que são orientadas por uma disputa de interesses entre os ideais liberais e católicos pelo domínio da educação, sobretudo o ensino superior. (DURHAM, 2003).

Segundo Severino (2006), nos anos de 1930, ocorre a necessidade de qualificação de mão de obra para o mercado industrial, levando a uma substituição do domínio confessional para uma ideologia laica, pautada em ideais liberais republicanos. Segundo o autor, essas medidas levavam em consideração o novo olhar das camadas médias, que passaram a considerar a educação um espaço de formação cultural e profissionalização. No ano de 1934 é criada a Universidade de São Paulo, que objetivada, principalmente, a retomada da articulação política no país. E em 1937 é criada a Universidade do Distrito Federal, que se contrapunha ao “caráter mais orgânico no caso da USP [explicando] sua originalidade [e] sua fragilidade”, pois a UDF sobreviveu apenas dois anos. (MENDONÇA, 2000, apud (BETTONI; SARDANO; COSTA FILHO 2013, p. 27).

Nos anos entre de 1945 a 1960, o ensino superior desacelera, sendo criadas 18 universidades públicas e 10 privadas. Com a queda do regime democrática e instauração da ditadura militar, ocorrem reformas no ensino superior, acentuando a formação profissional técnica bem qualificada. Esse período também foi caracterizado por uma grande mobilização de movimentos estudantis, que defendiam uma reforma no ensino superior e uma consequente repressão aos que se opunham ao controle ideológico do Estado. (SEVERINO, 2006).

No ano de 1961, é fundada a Universidade de Brasília, após a transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília. A UNB nasceu com um projeto arrojado, integrado à investigação científica (FÁVERO, 1999).

Na década de 1970 não houve mudanças significativas no ensino superior. Nos anos de 1980, a redemocratização traz reformas para o ensino superior, como a criação da

Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, que tinha como objetivo “[...] oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior [...] que atenda às exigências do desenvolvimento do País e aos anseios democráticos de seu povo.” (MACIEL, 1985, p.1). As novas políticas, trariam como mudança aspectos voltados à autonomia das universidades, a democratização do ensino superior, o fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação e o ajuste do ensino às novas necessidades emergentes (BRASIL, 1985).

Entretanto, Durham (2005) configura que as novas políticas não tiveram um real alcance na realidade das universidades no Brasil no período acima descrito. A instabilidade econômica que atingia o Brasil, se refletiu, principalmente nas universidades privadas, que passam a oferecer cursos noturnos para atender a atual demanda.

Durham (2003) considera que o segundo período de expansão das universidades no Brasil data a década de 1990 e as influências exercidas por órgãos internacionais. Segundo Severino (2006), esse período é característico da implementação do neoliberalismo e pela influência do mercado internacional no Brasil, que passa a regular um mercado competitivo e de caráter capitalista.

O que está em pauta é a total liberação das forças do mercado, a quem cabe a efetiva condução da vida, das nações, e das pessoas. Daí a pregação do livre comércio, da estabilização macroeconômica e das reformas estruturais necessárias, em todos os países, para que o sistema tenha alcance mundial e possa funcionar adequadamente. Opera-se então severa crítica ao Estado do Bem-estar Social, propondo-se um estado mínimo, em seu papel e funções. (SEVERINO, 2006, p. 302).

De acordo com Silva (2001) nesta década, os investimentos no ensino superior diminuem paulatinamente, reduzindo gastos com este setor contrastando com o aumento da oferta de vagas e no percentual de matrículas. Bettoni, Sardano e Costa Filho (2013), destacam que devido ao modelo neoliberal, expande-se o processo de privatizações do universidades e as instituições públicas, são deixadas à deriva. Dentro da lógica neoliberalista, a ampliação da rede privada conjectura a competição entre as instituições, bem como a baixa qualidade ofertada.

Algumas mudanças passam a ser delineadas com o decreto da nova LDB 9394/96. Catani e Oliveira (2007, apud BETTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013), destaca que a partir na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estado passa a regular e controlar o ensino superior através de credenciamentos e avaliações. Para Dourado (2009) as alterações reservadas ao ensino superior na LDB apresentam um dualismo, pois ao mesmo

tempo que ocorre a flexibilização e a descentralização, há também uma ampliação do controle e da uniformização.

Durham (2003) elenca um terceiro período de expansão das universidades, que ocorre na transição do governo FHC – Lula, que caracteriza o período de democratização do ensino superior.

#### 4.1.2 A vez do povo: a democratização do ensino superior

Etimologicamente, a palavra democracia tem sua origem em Atenas, na Grécia Antiga – *dēmokratía*, formada pela junção das palavras “povo” (*demos*) e “domínio” (*kratein*). De significado político, a democracia “poder do povo”, “forma de governo”, “governo do povo, pelo povo e para o povo” (ABBAGNANO, 2005, p. 277). Segundo sua definição contemporânea é

1. Forma de governo em que a soberania é exercida pelo povo [...]
2. Sistema de governo em que cada cidadão tem sua participação.
3. Sistema político dedicado aos interesses do povo.
4. Forma de governo que tem o compromisso de promover a igualdade entre os cidadãos.
5. Sistema político influenciado pela vontade popular e que tem por obrigação distribuir o poder equitativamente entre os cidadãos, assim como controlar a autoridade de seus representantes.
6. Sistema de governo caracterizado pela liberdade do ato eleitoral.
7. Governo que respeita a decisão da maioria da população, assim como a livre expressão da minoria.
8. País cujo sistema de governo é democrático.
9. Ideal comprometido com os interesses democráticos. (DEMOCRACIA, 2019).

Chauí (2001 apud ZAINKO, 2003 p. 49-40) denomina a democracia como “as relações sociais, os valores, os símbolos e o poder político” de uma sociedade, garantindo os direitos de igualdade de todos os cidadãos. Nesse sentido, democratizar o ensino superior significa garantir o acesso e a permanência de todos(as), primando pela qualidade do ensino. (ZAINKO, 2003). Na mesma ótica, Duarte (2008) coaduna com as afirmações, quando declara que a igualdade de direitos na educação pode ser analisada pelo princípio da igualdade material de igualdade de acesso aos bens, serviços e direitos, no que se refere às políticas de acesso e permanência aos grupos mais excluídos da sociedade.

Neste momento da história do ensino superior no Brasil, uma série de programas passam a ser implementados, com o intuito de assegurar um “ensino gratuito e de qualidade, tendo em vista a ampliação do acesso, principalmente para estudantes das classes sociais

menos favorecidas.” (DAMBROS, 2015, p. 47). São criados o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), que objetiva estabelecer uma nova forma de regulação e avaliação do ensino superior; o PROUNI (Programa Universidade para Todos), que oferta o aumento do número de bolsas de estudos ao ensino superior privado; o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que propõe uma ampliação e reestruturação de *campus* universitários e a criação de IFs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia); o fomento do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Outros programas de apoio aos universitários também são incluídos nesse período, como de tutoria educacional (PET); incentivo à extensão universitária (PROEX); articulação do ensino superior com a educação básica – no caso das licenciaturas – (PIBID e PRODOCÊNCIA); programas de acesso e permanência de universitários (INCLUIR e PNAES), SISU e Universidade Aberta do Brasil (UAB). (DAMBROS, 2015).

Filipiak e Pacheco (2017) destacam que os programas de acesso e permanência no ensino superior devem ser compreendidos como um instrumento de concretização da cidadania e da democracia. Entretanto, a democratização, concretizada como propõe seu conceito, ainda está distante de ser alcançada<sup>19</sup>, uma vez que o acesso ao ensino superior não pode representar um percentual positivo, se as condições de permanência e evasão não tiverem políticas adequadas, pois conforme Zainko (2003, p. 55), “as políticas públicas para o ensino superior devem traduzir compromissos de mudanças necessárias aos tempos atuais. Mudanças alicerçadas na democracia e na autonomia plena [...]”. Observa-se que por mais que os números apontem para um crescimento do número de universidades nos últimos anos, bem como a oferta de acesso das camadas populares, a universidade no Brasil ainda atende aos moldes capitalistas. Severino (2009, p. 254) destaca que a universidade brasileira deve se atentar com “[...] criticidade, criatividade e competência, sua relação com o

---

<sup>19</sup> Segundo Censo MEC/INEP 2018, 88,2% das instituições de ensino superior são privadas. Do total de vagas ocupadas por turno, o predomínio é o noturno. No que se refere às modalidades, no presencial observa-se o predomínio de matrículas em cursos de bacharelado, enquanto nas licenciaturas, a modalidade com maior índice de matrículas é a distância. Os dados apontam ainda que dos(as) estudantes ingressos em 2010, 56,8% desistiram do curso e só 37,9% concluíram os estudos. Outros 5,3% continuavam na graduação após 6 anos. Bolsistas e alunos que contratam financiamentos têm mais tendência a concluir sua graduação. No ano de 2016, 53,3% dos(as) alunos(as) da rede privada com Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) concluíram a graduação; sem o Fies, o número reduziu para 35,1%. Com e sem ProUni, os percentuais são 56% e 34,8%, respectivamente. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em 14 out. 2019.

conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e esta, como mediação da cidadania e da democracia”.

Embora haja um grande avanço no acesso e permanência das classes menos favorecidas ao ensino superior, ainda se observa um maciço número de matrículas nas universidades privadas, fato que ainda evidencia o caráter elitista da educação superior. O caráter elitista se intensifica quando os cursos superiores são tipificados, e com eles, carregados o pejorativo de cursos “de mais ou menos prestígio”. A diferença de perfil socioeconômico dos(as) acadêmicos(as) também se estrutura na escolha de universidade, no turno do curso escolhido, e de acordo com Boneti e Gisi (2007, p. 77)

Essa desigualdade se faz sentir desde o início da educação básica, quando os alunos já chegam em condições desiguais em decorrência das oportunidades que tiveram ou não. Quanto menores essas oportunidades, menor capital cultural possuem. Amplia-se a possibilidade de acesso à escola básica de alunos de diferentes condições sociais, o que aparentemente demonstra um esforço de propiciar oportunidades iguais a todos, mas que continua perpetuando a desigualdades, pois o acesso ao que é considerado capital cultural é restrito aos que possuem o código que possibilita a sua aquisição.

Cotas para acesso, necessidade de financiamento, bolsas de estudo, cursos noturnos, trabalho no contra-turno da graduação, modalidade a distância, escolha por licenciaturas. Boneti e Gisi (2007) apontam condições pré-existentes para o acesso, permanência e conclusão de determinado curso superior. Faltam investimentos, uma vez que

[...] sem uma educação superior adequada e instituições de pesquisa que formem massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável e, em particular, os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo não poderão reduzir o hiato que os separa dos países desenvolvidos industrializados (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 16).

E, como corroboram Pacheco e Ristoff (apud Sanceverino e Mohr, 2016), por mais que haja investimentos para entrada das camadas populares ao ensino superior, muitos não têm condições de entrar no ensino superior, nem mesmo com a gratuidade. Desse modo, fica evidente que as políticas públicas devem propiciar uma educação superior equitativa, pois na educação democrática, as condições devem ser voltadas não só ao acesso, mas à permanência nas universidades.

## 4.2 Uma análise dos documentos legais da UFFS: universidade multicampi, pública e popular

A universidade é por excelência espaço de produção do conhecimento, de vanguarda, instituição construída a partir do compromisso de promover o desenvolvimento humano e alavancar o desenvolvimento social pela formação de pessoas, do caráter científico e da promoção de ações para além de seus muros, que cotidianamente buscam expressar seu compromisso social, conectando-a com a vida das cidades e pessoas. (BRASIL, 2012a, p. 35).

Observa-se que nos últimos anos, muitas foram as mudanças alcançadas no ensino superior. O reconhecimento da universidade como uma forma de transformação social, mobilizou movimentos de expansão da universidade pública e gratuita (BRASIL, 2012a). Através das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010) emergem as novas demandas, que propiciam a descentralização do ensino elitizado e a oferta de acesso e permanência às demais camadas da população. A elitização do acesso às universidades passa a ser considerado um elemento de exclusão social e as novas políticas superariam essa situação discriminatória.

A criação do PNE (2000-2010) surge para dar consistência ao que já fora instituído na Constituição, no que se refere ao direito à educação. A democratização do ensino superior trouxe consigo a possibilidade de transformar a universidade um espaço de produção acadêmica também das classes populares, além de um ambiente de reflexões políticas e sociais. Nesse contexto, a primeira fase de expansão do ensino superior – denominada Expansão I (2003-2007) – objetivava interiorizar o ensino superior público federal (BRASIL, 2012a).

O REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), criado pelo Decreto nº 6.096/2007, delineava criar condições de acesso e permanência no ensino presencial superior abrangendo, principalmente, a faixa etária de 18 a 24 anos. Nesta perspectiva, surge a possibilidade da criação de novos *campus* no interior do Brasil. As diretrizes do REUNI (BRASIL, 2012a, p. 10-11) estabeleciam a

I – Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno.

II – Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior.

III – Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade.

IV – Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada.

V – Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

VI – Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Observa-se que se refere à inserção de classes populares no ensino superior, prevalece temas como a oferta de vagas no ensino noturno – para estudantes que necessitam intercalar jornadas de trabalho e estudo –; mobilidade no aproveitamento de créditos e a flexibilização nos currículos; modalidades ofertadas, principalmente, no que tange à formação profissional; as políticas de inclusão.

No mesmo período de implementação da interiorização das universidades, ocorre a reintegração regional e internacional com a criação de quatro novas universidades, dentre as quais, a Universidade Federal da Fronteira Sul, que integra os estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Segundo o REUNI, nesta fase em que se amplia o número de *campus* no interior do país, se evidencia o aumento de oportunidades aos estudantes que vivem fora dos grandes centros urbanos, ampliando, assim, a oportunidade de acesso ao ensino superior e, fomentando o desenvolvimento das regiões em que estão inseridos esses *campus*.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, regulamentada pela legislação federal, pelo seu Estatuto, pelo Regimento Geral e por normas complementares específicas. Situa-se na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, que, segundo o Ministério da Integração Nacional, constitui-se de 396 municípios, com aproximadamente 3.800.000 habitantes. (UFFS, 2019, p. 17).

A criação da Universidade Federal da Fronteira Sul é fruto de uma luta histórica envolvendo as regiões Noroeste e Norte do Rio Grande do Sul, Oeste e Extremo Oeste de Santa Catarina, e Sudoeste e Centro do Paraná, motivados pelo acesso de suas comunidades ao ensino superior público e gratuito. As mobilizações da sociedade civil, dos movimentos sociais do campo, dos sindicatos urbanos, das instituições públicas, privadas e comunitárias (Via Campesina e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul – Fetraf-Sul), organizam o Movimento Pró-Universidade e passam a fomentar grandes manifestações públicas em prol da implementação deste ensino acessível a todos.

A partir de 2006, com a unificação dos movimentos em prol da Universidade Pública Federal nesta mesorregião, se constitui um interlocutor junto ao Ministério da Educação (MEC). O Movimento passou a ser coordenado pela Fetraf-Sul/CUT e pela Via Campesina, além do Fórum da Mesorregião, CUT dos três estados, Igrejas, Movimento Estudantil, Associações de Prefeitos, Vereadores, Deputados Estaduais e Federais e Senadores. O

Movimento Pró-Universidade ganhou força a partir do compromisso do Governo Lula em implementar uma Universidade para atender a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul e seu entorno (UFFS, 2019).

Geograficamente distante dos centros de decisão política dos Estados e da União, a Mesorregião apresenta, desde sua colonização, uma trajetória marcada por baixos investimentos estatais e pela ausência de equipamentos públicos essenciais ao seu processo de desenvolvimento. Os investimentos em desenvolvimento na região seguiram a lógica da geração de empregos através da implantação de grandes empreendimentos econômicos privados, dando margem à aceleração de processos concentradores de riqueza e renda. (UFFS, 2019, p. 42).

Segundo o PDI (UFFS, 2019), após a definição da Portaria n. 948/2007, o projeto foi aprovado no Congresso Nacional e logo definia uma série de componentes para a nova instituição. Dentre as quais, aparecem algumas características de destaque, como ser democrática, popular e a implementação de cinco *campus*, para que fosse provida a necessidade de vagas na Mesorregião e revertesse o processo de centralidade nas capitais e litoralização. Dessa forma, o incentivo para o surgimento de uma universidade federal na região ocorreu em 2007 e em outubro ocorre sua criação.

Entre os anos de 2008 e 2009 as mobilizações do Movimento Pró-Universidade objetivavam estabelecer o perfil da universidade a ser criada, bem como sua localização e proposta dos primeiros cursos.

Em 15 de setembro de 2009, através da Lei 12.029/2009, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, cria a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com sede em Chapecó/SC e *campi* em Cerro Largo/RS, Erechim/RS, Laranjeiras do Sul/PR e Realeza/PR. Em 15 de outubro o professor Dilvo Ristoff foi empossado como reitor *pro tempore* da UFFS. Na sequência, foram publicados os editais de concurso para professores(as) e servidores(as) técnicos-administrativos(as), entrega do plano de compra de móveis e equipamentos ao MEC e liberada a primeira verba para compra de livros.

Com base nos pressupostos mencionados, a UFFS tem procurado ser uma instituição capaz de participar do processo de transformação da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul e entornos, transpondo as barreiras fronteiriças, reconhecendo as distâncias sociais e culturais, as lutas políticas da sociedade civil organizada, por meio da promoção da educação popular, gratuita e de qualidade. Seu perfil desenha-se, portanto, como universidade multicampi, interestadual, pública, democrática, popular e socialmente comprometida com a realidade sócio-histórica, econômica, política, ambiental e cultural da sua região de inserção.

A data de 29 de março de 2010 foi marcada pelo início das aulas em cinco *campi* da UFFS, com o ingresso de 2.160 acadêmicos(as) selecionados(as) pelo desempenho no ENEM/2009 e com a aplicação da bonificação para os(as) que cursaram o Ensino Médio em escola pública. Um dado de grande relevância é que, em diagnóstico sobre os(as)

acadêmicos(as) que ingressaram na UFFS no primeiro processo seletivo, obteve-se o percentual de mais 90% serem oriundos(as) do Ensino Médio público e que mais de 60% representavam a primeira geração das famílias a acessar o Ensino Superior. (UFFS, 2019).

O início das atividades acadêmicas também foi marcado pelo contato de estudantes e docentes com os projetos pedagógicos dos cursos elaborados pela comissão de implantação da Universidade com base em três grandes eixos: Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico. Nos primeiros contatos, evidencia-se a necessidade de repensar os PPCs ao longo de 2010 e 2011, sob a coordenação dos colegiados de curso e submissão da Câmara de Graduação do Conselho Universitário.

A consolidação dos cursos de graduação, a estruturação de grupos de pesquisa e a criação de projetos de extensão possibilitam à Universidade avançar para a criação de Programas de Pós-Graduação, iniciando pelo *lato sensu* em 2011 e o *stricto sensu*, em 2013. Neste período também ocorre a implementação da nova política de ingresso para os cursos de graduação, com base na nova lei da reserva de vagas nas instituições federais de educação (Lei de Cotas nº 12.711/2012), além da abertura do curso de medicina no sexto *campi* da UFFS, na cidade de Passo Fundo/RS. Muitos foram os avanços e conquistas da nova universidade, sempre primando pelos princípios de gratuidade, qualidade e democratização do ensino superior.

Nesse sentido, a missão da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – se pauta nesses preceitos:

12. Assegurar o acesso à educação superior como fator decisivo para o desenvolvimento da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, a qualificação profissional e a inclusão social;
13. Desenvolver atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, buscando a interação e a integração das cidades e dos estados que compõem a Grande Fronteira do Mercosul e seu entorno;
14. Promover o desenvolvimento regional integrado, condição essencial para a garantia da permanência dos cidadãos graduados na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul e a reversão do processo de litoralização hoje em curso. (UFFS, 2019, p. 32).

Dentro dos princípios da UFFS estão a organização de suas atividades, de forma laica e apartidária, assumindo os compromissos de ensino gratuito; educação como bem público; equidade nas condições de acesso e permanência; compromisso com a inclusão, justiça social e combate às desigualdades sociais; defesa aos direitos humanos e combate ao preconceito; vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais; relação intrínseca entre ensino, pesquisa e extensão; formação profissional geral e específica; diálogo;

desenvolvimento cultural, científico, tecnológico, entre outros; gestão ética e democrática; legalidade, impessoalidade, imparcialidade, entre outros.

Sobre os objetivos institucionais destacam-se:

- I - oferecer educação pública, gratuita e de qualidade, em nível superior;
- II - assegurar o acesso e a permanência no Ensino Superior, especialmente aos sujeitos sociais oriundos da população mais excluída do campo e da cidade;
- III - promover a compreensão do homem e do meio em que vive através da democratização do patrimônio histórico e cultural da humanidade;
- IV - promover o acesso à Ciência, Tecnologia e Cultura, às suas formas de produção e aplicação e à sua contextualização e problematização histórica;
- [...]
- VI - desenvolver programas e projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, articulados com as demandas regionais e nacionais;
- VII - formar profissionais em diferentes áreas de conhecimento aptos a se inserirem nos setores profissionais no âmbito regional e nacional;
- [...]
- XVI - cultivar a paz, a solidariedade e a aproximação entre nações, povos e culturas, mediante cooperação internacional e intercâmbio científico, artístico e tecnológico;
- XVII - promover a igualdade na sociedade, combatendo todas as formas de intolerância, preconceito, discriminação e violência;
- XVIII - promover a constituição de uma universidade pública e popular, comprometida com o avanço da arte e da ciência e com a melhoria da qualidade de vida para todos. (UFFS, 2019, p. 35-36).

Dentro dos preceitos adotados como política, é de grande relevância destacar os pressupostos filosóficos, políticos e acadêmicos que orientam o PDI (2019, p. 39):

1. respeito à identidade universitária da UFFS[...];
2. integração orgânica das atividades de ensino, pesquisa e extensão desde a origem da instituição;
3. atendimento à Política Nacional de Formação de Professores para a educação básica, em especial as diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujo principal objetivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada;
4. educação superior de qualidade e comprometida com a formação de cidadãos conscientes e compromissados com o desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do País;
5. democracia e autonomia, que respeitem a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais;
6. combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade;
7. confiança na agricultura familiar como um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento regional;
8. valorização de sistemas alternativos de produção, com vistas à superação da matriz produtiva hegemônica, que é excludente;
9. busca permanente por uma universidade pública, democrática e popular;
10. comprometimento com o avanço da arte, da ciência, da cultura e da justiça como forma de alcançar a melhoria da qualidade de vida para todos.

Partindo da premissa que as universidades são uma criação histórico-social, é função deste espaço pensar criticamente sobre questões globais, regionais e locais, ou seja, sobre sua função e responsabilidades na formação de seus(suas) sujeitos(as).

Assim, a UFFS entende que a universidade deve assumir uma postura política voltada para o desenvolvimento de um processo investigativo e pedagógico vinculado organicamente aos processos sociais, comprometida com a construção de práticas orientadas pela justiça social, pela radicalidade democrática, por valores humanistas e coletivistas, pela ampliação e socialização do conhecimento e pela consolidação da ciência. A relação entre universidade e sociedade será marcada pelo diálogo investigativo e crítico, de superação da hegemonia acadêmica e do determinismo econômico e político, como perspectiva de construção de um projeto acadêmico socialmente referendado. (UFFS, 2019, p. 54).

Assumindo o compromisso de uma universidade democrática, a UFFS se distancia de práticas elitizadas e única detentora do saber. Entretanto, sua função se embasa na disseminação do conhecimento científico, considerando os saberes locais e produzindo novos conhecimentos, que primem pela disseminação dos novos saberes para a sociedade.

A cidade é circundada por 32 municípios da região Alto Uruguai. Sua população é estimada em 105.862 pessoas, mas conforme dados do último censo<sup>20</sup>, esse número cai para 96.087 habitantes. No período de 2017, o salário médio mensal era de 2.4 salários-mínimos. Entretanto, o percentual da população com renda mensal *per capita* de até meio salário-mínimo é de 23,6%. No que se refere à economia regional, sua base é a agricultura familiar e a indústria.

Em educação, a cidade de Erechim/RS possui escolas na rede pública (municipal e estadual) e privadas, ofertando todas as fases da Educação Básica. Segundo censo, a taxa de escolarização (de 6 a 14 anos) é de 97,9%, o número de matrículas (2018) no Ensino Fundamental é 10.953 e no Ensino Médio é 3.304 matrículas. Esses dados tem profunda relação com a implantação da UFFS na cidade de Erechim.

Pereira (2014) destaca que as ações para o surgimento da universidade em Erechim principiam em 2005, período que passou a emergir uma série de movimentos compostos por deputados do Partido dos Trabalhadores, integrantes do MAB, FETRAF e do CPERS/Sindicato.

Conforme já exposto, no ano de 2007 conforme a Portaria n. 947/2007 é autorizada a criação da nova universidade, em 2008 é elaborado o projeto o projeto de criação, em 2009 ocorre a implementação da Universidade Federal da Fronteira Sul sob a Lei n. 12.029/2009.

---

<sup>20</sup> Dados disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/erechim/panorama>. Acesso em 20 out. 2019.

### Segundo Pereira (2014)

O dia 29 de março de 2010 marca o início efetivo das atividades letivas da UFFS. No Campus Erechim, oito cursos iniciaram as aulas: Licenciaturas (noturnas) em ciências sociais, filosofia, pedagogia, história e geografia; Bacharelados (integrals – manhã e tarde) em agronomia (ênfase em agroecologia), arquitetura e urbanismo e engenharia ambiental e energias renováveis (com entrada em 2010/2).

Segundo dados do PDI (UFFS, 2019), cada turma ofertou 50 vagas e as avaliações foram realizadas conforme notas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2009. As primeiras turmas ingressaram no segundo semestre do ano de 2010, com início provisório das aulas no Seminário Nossa Senhora de Fátima – Mitra Diocesana e posteriormente ampliadas para algumas escolas estaduais de Erechim (PEREIRA, 2014).

Pereira (2014) coaduna que os primeiros cursos atraíram 2.465 inscritos(as), contabilizando o número de 6,6 candidatos(as)/vaga. O curso mais procurado no *campus* Erechim foi o de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, tendo 1.071 inscritos.

Considerando o disposto nas políticas de formação de professores para a Educação Básica que orientam um dos princípios da UFFS, ponderando as políticas de acesso e permanência das camadas populares ao ensino superior – a democratização – foram implantados, inicialmente, cinco cursos de licenciatura no *campus* Erechim/RS: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História e Pedagogia. Pereira (2014) destaca que o curso de Pedagogia foi a licenciatura mais concorrida.

A partir da análise apresentada, foi possível avaliar que a participação de segmentos da comunidade foram fundamentais para a implantação da UFFS na cidade de Erechim/RS. É impossível dissociar todas as conquistas da luta empreendida pelos(as) sujeitos(as). A seguir, apresento uma análise da participação de entidades (movimentos sociais, sindicatos, entre outros) nessa caminhada, através de suas próprias vozes.

### **4.3 Lutas para consolidação de um sonho: o papel dos movimento sociais, sindicatos e demais entidades na implantação da UFFS *campus* Erechim/RS**

Com a redemocratização e organização de movimentos sociais na luta pelos direitos de cidadania, a questão da inclusão dos(as) sujeitos(as) das populações menos favorecidas e/ou excluídas nos diversos aspectos – pobreza, etnia, gênero – no sistema educacional superior passou a ocupar lugar de destaque. O REUNI foi um movimento que ampliou e

reestruturou as universidades federais, porém, a efetivação do sucesso desse programa na região Alto Uruguai, só foi possível graças às lutas promovidas pelas entidades – movimentos sociais, sindicatos, associações, partidos políticos – que organizaram mobilizações para consolidar esse sonho outrora utópico.

Nesta parte da investigação, foram ouvidas as vozes que sujeitos(as) que participaram ativamente dos movimentos de implantação da UFFS na cidade de Erechim/RS. São três sujeitos(as) representantes de entidades fundamentais para esse processo, que deram alma ao processo de análise documental: MAB, Cpers, Sindicato da Alimentação/Partido dos Trabalhadores.

Os(as) sujeitos(as) foram ouvidos nos mês de julho de 2020, atendendo aos protocolos de segurança divulgados pelo Ministério da Saúde para prevenção ao Covid-19. Desse modo, primando pelos cuidados aos(às) envolvidos(as) no processo, as entrevistas foram realizadas através de meios digitais – Google Meet e Whats App – gravadas e posteriormente transcritas, para um melhor aproveitamento e análise dessas vozes. Com o intuito de preservar a identidade dos(as) sujeitos(as), foram utilizadas nomenclaturas para os(as) mesmos(as), representados pela letra “R”, seguidos pelos números 1, 2 ou 3, conforme a ordem de realização das entrevistas.

Para melhor visualização e destaque às respostas dos(as) entrevistados(as), as citações foram distinguidas pela formatação itálico, com recuo para as falas mais extensas. Foram descritas as temáticas das perguntas e as respostas mais relevantes, fazendo uma articulação aos referenciais e análise documental já realizadas.

A primeira pergunta realizada referiu-se, de maneira geral, às primeiras mobilizações e movimentos realizados para a implementação da Universidade Federal da Fronteira Sul na cidade de Erechim. R3 (2020) destaca que *“o governo federal tinha a intenção de ampliar o ensino superior no Brasil. Dentro disso, nós vimos que algumas regiões do estado começaram a se mobilizar [...] buscando um campus de universidade federal [...]”*.

A intencionalidade mencionada pelo(a) entrevistado(a) coaduna com as medidas e implementações do Governo Federal, em meados de 2005, para fomentar o acesso de pessoas de classes populares em universidade, implantando, assim, programas e sistemas – dentre os quais o Reuni, que concretizam a inserção do social como bandeira de governo (DAMBROS, 2015). Como destaca o(a) entrevistado(a) R1 (2020), a *“articulação entre os movimentos sociais, as forças populares da região e da comunidade regional, além do diálogo entre*

*prefeitos e deputados[...]”*, foi fundamental para o engajamento de todos e todas na luta pela vinda da UFFS para nossa região.

Para Freire (1979, p. 9) esse engajamento destacado na voz do(a) entrevistado(a), é um “compromisso, próprio da existência humana, [que] só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro”. O(a) entrevistado(a) R2 (2020), considera que a mobilização só ganharia força se a imprensa tomasse conhecimento das discussões, para que a comunidade participasse de forma efetiva. Assim,

*[...]organizamos as atividades e a primeira reunião importante foi [na cidade de] Mariano Moro. [...] Nós precisávamos que a imprensa tomasse conhecimento da nossa mobilização. E a RBS nos disse que só noticiaria se nós conseguíssemos colocar 300-400 pessoas em uma reunião. Nós fomos até Mariano Moro e conseguimos lotar o ginásio municipal na época. A RBS se fez presente e depois disso, começamos a fazer reuniões nos municípios da região, escolas, para que nossos estudantes pudessem entender a importância de uma universidade federal na nossa região. (R2, 2020).*

O engajamento da comunidade regional também se fez presente, conforme as vozes dos(as) três entrevistados(as) em uma “*grande plenária [ocorrida em 2006] no Seminário de Fátima [...] e depois uma grande mobilização regional no [CTG] Sentinela da Querência, onde foram reunidas mais de 3 mil pessoas*” (R3, 2020). Observa-se que, ocorre uma (re)significação gradual da importância de um campus universitário federal na região, não apenas para a qualificação da educação, mas para uma guinada econômica no Alto Uruguai, como destaca um(a) entrevistado(a) “[...] *era esse o debate que nós fazíamos em todas as regiões. Que a universidade além de ser gratuita para os nossos jovens, ela pensava no desenvolvimento regional.*” (R2, 2020).

Como coaduna Freire (1979), o engajamento implica uma imersão na realidade. Segundo o autor,

*não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. (FREIRE, 1979, p. 10).*

Freire (1980) nos mostra ainda que a consciência de classe é fator preponderante para que os(as) sujeitos(as) sintam-se parte integrante de um processo, participando de forma ativa para a mudança. A tomada de consciência pelos homens e mulheres deve ocorrer

partindo do próprio(a) sujeito(a), quando conseguem compreender-se como parte da história e engajam-se na luta. Nesse sentido, homens e mulheres conscientizados são comprometidos com a mudança.

[...] a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens [...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. (FREIRE, 1980, p. 26).

Para Freire (1980), homens e mulheres são seres históricos e seres de direito. Desse modo, retoma-se o conceito de democracia, como a garantia dos direitos de igualdade a todos(as) os cidadãos(ãs). No âmbito da cidadania, como direito concreto de dignidade, a educação pode ser entendida pelo princípio da igualdade material de igualdade de acesso aos bens, serviços e direitos, fato que justifica a adoção de políticas públicas diferenciadas para assegurar o direito de grupos sociais excluídos dentro da sociedade (DUARTE, 2008). Nesse processo de participação popular para a instalação da UFFS na cidade de Erechim, a segunda pergunta aos(às) entrevistados(as) se direcionou à participação efetiva de sua entidade/associação/sindicato nesse processo, além da sua opinião sobre formação do caráter popular da instituição.

Um(a) entrevistado(a) denuncia o abismo existente entre as classes sociais, evidenciada não apenas no setor econômico, mas cunhada em uma segmentação que se acentua também na educação:

*A maioria das pessoas não tem acesso ao ensino superior, não tem acesso ao ensino técnico, a maioria das pessoas não tem a oportunidade de estudar, de primeiro estudar e depois buscar a profissão. A maioria dos trabalhadores e filhos dos trabalhadores, que não recebeu historicamente essas oportunidades, são obrigados a desde cedo trabalhar ou na agricultura, ou a buscar um emprego formal ou informal na cidade. E acaba abandonando os estudos [...]. (R3, 2020).*

Mészáros (2008, p. 44), ao analisar que a educação é um espelho da sociedade, advoga que esta “trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno”. Confirmando essa proposição, Bourdieu e Champagne (2001) consideram que para os(as) estudantes das classes populares, as instituições de ensino acabam sendo vistas como uma enganação, uma utopia, “uma espécie de terra prometida semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção” (2001, p. 221).

Mészáros (2008), projeta ainda que uma educação que rompa as amarras do capital deve ser totalizadora e abrangente, formando o indivíduo como um ser pensante, crítico e atuante de forma contínua. Assim como Freire (1983, 1996), que considera que a educação para a liberdade, deve ter os(as) sujeitos como protagonistas, como parte do processo. Ilustrando as concepções destacadas, um(a) entrevistado(a) registrou em sua fala o que representou a participação popular na vinda da UFFS para a região Alto Uruguai. Segundo ele(a):

*vivíamos um novo momento no Brasil, com uma visão mais democrática, popular, com um viés mais social, com prioridade na educação... para as pessoas de menos renda. Os movimentos sociais têm uma grande importância na luta dos trabalhadores, dos oprimidos, dos excluídos. O movimento social tem como método a participação, o ouvir, o debater, a construção de propostas e o método coletivo de valorização do ser humano. (R1, 2020).*

É primordial lembrar que os movimentos sociais lutam pela participação ativa de seus(suas) sujeitos na sociedade. Estes(as) sujeitos coletivos(as), que têm sua história permeada pela opressão, pela exclusão e supressão de seus direitos básicos. Como ressalta Batista (1996), o direito à educação sempre foi bandeira de reivindicação dos movimentos sociais, pois a educação é entendida como dinamizadora da consciência e da cidadania, resgatando o sentido de conscientização, valorização do saber cultural e a defesa dos interesses coletivos. Para o autor

*(...) ao longo da sociedade moderna, a cidadania tem se alargado como fruto das disputas entre as classes e segmentos da sociedade, das lutas sociais, sendo conquistada ao longo da história do Brasil pelos movimentos sociais populares, seja para garantir nas leis seja para efetivar direitos. BATISTA (2008, p. 157).*

Na mesma ótica, Onçay (et al, 2014) destaca que a bandeira de resistência dos movimentos sociais está pautada pela valorização das classes populares, de seus saberes e de sua liberdade.

*A luta dos movimentos sociais constrói saberes, valores, cultura e ensaiam a vivência de novas relações sociais. Com forte vínculo de classe, os movimentos realizam a luta social, buscando uma nova materialidade nas relações econômicas, políticas e culturais e um projeto de futuro. É este vínculo entre formação, organização e luta que, historicamente, tem feito dos movimentos o espaço de construção de homens e mulheres renovados. (ONÇAY et al, 2014, p. 35).*

Esta renovação apontada pelas autoras, só é possível através da educação libertadora, que considere seus(suas) sujeitos(as) como agentes históricos e de transformação. Outrossim, emerge a questão voltada à conquista de um sonho forjado pela iniciativa de movimentos sociais. A questão, objetivava que os(as) entrevistados(as) discorressem sobre a instalação e a consolidação de uma instituição pública na cidade de Erechim/RS.

As falas dos(as) sujeitos(as) são carregadas de sentimento de dever cumprido, pois, para os(as) mesmos(as), sua luta foi permeada por realizações. Um(a) entrevistado(a) destaca que a instalação da UFFS

*[...] representa uma conquista dos movimentos sociais da região e de todas as pessoas que se sensibilizaram e lutaram, para trazer a UFFS para Erechim, pois ela é um espaço de formação, de capacitação e pesquisa, para o desenvolvimento social e cultural das pessoas. Uma universidade gratuita para as pessoas que são excluídas de acessar a universidade privada [...]. Isso tem uma representatividade muito grande. (R1, 2020).*

O(a) entrevistado(a) destaca que a democratização do acesso à universidade pública foi uma grande conquista para os movimentos sociais, uma vez que este universo sempre foi destinado a um público específico, excluindo as classes populares desse processo. Também destaca que a universidade é um espaço de formação e pesquisa. Onçay (et al, 2014, p. 31) considera que

*Compreender a universidade perpassada pela luta de classe é concebê-la como um espaço importante de disputa hegemônica. Com uma prática social instituída, a universidade é um espaço de produção individual e coletiva de significados, conhecimentos, técnicas, saberes, valores, que precisa incidir na formação omnilateral e no desenvolvimento de uma concepção de mundo para além da promoção individual, contribuindo à constituição de componentes de um projeto societário da classe trabalhadora.*

Ao analisar que a universidade tem como papel, além da formação dos(as) acadêmicos(as), um projeto de ampliação de suas fronteiras, abrangendo a comunidade na qual está inserida, considera-se que, teoricamente, a educação popular está alcançando seus objetivos. É o que destaca o(a) entrevistado(a) R3 em sua fala. Para ele(a), a UFFS

*[...] significou pra muita gente a oportunidade de estudar, de se qualificar, de buscar um curso superior [...]. Além disso, o trabalho de extensão, o trabalho de apoio que a universidade faz aos estudantes de baixa renda [...] demonstra o trabalho edificante de todos os envolvidos.*

É fato que a educação popular como premissa uma educação do povo para o povo, comprometida com o ato de conhecimento visando à transformação pessoal e social dos indivíduos. Assim, a última pergunta dirigida aos(às) entrevistados(as), era voltada às suas visões acerca de como viam, na prática, a dimensão do *popular* almejada em suas lutas e projetos iniciais. Sobre este item, foi relevante as arguições dos(as) entrevistados(as) no que se refere ao distanciamento das propostas da educação popular. Segundo um(a) entrevistado(a):

*No último período, perdemos muito do que foi o processo de construção da universidade, da instalação e seus primeiros sete, oito anos de funcionamento. [...] Têm professores que internamente têm uma visão, dão sua aula, conforme acham que é certo, [...] e não têm uma visão mais social ou mais popular. (R1, 2020).*

A intencionalidade da educação com bases populares, precisa ser compreendida como uma educação cujas estratégias se orientam em uma deliberação política e educativa (ONÇAY et al, 2014), que se constrói nas relações com o(a) outro(a) e com o mundo, sendo os(as) sujeitos(as) agentes de transformação (FREIRE, 1987). Nessa mesma perspectiva, outro(a) entrevistado(a) relata que, na sua visão,

*o movimento foi muito mais popular do que é a universidade. Depois que a universidade vai se consolidando, vai ganhando vida própria, são os conselhos que decidem os rumos da instituição. E esse espaço acaba sendo cada vez mais uma instituição decidida pelo corpo funcional (professores, técnicos) [...]. É preciso avançar muito para que haja uma participação popular nos processos decisórios. [...] No último período, está havendo um distanciamento entre as decisões internas com a participação popular. [...] A universidade não é um "corpo estranho" na região do Alto Uruguai. A universidade tem que estar dentro da região, tem que estar próxima às entidades sociais, sindicais, populares, têm que ter uma participação ativa no processo de construção da universidade. (R3, 2020).*

Paludo (2013 apud. ONÇAY et al, 2014) ressalta que democratizar a universidade perpassa o debate entre teoria e prática dentro do espaço universitário, pois é fundamental dar amplitude aos conhecimentos junto à comunidade em que está inserida. O vínculo formado com os movimentos sociais e entidades que deram a base aos discursos de uma universidade pública com bases populares, permite o resgate dos valores e a inserção dos(as) sujeitos(as) ao processo, fazendo com que haja pertencimento ao espaço que ajudaram a construir. Do mesmo modo, o sentimento de pertencimento direciona à humanização, pois, como descreve Freire (1987), a humanização leva homens e mulheres ao patamar de sujeitos inseridos no processo, que lutam para a transformação de suas realidades.

#### **4.4 Educação Popular como princípio de cidadania e emancipação**

A educação popular foi concebida, historicamente, por meio da ação-reflexão-ação, ou seja, através da práxis pedagógica originada nos saberes populares, no grito do(a) excluído(a), do bojo dos movimentos sociais populares. Partindo dessa premissa, é importante considerar o que é, de fato, educação e o que significa popular.

Educação, do latim *educatĭo*, tem sua definição (relacionada estritamente ao ser humano) como

1. Ato ou processo de educar (-se).

2. Processo que visa ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania.
3. Conjunto de métodos próprios a fim de assegurar a instrução e a formação do indivíduo; ensino.
4. Conhecimento, aptidão e desenvolvimento em consequência desse processo; formação, preparo.
5. Nível ou tipo específico de ensino.
6. Desenvolvimento sistemático de uma faculdade, um sentido ou um órgão.
7. Conhecimento e prática de boas maneiras no convívio social; civilidade, polidez. (EDUCAÇÃO, 2019).

Nesse sentido, o ato de educar é amplo, abrangente e inerente ao ser humano. Brandão (2007) destaca que existem várias formas e modelos de educação, que a escola não é o único espaço destinado a essa ação e que o ensino institucionalizado e o(a) professor(a) não têm exclusividade na sua prática.

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser. (BRANDÃO, 2007, p. 13).

Considerando que a educação não é uma ação exclusiva da escola, que os saberes transmitidos pelas sociedades, comunidades ou grupos também são ações educativas, vale considerar a conceituação de popular. Do latim *popularis*, o termo popular é

1. Relativo ou pertencente ao povo; próprio do povo, vulgar [...].
2. Que é comum, usual entre o povo.
3. Adaptado à compreensão ou ao gosto das massas [...].
4. Promovido pelo povo; que provém do povo.
- [...]
6. Que representa ou pretende representar a vontade do povo.
7. Que é do agrado do povo [...]. (POPULAR, 2019).

Se o popular se refere ao povo, às suas vontades e às suas culturas, seria plausível ponderar que uma educação popular, seria aquela adequada ao povo. Entretanto, como salienta Streck (et al, 2014, p. 31), a “educação popular refere-se à educação dada ao povo, mas não feita com/por ele. O popular na educação, portanto, nem sempre esteve atrelado aos projetos emancipatórios.” Assim, o termo popular encontra na educação movimentos de luta, de resistência e tentativas de emancipação dos excluídos e dos oprimidos.

No âmbito da América Latina, Carrillo (2007) considera que não existe uma única definição para a educação popular, nem uma única forma de compreendê-la. Peresson, Mariño e Cendales (1983 apud CARRILLO, 2007) destacam que a educação popular é um processo coletivo em que o povo é protagonista e sujeito histórico. Para García-Huidobro

(1988 apud CARRILLO, 2007) a educação popular busca a tomada de consciência e a participação dos setores populares na sociedade. Segundo Osorio (1991 apud CARRILLO, 2007) a educação popular trabalha com conhecimento, intencionalidade e objetivos políticos que corroboram para os interesses desse setor social. O que o autor propõe se relaciona ao protagonismo do povo, à tomada de consciência e à luta pela emancipação. Carrilo (2007, p. 14) considera elementos constitutivos que contextualizam as diferentes visões acerca da educação popular:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
3. Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

Partindo do pressuposto que a educação popular problematiza as vivências do povo e através do diálogo com a educação promove a emancipação dos(as) sujeitos(as), Charlot (2000) considera que

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo em relação com os outros. Implica uma forma de atividade, e acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (CHARLOT, 2000, p. 63).

Na mesma perspectiva, corrobora Zitkoski (2000, p. 43-44) quando destaca que os princípios do campo da educação popular advém de:

1. Educação Popular vem a ser todo o trabalho de base, orientado e organizado com clareza da diferenciação de classes existente na estrutura da sociedade;
2. Educação Popular é entendida como todas as ações voltadas à realidade das classes trabalhadoras, como objetivo de organizá-las política e socialmente;
3. Educação Popular é a atuação consciente da classe trabalhadora na luta em defesa de seus direitos; também considera-se como Educação Popular a participação política e solidária dos sindicatos e associações em outros movimentos populares mobilizatórios;
4. Educação Popular é um processo educativo que liberta o homem em todos os sentidos, conscientiza e promove a participação social e política; é aquela educação que se refere à prática; é a educação política dos trabalhadores, que prepara o trabalhador para lutar por seus direitos e pela transformação da sociedade;
5. A Educação Popular volta-se à realidade do povo, por isso, trabalha com os fatos concretos do cotidiano, como base para superar as situações limite que oprimem as pessoas, conhecendo-as, vendo o porquê das mesmas e discutindo estratégias de ação política para transpô-las;
6. Educação Popular é o ato de educar o cidadão com uma pedagogia que o leve a pensar por si próprio e que possibilite a construção da sociedade emancipada;
7. A Educação Popular requer um trabalho de conscientização que se realiza a partir do nível sociocultural em que os educandos se encontram, permitindo a

identificação das diferenças e contradições sociais e, sobretudo, compreendendo que há leituras diferentes de acordo com o ponto de vista de cada classe social;

8. Educação Popular é uma educação vivenciada pelo povo através de seus saberes, que devem ser problematizados pra atingir, por meio do diálogo, a organização das classes populares na luta por direitos iguais para todos;

9. A Educação Popular está articulada diretamente com os movimentos sociais para potencializar o projeto de transformação social. Ela é, desse modo, o caminho para organizar a sociedade civil e recriar as estruturas sociais vigentes à luz dos princípios democráticos e de justiça social.

Na mesma ótica, Brandão (2008) reflete acerca de concepções pedagógicas, sociais e políticas e os(as) sujeitos(as) pertencentes às classes populares ao afirmar que

[...] a educação popular não é uma escola pedagógica, nem é a proposta datada e situada em um tempo específico das ideias e das práticas pedagógicas. Ela é isso, uma vocação da educação. É uma investitura do sentido social do trabalho do educador. Ela surge toda vez que um caminho dado à educação surge como algo novo, como algo emergente, como uma experiência liminar e, sem dúvida alguma, contestatória. Mas nem sempre o que surge na educação pode ser identificado como educação popular. A ideia mais difundida entre nós a respeito do que é a educação popular insiste em associá-la a um trabalho pedagógico multivariado e realizado de preferência por setores mobilizados da sociedade civil. [...] Em suas formas mais tradicionais, a educação popular era um instrumento político de força pedagógica a serviço das classes populares. (p.38).

Ao assinalar as leituras das obras de Freire (1987; 2003), vislumbra-se na educação popular, uma educação do povo para o povo, na perspectiva que todos(as) são agentes de transformação social que reconhece o “papel da consciência construindo-se na práxis; [...] da educação e de seus limites” (p. 97). E o processo de humanização para Freire (2000a) se dá

a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 2000a, p. 51).

Para Freire (1987), os(as) oprimidos(as) devem libertar-se das amarras opressoras através do comprometimento com a práxis, que levará à transformação da realidade, deixando de ser uma pedagogia do(a) oprimido(a) para se tornar a pedagogia de homens e mulheres em processo de transformação. Desse modo, considera ainda que a educação não pode limitar-se aos muros da escola. Ela deve ser abrangente, no sentido de incorporar elementos da realidade do(a) educando(a), com as diversas realidades que o(a) circunda, para a construção de uma educação integral. Desse modo, a educação popular se principia

na vivência do(a) educando(a), mas não se estagna nela. Ela se concebe nas relações com o mundo e com o(a) outro(a) e não permanece estática. Ela amplia os discursos e visões acerca do(s) mundo(s) conscientizando cada sujeito(a) de seu papel na sociedade, primando pela criticidade, pela renovação, pela reflexão.

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta. (FREIRE, 1987, p. 109-110).

Carrillo (2013) corrobora com esta concepção de educação popular, ampliando suas proposições. Para o autor, a educação popular é além de um ato político, uma ação educacional. Tendo em vista que educação e política não são dissociadas, ela pode ser uma fomentadora de transformação.

Considerando que a educação também é um ato político, o conscientizar-se deve ser o primeiro elemento na luta para a transformação. Partindo dessa premissa, considera-se primordial a educação emancipatória, embasada no princípio político para transformação dos(as) sujeitos(as) na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

#### **4.4.1 Educação popular no Brasil: trajetória e percalços**

A educação popular no Brasil tem uma trajetória marcada por múltiplas experiências que produziram diversos conceitos e propostas pedagógicas tendo como sujeitos(as) aqueles(as) que compõe as camadas populares da população. Streck et al (2014) configura que no Brasil, durante o período colonial, a educação era elitista, pautada num completo descaso com as camadas populares, uma vez que atendia a um modelo econômico dependente e agroexportador. Com a expulsão dos jesuítas e as reformas pombalinas, iniciou-se a organização do ensino público. Em 1808, com a chegada da família real portuguesa, priorizou-se o ensino superior ocorrendo o desamparo dos demais níveis de ensino. Brandão (2014) destaca que a primeira tentativa de voltada à educação popular no Brasil, situa-se na ação de grupos para instaurar uma educação diferenciada para grupos do campo e grupos da cidade. Somente com a chegada dos(as) imigrantes europeus (italianos e espanhóis) emerge a criação de projetos de educação, junto com a construção de escolas para os(as) trabalhadores(as) e seus(suas) filhos(as), ou seja, projetos que contemplem não

somente a pequena camada elitizada da população, mas a grande massa que compõe os menos favorecidos.

Durante o Período Republicano, consideram-se algumas mudanças na educação brasileira, especialmente após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) com a aceleração da urbanização e consequente industrialização. Brandão (2014) destaca que nesse período, havia um movimento estaria ligado à “luta pela escola pública no Brasil e pela quebra da hegemonia confessional católica na educação” (BRANDÃO, 2014, p. 115), com o surgimento, nos anos de 1920, de movimentos pela democracia, laicização do ensino e da cultura. Streck (et al, 2014) postula que nesse período, ocorre a necessidade de uma reforma educacional através dos princípios da Escola Nova: através do Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) é prevista a organização da educação popular.

Muitos foram os períodos na história brasileira em que a educação popular foi pautada por ações que objetivavam a alfabetização rápida (e em massa) das camadas populares, atendendo a interesses políticos e econômicos da classe dominante. Contrária a essa ação, Brandão (2014) ressalta que na década de 1960, Paulo Freire inicia a experiência de cultura popular, inaugurando um conjunto de teorias e práticas desenvolvidas com adultos do campo e da cidade, excluídos da escola regular<sup>21</sup> em idade convencional. Streck et al (2014, p. 44) esse período é marcado pelo engajamento dos movimentos de educação popular, principalmente, àqueles relacionados à “conscientização dos excluídos por meio da alfabetização a partir da cultura popular”. Paiva (1987) destaca que essas ações preocupavam-se em incentivar a participação social e política dessas populações na luta pela exploração e exclusão, pois, mesmo que as ações tivessem um objetivo político (eram promovidas pelo governo e fomentadas por outros grupos – intelectuais, políticos, movimentos sociais), objetivavam a construção de uma sociedade mais justa. Brandão (2014) configura ainda que esses movimentos levavam em conta a valorização da cultura nacional, se contrapõem à cultura colonialista (em especial à estadunidense) e sustentam a assertiva que existem diferenças nos saberes, e não desigualdades.

No ano de 1963, ocorre o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, identificado como um elemento de ação política, pois se contrapunha às ações fomentadas

---

<sup>21</sup> Sobre o conceito de regular na EJA considera-se o que reflete Sanceverino (2019): “[...] acerca do termo “Ensino Regular”, cabe aqui destacar uma questão que vem sendo debatida entre professores(as), alunos(as), militantes da EJA, no sentido de se evitar a construção de um estigma em relação a essa modalidade de ensino. Para que o termo “Regular” não induza, isto é, não transfira à conotação de “Irregular” a EJA, cabe ressaltar que o termo “Ensino Regular” se refere, tanto à seriação ano a ano no Ensino Fundamental e Médio.(p.76-77).

nas décadas anteriores. Para Soares e Fávero (2009), o plano contemplava ações de alfabetização comprometendo-se com a cultura popular, experimentada por Paulo Freire no Nordeste brasileiro. Concomitante ao encontro, surgem movimentos expressivos de cultura popular, tais como Movimento de Cultura Popular – MCP (PE), (1960), Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler” (RN), Movimento de Educação de Base - MEB (1961), Centro Popular de Cultura da UNE - CPC/UNE, e Campanha de Educação Popular da Paraíba – CEPLAR.

#### Segundo Fávero

Esses movimentos, nascidos todos no mesmo período, operam um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação rural da década de 1950. São propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as fazia radicalmente diferentes das ações anteriores era o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política (FÁVERO, 2006, p. 51).

#### Para Batista e Correia (2010, p.157)

Tendo Paulo Freire como agente na realização e disseminação das experiências fecundas de Educação Popular nesse período, o trabalho com as classes populares do campo e da cidade promoveu uma ação cultural para o fomento da politização, valorizando a identidade, os saberes do povo e caminhando para a reflexão sobre as condições de existência e as motivações que levam a tal realidade.

Com a instauração do Regime Militar (1964-1985), o método Paulo Freire e da alfabetização de adultos(as) foi estancado e em seu lugar, implantados novos projetos de modelos tecnicistas com o intuito de superar os altos índices de analfabetismo, como o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e o Projeto Minerva (curso supletivo de primeiro grau) motivando a ampliação da a formação de mão de obra para o mercado de trabalho atendendo às demandas econômicas em vigência.

Streck (2014) destaca que a educação popular vem assumindo novas faces ao longo dos últimos anos e alicerçando-se em novos grupos e propostas metodológicas. Através da Rede de Educação Cidadã – Recid (2003) tem se ampliado as relações com o Governo Federal, movimentos sociais, educadores(as) populares e lideranças comunitárias, objetivando ampliar a compreensão destes movimentos e das pessoas pertencentes aos grupos que estão historicamente vulneráveis. Junto a estas iniciativas, a primeira década dos anos 2000 foi marcada pela implementação de políticas de democratização do ensino superior, expandindo o número de universidades públicas pelo país e oportunizando ao acesso àquelas pessoas que não teriam condições de ingressar fazer um curso de graduação.

#### 4.5 A formação de professores(as)

O processo de valorização de instrução escolar é um fato que terá ocorrência somente após a Revolução Francesa (1879). Nesse período são criadas as primeiras Escolas Normais que almejavam a formação de professores. Saviani (2009) que neste momento da história ocorre a diferenciação entre as Escola Normal e a Escola Normal Superior.

No Brasil, no que tange à formação de professores, a discussão emerge após a proclamação da Independência, com a necessidade da instrução às camadas populares. Para Saviani (2009 p. 143-144), é possível dividir a história da formação de professores no Brasil em seis momentos distintos

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

De acordo com Gatti e Barreto (2009), as escolas de formação de professores que datam o período do século XIX, eram voltadas à formação de professores das “primeiras letras”, (correspondentes ao que hoje é denominado Anos Iniciais). Vale salientar que a educação, neste período, era elitizada, tendo acesso apenas uma pequena camada da população.

Saviani (2009) destaca que as Escolas Normais deveriam adotar o modelo europeu para instrução dos(as) professores(as), priorizando o domínio dos conteúdos específicos e científicos, bem como a formação didático-pedagógica que garantisse a formação completa dos(as) professores(as). Entretanto, esse modelo entrou em decadência, em detrimento de uma formação que dominasse apenas os conteúdos mais essenciais.

Sobre o advento das ideias liberais, nas primeiras décadas do século XX, Saviani (2009) esclarece que estas trouxeram em seu âmago a libertação dos indivíduos através da

escolarização e a versão da pedagogia tradicional foi substituída por uma pedagogia moderna.

Os institutos de educação, criados nos anos de 1930, foram “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (Saviani, 2009, p. 145). Dois institutos de educação (o do Distrito Federal e o de São Paulo) foram idealizados e arraigados com inspiração na Escola Nova.

Anísio Teixeira, através do decreto 3.810/1932, determinou que a Escola Normal do Distrito Federal passasse a ser denominada como Escola de Professores, cujo currículo constaria

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009. p. 145-146).

Observa-se a abrangência contemplada no currículo, que trabalharia de forma integral com os(as) futuros(as) professores(as) desde o primeiro ano contemplando aspectos da formação geral e profissional, fato que evidencia as novas exigências na formação de professores, caminhando para uma formação que rompesse com as distorções históricas da antiga Escola Normal. Nesse sentido, a formação de professores

Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72, apud SAVIANI, 2009, p. 146).

No que concerne à formação de professores(as) para a atuação no Ensino Secundário (no que hoje é nomeado Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), fez-se necessária a incorporação dos institutos de educação de São Paulo e do Distrito Federal para que os futuros professores atuassem estes níveis, visto que o número de escolas era bastante reduzido e só passou a aumentar com o processo de industrialização. De acordo com as regras estabelecidas pelo Decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939, a formação adotada seria ao esquema chamado “3+1”, onde os primeiros anos de estudo seriam para atuação de disciplinas variadas no ensino secundário e o último ano para a atuação em Escolas Normais.

Saviani (2009) postula que esse modelo de formação faz com que os cursos percam sua identidade proposta inicialmente, pois ela era embasada na pesquisa e na formação científica. Segundo o autor, “os cursos [...] de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório [...]” (SAVIANI, 2009, p. 147). Assim, ocorre uma tensão ocorrida entre os modelos<sup>22</sup> cultural-cognitivo e didático-pedagógico, uma vez que o primeiro era mais abordado na formação dos professores e ao segundo, era dado menor importância.

A Lei n. 5.692/71 previu a formação de professores nas licenciaturas curta (duração de 3 anos) e plena (duração de 4 anos). O curso de Pedagogia, passaria a formar, além de professores(as), especialistas da educação, tais como diretores(as), orientadores(as) e supervisores(as) educacionais, etc. A partir dos anos 1980, emerge um movimento de reformulação da Pedagogia, que passam a adotar a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais (anos iniciais – Ensino Fundamental).

Os Artigos 62 e 63 da LDB 9394/96 coadunam que no que concerne à formação de professores

Art. 62 –A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 –Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I- Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II- Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III- Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Entretanto, Saviani (2009, p. 148), postula que, com a LDB 9394/96 e a introdução das Escolas Normais Superiores, o que ocorre é “um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.”

---

<sup>22</sup> Saviani (2009, p. 148-149), caracteriza que existem dois modelos na formação de professores. O primeiro modelo é dos “conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.” O segundo modelo é o “modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.”

Zabalza (2014) destaca o ideal quanto a uma formação em nível superior. Para o autor, a formação ofertada pelas universidades, deveria constituir-se nas dimensões pessoal, social, intelectual e prática. Entretanto, Chauí (2003, p. 7) escancara a verdade:

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

O ingresso nas licenciaturas é daqueles cujas questões sociais já estão construídas, uma vez que a opção por essa graduação, é, muitas vezes uma alternativa de inserção no mercado de trabalho, para estudantes oriundos(as) de classes populares que almejam ascender profissionalmente ou melhorar suas condições (básicas) de vida. Confrontando as ideias de Martucelli (2007) e Bourdieu (2010), configura-se que a os cursos de licenciatura agregam, principalmente, pessoas de classes populares pois, as dificuldades enfrentadas entre estes(as) sujeitos(as) reproduzem um ciclo vicioso presente em nossa sociedade, de reprodução das desigualdades, trajetórias íngremes que legitimam a classificação entre grupos sociais.

Do mesmo modo, corrobora Sacristán (1995) quando destaca que

a profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais. A escola apresenta-se muitas vezes como uma instituição obsoleta aos olhos de agentes e forças culturais que necessitam de uma outra educação e que, portanto, tendem a pôr em causa a legitimidade dos professores, contribuindo para a sua desprofissionalização. Por isso, toda a mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural. (SACRISTÁN,1995, p. 71).

E a realidade vivenciada após a formação é de grande desvalorização e consequente desprofissionalização<sup>23</sup>, o que gera um círculo vicioso em torno da formação de professores no Brasil.

---

<sup>23</sup> Sobre o conceito de profissionalização, Libâneo (2015, p. 69-70) aborda que “profissionalização refere-se às condições ideais que venham garantir o exercício profissional de qualidade”. Entretanto, a triste realidade que assola a educação é inerente à nossa sociedade. Todos fazem uso da educação como forma de autopromoção, entretanto, na prática, os governos não garantem a valorização salarial tão utilizada como bandeira de campanha político-partidária. E essa desvalorização prejudica a construção da identidade de futuros professores e a autoafirmação do professor em exercício. “Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio quanto para a sociedade, ele perde a identidade com sua profissão.” Na mesma perspectiva, Nóvoa (2017, p. 1109) destaca que “A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo”.

Apesar da realidade eminente, é fundamental a construção de políticas que valorizem a educação como um todo, perpassando ao ambiente de formação de professores(as) que é a universidade. Para Chauí (2003, p. 12)

O que significa exatamente formação? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. (CHAUI, 2003, p. 12).

Nesse sentido, (re)penar na formação de professores em nível superior é avaliar práticas passadas e (re)construir uma nova universidade, ancorada em sua multiplicidade de rostos, corpos<sup>24</sup>, de saberes e de valores, mas que objetivam um bem comum: a educação. Principiando por políticas que atendam às demandas emergentes, que acolham os(as) licenciandos(as) e os formem, de fato, para o exercício da docência com conceituações sólidas e práticas agregadoras de significados.

Coaduna com a ideia de (re)significar as vivências dos(as) educandos(as) Sanceverino (2019a, p. 231), quando postula que somente na mediação, ocorre o processo amplo de ensino e aprendizagem, uma vez que a esta perpassa a simples interação compreendendo “tanto as apropriações e intersecções entre cultura, política e fenômeno educacional, quanto às apropriações, recodificações e ressignificações particulares aos receptores”.

Partindo dos pressupostos acima destacados, considera-se que a inserção das camadas populares nos cursos de graduação da UFFS, receberam grande respaldo, uma vez que o ingresso nos cursos priorizou estudantes egressos(as) de escolas públicas. Concomitante a isso, as licenciaturas, ofertadas, prioritariamente, no período noturno, propiciam ao(à) estudante desse segmento populacional a inserção (ou permanência) em atividades remuneradas, como forma de auxílio no provimento de suas famílias. Assim, discorro, a seguir sobre os cursos de licenciatura e sua implementação na UFFS, bem como algumas diferenciações que estes cursos apresentam mediante os demais implantados pela instituição.

---

<sup>24</sup> Para Foucault (1979) o corpo relaciona-se ao pertencimento a um grupo que tenham características semelhantes às do(a) indivíduo, tornando-o singular e ao mesmo tempo múltiplo.

#### 4.5.1 Os cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul

Conforme a delimitação geográfica em que se encontra a UFFS, faz-se necessário conceituar educação popular nas propostas desta Instituição. Conforme definição de Freire a educação popular objetiva mudar a realidade opressora, permitindo a emancipação dos(as) sujeitos(as), atuando como agentes históricos(as) e transformadores(as) através da dialogicidade, procurando resgatar as histórias individuais, uma vez que “já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 130).

Consonante a esta proposição, retoma-se os pressupostos filosóficos, políticos e acadêmicos que orientam a UFFS, que levam em consideração, dentre outros, o princípio da democracia e da autonomia, da pluralidade de ideias e o combate às desigualdades sociais e regionais e, destacando a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que objetiva “a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada”.

Instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009, dispendo sobre a atuação da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica propõe em seu Artigo 1º “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica”. No Artigo 3º, incisos II e III, objetiva apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior” e ampliar as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério”.

Atualmente, conforme PDI (UFFS, 2019) a UFFS oferta 44 cursos de graduação em seus *campi*. Destes, correspondem a cursos de licenciatura 58,33%.

Conforme já mencionado, a implantação dos cursos de licenciatura atendem a uma política de formação de professores para a Educação Básica, conforme Decreto nº. 6.755/2009. Com a organização dos cursos de licenciatura em quadros, esclarece-se a breve análise com o intuito de dar uma visão mais geral ao que tange à formação de professores. Dos 28 cursos de licenciatura em andamento na UFFS, distribuídos em cinco dos seis *campi*,

todos os cursos estão inseridos na modalidade presencial e seu tempo mínimo de duração fica entre 8 e 10 semestres letivos.

Outro dado importante para esta investigação se refere aos turnos ofertados para esses cursos. Ressalta-se uma grande incidência destes cursos serem implantados no período noturno. Segundo Mohr e Sanceverino (2016), as instituições federais vêm ampliando o número de oferta de vagas para o ensino noturno, pois os(as) jovens que ingressam no ensino superior tendem a buscar um trabalho remunerado no período diurno. Segundo as autoras, este fato levaria a outra incidência: a evasão das universidades, visto que acabam enfrentando muitas dificuldades em conciliar trabalho e estudo, devido às longas jornadas e exigências de ambos os segmentos.

Após a visualização geral deste panorama, faz-se necessário adentrar na realidade teórica dos cursos de licenciatura. A seguir, será realizada uma análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS.

#### **4.6 Os currículos das licenciaturas da UFFS campus Erechim: análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs)**

A prática que se refere ao currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. (Sacristán, 2000, p. 13).

Percebe-se que a conceituação de currículo se modifica ao longo dos tempos e conforme o contexto que se insere. Entretanto, o que não se discute é a questão da politicidade do currículo, uma vez que este não é neutro e em sua concepção se carrega todos os elementos que o circundam, não se reduzindo a um aglomerado de conteúdos. Nesse sentido, conforme Silva (2017), o currículo é um recorte da cultura e representa uma prática social de (re)significação das identidades sociais.

De fato, o currículo é um documento suleador das práticas pedagógicas. O documento pode ser definido como

1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado;
2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento;
3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008, p. 260).

Conforme PDI (UFFS, 2019, p. 69), os currículos dos cursos de graduação da UFFS são documentos que “materializados em um projeto pedagógico do curso, no qual são descritos, entre outros aspectos, os referenciais teóricos (ético-políticos, filosóficos, epistemológicos, metodológicos e legais), os objetivos, o perfil do egresso, o processo pedagógico, de gestão e avaliação e a matriz curricular do curso.” Em todos os cursos de graduação da instituição, os componentes são separados em três grupos, sendo eles: Domínio Comum, que compreendem as disciplinas comuns a todos os cursos de graduação da instituição; Domínio Conexo, cujos componentes são conexos a todos os cursos de licenciatura (formação de professores(as) e Domínio Específico, cujas disciplinas são específicas do curso em questão.

Desse modo, para esta etapa da investigação, serão considerados os documentos que orientam os cursos de Licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS, ou seja, os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs). Estes documentos encontram-se disponíveis na página<sup>25</sup> da UFFS, nas abas referentes aos cursos de cada *campus*. Vale ressaltar que André e Lüdke (1986) inferem que os documentos são fonte estável para pesquisa, podendo ser manuseados para suscitar interpretações e evidenciar os fundamentos a serem estudados.

Servirão como base para a análise a justificativa, os referenciais que orientam o curso, os objetivos, o perfil do egresso e as ementas dos componentes curriculares que apresentam aproximação com os fundamentos expressos na educação popular.

#### 4.6.1 Ciências Sociais – Licenciatura

O curso de Ciências Sociais – Licenciatura do *campus* Erechim foi implantado na universidade mediante o perfil da instituição. Segundo o PPC do curso

relaciona-se fortemente com o perfil geral da Instituição, que compreende a educação como um espaço de formação de indivíduos críticos e reflexivos, tendo como propósito superar a perspectiva de um ensino tecnicista e supostamente neutro do ponto de vista ideológico, voltado principalmente para a (re)produção de mão-de-obra especializada. (UFFS, 2013p. 16).

No que se refere à a demanda regional, o PPC, justifica que em termos educacionais, a 15ª CRE abrange 41 municípios, dos quais, há 10 escolas de nível médio e na rede privada de educação, 6 escolas ofertam o Ensino Médio, abrindo possibilidades para estudantes

---

<sup>25</sup> Site para busca: <https://www.uffs.edu.br/>

egressos do Ensino Médio optarem pelo curso como uma forma de prosseguimento dos seus estudos em nível superior.

No que se refere ao mercado de trabalho, os egressos do curso atuarem profissionalmente, em escolas que ofertam Ensino Médio, considerando a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio da Educação Básica, conforme a Lei nº 11.684.

Quanto aos princípios ético-políticos, o alcance objetiva “exceder uma formação universitária e profissional, [...] contribuindo para uma formação pluralista, crítica e reflexiva dos estudantes.” (UFFS, 2013, p. 21)

Segundo o PPC de Ciências Sociais, os princípios epistemológicos e metodológicos visam desenvolver a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Com relação ao desenvolvimento de habilidades e competências gerais, o PPC (UFFS, 2013) observa que estas devem ser articuladas conforme as peculiaridades de cada contexto social, entretanto, atendendo às generalidades existentes no currículo.

Dentro dos objetivos propostos pelo curso, a proposta curricular se propõe a

- a) Conceber a prática pedagógica como eixo transversal de todo o currículo e como resultado de um projeto aglutinador das diferentes áreas de conhecimento, inserindo o licenciando, desde o início do curso, em trabalhos de extensão e pesquisa;
- b) Promover a elaboração e o desenvolvimento de projetos de ensino na área, garantindo o diálogo entre a área educacional e a área das Ciências Sociais;
- c) Incentivar a construção de metodologias e materiais pedagógicos que se utilizem de tecnologias de informação e da comunicação;
- d) Privilegiar a compreensão e a valorização da diversidade cultural dos estudantes e da complexidade organizacional da sociedade onde estão inseridos, de modo a garantir-lhes formação crítica e socialmente comprometida com os interesses das classes populares;
- e) Atuar no planejamento, na mensuração e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e de formação profissional;
- f) Desenvolver a visão crítica e a capacidade analítica do aluno para estabelecer relações e conexões variadas;
- g) Desenvolver a habilidade de articular teoria, pesquisa e prática social;
- h) Incentivar a autonomia intelectual, o poder de decisão e a criatividade;
- i) Envolver os estudantes nas atividades de estágios, de iniciação científica, de trabalho de conclusão de curso, bem como estimular a participação em atividades integradoras da estrutura curricular, a exemplo dos eventos científicos e seminários extraclasse. (UFFS, 2013, p. 24-25).

Ao concluir o curso de Ciências Sociais – Licenciatura, o egresso estará apto a atuar em turmas da educação básica, principalmente Ensino Médio e também na educação não-formal. Também poderá exercer funções nas áreas de assessoria, consultoria, formação e planejamento em entidades públicas e privadas, movimentos sociais, partidos políticos e ONGs.

De acordo com as normas previstas no Projeto Pedagógico do Curso, os(as) acadêmicos(as) deverão cumprir: 210 horas de Atividades Curriculares Complementares; 405 horas das disciplinas de Estágio Docente Supervisionado; apresentar Projeto de Pesquisa e elaborar trabalho monográfico a ser aprovado em defesa pública; cumprir 400 horas de Práticas como Componente Curricular, inclusas na carga horária das disciplinas do domínio específico.

### **Estudo dos componentes curriculares (CCRs) de Ciências Sociais – Licenciatura e sua relação com a educação popular**

O Curso de Graduação em Ciências Sociais – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim oferece 50 vagas no período noturno, com ingresso no primeiro semestre de cada ano. A carga horária total do curso é de 3.285 horas, a serem cumpridas em nove semestres. Durante os nove semestres de duração, o curso contempla componentes curriculares que abrangem os eixos de Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico. A seguir será realizada uma análise dos componentes curriculares da Licenciatura em Ciências Sociais, cujas ementas e objetivos têm proximidade com os preceitos de educação popular, expressos nos demais documentos oficiais desta instituição.

Os componentes de Domínio Comum que trazem em suas formulações aproximações com a educação popular e/ou seus fundamentos, são “História da Fronteira Sul” e “Direitos e Cidadania”. O primeiro traz em sua ementa conteúdos relacionados à construção dos sentidos históricos; noções de identidade e de fronteira; invenção das tradições; processos de povoamento, despovoamento e colonização; conflitos econômicos e políticos; choques culturais no processo de colonização; questão indígena, cabocla e afrodescendente. Para tanto, objetiva compreender o processo de formação da região sul do Brasil por meio da análise de aspectos históricos do contexto de povoamento, despovoamento e colonização.

O componente “Direitos e Cidadania” tem por objetivo propiciar ao(à) estudante uma compreensão acerca dos interesses de classe, das ideologias e das elaborações à categoria cidadania, possibilitando uma aproximação com as teorias a fim de explicar ineficácia da estrutura social dos direitos fundamentais e da igualdade na contemporaneidade. Os conteúdos trabalhados nesse componente são: origens históricas e teóricas da noção de

cidadania; processo moderno de constituição dos direitos civis, políticos, sociais e culturais; políticas de reconhecimento e promoção da cidadania; direitos e cidadania no Brasil.

O componente “Fundamentos da Educação” que compõe o eixo do “Domínio Conexo” traz algumas aproximações com a educação popular em seus temas referentes às relações entre sociedade, cultura e educação; modernidade e educação: igualdade, democracia e emancipação; conhecimento e formação humana: reconhecimento, alteridade e identidade; a instituição escolar na atualidade e políticas de formação docente. Como objetivo, visa abordar uma reflexão sistemática e interdisciplinar das diferentes perspectivas que constituem as práticas educativas possibilitando a amplitude do pensamento pedagógico contemporâneo.

No eixo do “Domínio Específico”, o componente que apresenta aproximações com os(as) sujeitos(as) da educação popular e formação da sociedade brasileira são os componentes “Formação da Sociedade Brasileira I e II”. Em “Formação da Sociedade Brasileira I” são relevantes as temáticas: populações indígenas no Brasil da pré-conquista; a questão fundiária no Brasil e os conflitos entre indígenas e colonizadores; raízes da economia agroexportadora; a transição da escravidão indígena para a escravidão africana: permanências e transformações na prática escravista; Populações africanas no Brasil; a crise da colonização; movimentos de rebeldia na colônia; matrizes e controvérsias étnico-raciais da sociedade brasileira. Em “Formação da Sociedade Brasileira II” encontram-se temáticas relacionadas a República Velha: consolidação e funcionamento do regime oligárquico; reforma urbana e movimentos sociais; o Estado Brasileiro pós-1930; a Revolução Burguesa no Brasil; a urbanização e a questão operária; a questão agrária; populismo; nacional-desenvolvimentismo; autoritarismo e democracia; relações Estado-sociedade no contexto democrático.

É relevante destacar que por mais que haja aproximações entre as temáticas trabalhadas em cada disciplina e em seus objetivos com a educação popular, nenhuma das descritas nos eixos acima contemplam, de fato, a dimensão popular e emancipatória proposta pela UFFS. Abaixo, foram analisadas algumas ementas cuja aproximação com a temática em estudo, se mostraram relevantes de serem destacadas. Saliento que os componentes analisados se referem às disciplinas optativas, ou seja, aquelas que não são ofertadas com rigorosidade durante as fases do curso.

Dentre as disciplinas optativas, encontra-se o componente “Estrutura de Classe e Estratificação Social”, que objetiva analisar as ideias contemporâneas de estrutura de classe

e estratificação social. Em “Estudos Culturais”, aparecem temas relevantes no que se refere ao conceito de multiculturalismo debatido no campo da educação popular. Os componentes de “Estudos Rurais I e II” aborda temáticas referentes à questão do campo, como desigualdade social, campesinato, agricultura familiar, sindicalismo rural e movimentos sociais no campo. “Estudos do Trabalho I e II” contemplam conteúdos referentes à categoria do trabalho na análise sociológica, bem como sua relação com problemas contemporâneos, como a precarização do trabalho, terceirização, informalidade, etc.

“Identidades, Etnicidades e Minorias”, “Etnologia Indígena”, “Sociologia e juventude”, são componentes que abordam questões intrínsecas aos(as) sujeitos(as) das classes populares. “Mobilidade e Desigualdade Social”, Movimentos sociais I e II”, “Relações de Gênero” adentram em temáticas consideradas temas centrais em estudos de educação popular. Acerca de temas sobre a democracia, reflexões e questões contemporâneas, o componente de “Teorias da Democracia I e II”.

Vale salientar que o componente de “Educação Popular” aparece no PPC de Ciências Sociais como uma disciplina optativa. Nela, são contemplados temas como os recortes históricos da educação popular; cultura popular e escola; educação em espaços informais; América Latina e Educação Popular; movimentos sociais e educação popular; educação popular na escola pública; cultura, política e processos decoloniais; educação emancipatória e práticas de ensino. O objetivo proposto para esse CCR é apresentar e discutir a Educação Popular como paradigma de ação política com desdobramentos teórico-metodológicos no contexto latino-americano. São referenciados autores(as) como Celso de Rui Beisiegel, Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Danilo Romeu Streck, entre outros(as). Observe-se que esta disciplina contemplaria as abordagens descritas nos documentos oficiais da UFFS, tanto nas temáticas propostas quanto nos(as) autores(as) que servem de referência para fundamentar as atividades propostas.

#### **4.6.2 Filosofia – Licenciatura**

O curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura tem como uma de suas metas preparar o(a) egresso(a) para a docência, mediante a complexa situação da educação contemporânea e o papel do ensino da Filosofia. O curso objetiva “estimular o acadêmico à valorização do conhecimento filosófico e dos bens culturais historicamente desenvolvidos,

bem como fomentar o surgimento de uma atitude investigativa que possa resultar na multiplicação de tal conhecimento.” (UFFS, 2013a, p. 15).

A oferta do Curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura atende à necessidade de formação de professores na Educação Básica, e a inserção no mercado de trabalho atende ao disposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da obrigatoriedade da Filosofia enquanto disciplina formadora para o Ensino Médio. Contudo, além da possibilidade de ministrar aulas, os(as) egressos(as) terão uma ampla noção do contexto social, permitindo-lhes contribuir com o desenvolvimento da cidadania e seu próprio aprimoramento cultural. Desse modo, o PPC (UFFS, 2013a, p. 15) aponta que

A interlocução entre os referenciais teóricos do currículo e os componentes curriculares de caráter prático visa formar, simultaneamente, um profissional que conheça a tradição de seu campo de atuação, que saiba formular e programar alternativas novas à sua prática docente, que esteja preparado para refletir acerca de questões éticas, estéticas, epistemológicas e políticas da sociedade atual e, ainda, que possa contribuir para o debate no âmbito da ética e da política no mundo contemporâneo.

O PPC aponta que no âmbito de abrangência profissional, o(a) formado(a) em Filosofia tem espaço para a atuação profissional que não se limita apenas às escolas, mas também em órgãos governamentais, empresas do terceiro setor e alguns segmentos da sociedade, bem como áreas legislativas e afins.

Nos preceitos referentes aos princípios ético-políticos, a base do curso preocupa-se em “formar cidadãos com respeito mútuo, empenhados na consolidação dos seus direitos e de sua cidadania, capazes de respeitar a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural dos diferentes sujeitos sociais”. (UFFS, 2013a, p. 17).

Ao concluir a graduação, o(a) egresso(a) deverá atender aos quesitos de enfrentamento dos desafios e dificuldades relacionados à tarefa de despertar os(as) jovens do Ensino Médio para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos(às) mesmos(as) o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.

Para contemplar tal abrangência, a matriz curricular do curso é composta por componentes curriculares em três domínios: Comum, cujas disciplinas visam à formação geral dos discentes; Conexo, com o objetivo de proporcionar-lhes o contato com os conteúdos e temas que se inter-relacionam nas diversas áreas afins de conhecimento; Específico, que abrange os componentes curriculares diretamente ligados à formação do docente em Filosofia. Segundo o PPC, esses domínios revelam dois aspectos significativos na matriz curricular do Curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura: o preparado para a docência, no âmbito da educação básica, por meio de uma reflexão crítica capaz de lhe

sensibilizar para o comprometimento pedagógico e o aprimoramento didático necessários ao seu exercício como educador e a inserção do(a) discente nas questões filosóficas discutidas ao longo da história da Filosofia, proporcionando uma base para a continuidade dos seus estudos no âmbito da pós-graduação.

O Curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura do campus Erechim está organizado em oito semestres letivos, com o regime de funcionamento regular. O curso é ofertado no período noturno e o(a) estudante deve cumprir, ao final do curso, o total de 3255 horas.

### **Estudo dos componentes curriculares (CCRs) de Filosofia – Licenciatura e sua relação com a educação popular**

Como já exposto, a oferta do curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura – pela UFFS *campus* Erechim/RS atende à necessidade de formação de professores(as) que atuem em turmas de educação básica (principalmente Ensino Médio). Distribuídas em domínios, as disciplinas referentes ao curso, possibilitam a formação decente e o debate de questões filosóficas. A seguir, será realizada uma análise dos componentes curriculares do curso, atentando-se para as ementas que apresentam uma aproximação com a temática da educação popular, proposta nos documentos oficiais da UFFS.

No eixo de Domínio Comum, obrigatório a todos os(as) estudantes do curso, o componente “Direitos e Cidadania” traz como conteúdos as origens históricas e teóricas da noção de cidadania; processo moderno de constituição dos direitos civis, políticos, sociais e culturais; políticas de reconhecimento e promoção da cidadania; direitos e cidadania no Brasil. Seu objetivo de proporcionar ao(à) estudante um debate acerca dos interesses de classe, e a compreensão de conceitos sobre cidadania, manifesta nesta disciplina, uma aproximação ao campo da educação popular, visto que a categoria cidadania é amplamente discutida na educação popular.

O Domínio Conexos, compreende a categoria “Docência na Educação Básica”, que objetiva “o desenvolvimento de uma matriz reflexiva sobre a escola” (UFFS, 2013a, p. 27). Nele, a disciplina de “Língua Brasileira de Sinais – Libras” contempla um(a) dos sujeitos(as) da educação popular: o excluído (no caso o surdo ou a pessoa com deficiência auditiva), entretanto, em suas referências, não são discutidos temas referentes à educação popular.

No que se refere às disciplinas específicas do curso, ou seja, o Domínio Específico, o componente “Prática de ensino em Filosofia IV: Filosofia e Cultura”, aborda em seus conteúdos específicos algumas temáticas referentes aos(as) sujeitos(as) da educação popular “questões afrodescendente e indígena e as relações de gênero através da perspectiva filosófica” (UFFS, 2013a, p. 71), entretanto, a educação popular não é quesito de estudo, nem em seus objetivos, nem em suas referências.

No curso de Filosofia, as práticas como componentes curriculares – PCC – são descritas dentro do item “Organização curricular”, junto à descrição dos Domínios dos cursos. No PPC de Filosofia, é descrito que conforme “Parecer CNE/CP 009/2001 e as Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002” são destinadas 400 horas de Prática como Componente Curricular, e estas devem se articular antes as áreas que constituem a formação específica em Filosofia e o Eixo de Formação Docente. (UFFS, 2013a, p. 26). Nas ementas, existem componentes específicos para as atividades práticas, não aparecendo como uma articulação entre os eixos, como descritos acima.

Após a análise realizada do PPC do curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura, observa-se uma grande imersão em temas filosóficos puros e, no que se refere à formação de professores, os componentes curriculares ficam restritos às disciplinas do Domínio Conexo. As bases teórico-filosóficas da educação popular e da própria formação da mesorregião da Fronteira Sul não foram contempladas no curso.

Entretanto, o que mais se destaca, é o grande descompromisso com a educação popular e as temáticas que a envolvem, tais como a emancipação, a cidadania, a exclusão, o multiculturalismo, entre outros. Não obstante, os(as) graduandos(as) ministrarão aulas a turmas (de educação formal ou não-formal) que se compõe de sujeitos(as) de classes populares.

#### **4.6.3 Geografia – Licenciatura**

A criação do curso de Geografia – Licenciatura, relaciona-se ao perfil da Instituição, que vê na educação como “espaço de formação de indivíduos crítico-reflexivos, tendo como propósito superar a perspectiva de um ensino tecnicista e supostamente neutro do ponto de vista ideológico, voltado principalmente para a (re)produção de mão de obra especializada.” (UFFS, 2018, p. 19). Sua relevância encontra-se na oferta da geografia escolar em

praticamente todos os níveis da educação básica, em escolas públicas e privadas, nos ensinos Fundamental (anos finais) e Médio.

Quanto aos referenciais ético-políticos, o PPC (UFFS, 2018, p. 23) destaca a formação do(a) licenciado(a) em Geografia se encontra na “práxis geográfica e educacional”, esperando que este(a) seja detentor de leituras geográficas e em educação, compreendendo a dinâmica e o funcionamento da educação básica, bem como espaços educativos formais e não-formais, possibilitando “garantir a democratização da sociedade e do conhecimento, pautados em princípios éticos e políticos convergentes aos direitos humanos e com os marcos legais que regulamentam a sua profissão”.

O PPC aborda ainda questões referentes à formação docente, no qual os saberes devem ter uma base consistente, assumindo o papel do ensino enquanto mediação, respeito aos saberes dos(as) educandos(as), escola interdisciplinar, relações multiculturais, entre outras.

O curso de Geografia – Licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS objetiva “formar profissionais do magistério para atuar na área de Geografia, voltados ao desempenho de atividades ligadas à educação geográfica nos espaços educacionais e ao exercício da docência na educação básica pública”. Desse modo, o(a) egresso(a) deverá, ao concluir o curso, compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia, bem como dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

Sobre os componentes curriculares, o curso de Geografia – Licenciatura se organiza por meio de aulas de caráter teórico e prático, valorizando um conjunto de articulações entre os componentes do curso e entre outras licenciaturas. Segundo o PPC (UFFS, 2018, p. 42), a articulação destas com as dimensões da atuação profissional e a interação com a Educação Básica serão orientadas por três eixos:

O eixo I – “Introdução à Geografia e suas metodologias”, composto pelos CCRs da 1ª e 2ª fases, visa introduzir os discentes ao universo da ciência geográfica, enfatizando suas metodologias e interações com a atuação profissional dos futuros egressos. Esse eixo se fundamenta prioritariamente em atividades de ensino nos CCRs que possuem designação de horas de PPC.

O eixo II – “Conceitos e temas geográficos e a produção de recursos didáticos”, constituídos pelos CCRs da 3ª a 6ª fase, visa articular os conceitos e temas presentes nos CCRs por meio de metodologias que resultem na produção de recursos didáticos, articulando a pesquisa e a extensão em âmbito do curso.

O eixo III – “Docência na educação básica”, que compreende CCRs da 7ª fase, busca integrar os discentes à realidade escolar, possibilitando a reflexão e a compreensão dos processos educativos na Educação Básica pública, articulando a

pesquisa e a extensão em âmbito do curso.

O curso de Geografia – Licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS oferta, anualmente 50 vagas no período noturno e está distribuído em 9 semestres letivos. Ao final do curso, o(a) egresso(a) deve cumprir o total de 2220 horas dos componentes obrigatórios e mais 180 horas das disciplinas optativas.

### **Estudo dos componentes curriculares (CCRs) de Geografia – Licenciatura e sua relação com a educação popular**

O Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul tem como propósito a formação de profissionais da área de Geografia voltados ao desempenho das tarefas ligadas ao universo da educação, relativas à programação, implementação, pesquisa científica e avaliação do processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental e ensino médio. Para tanto, em seu PPC aborda os preceitos referentes à cidadania, à autonomia, o respeito aos diferentes saberes, às diferenças regionais, culturais e sociais, que também são expressas nos demais documentos norteadores da Instituição.

A análise das ementas que segue, tem o intuito de verificar as consonâncias que os componentes curriculares trazem com os temas abordados no PPC, temas estas que tem estreita relação com a educação popular.

As disciplinas que compõem o Domínio Comum que apresentam uma aproximação com a educação popular são “Direitos e cidadania” e “História da Fronteira Sul”. A primeira tem como conteúdos geradores as origens históricas e teóricas da noção de cidadania; o processo moderno de constituição dos direitos civis, políticos, sociais e culturais; as políticas de reconhecimento e promoção da cidadania; direitos e cidadania no Brasil. A segunda, traz como conteúdos de relevância os processos de povoamento, despovoamento e colonização; conflitos econômicos e políticos; choques culturais no processo de colonização; questão indígena, cabocla e afrodescendente.

O grupo denominado Domínio Conexo, a disciplina de “Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação”, visa promover reflexões e debates acerca da educação considerando elementos de caráter histórico, filosófico e sociológico que fundamentam essa área de conhecimento a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Em seus conteúdos programáticos, são abordados temas de relação com a educação popular, como a igualdade, a democracia e a emancipação. Ainda neste grupo, encontram-se as

disciplinas de “Educação Inclusiva” e “Língua Brasileira de Sinais – Libras”, que trabalham com temáticas relacionadas à inclusão e às políticas de acesso das pessoas com deficiência na educação formal. A temática da exclusão é muito abordada nos debates de educação popular.

Com relação aos componentes do grupo de Domínio Específico, “Geografia do Brasil”, objetiva compreender a Geografia do Brasil analisando e problematizando os grandes temas que perpassam o espaço geográfico brasileiro. Como conteúdos, as temáticas de relevância para esta investigação são: a questão energética; a questão agrária; a questão urbana, a questão ambiental; dinâmica populacional; movimentos sociais e populações tradicionais; cultura, diversidade e política. Em “Geografia política”, é de relevância as temáticas sobre poder, representação política, cotidiano e cidadania no Brasil. No componente de “Geografia cultural” são abordados como conteúdos questões referentes à Geografia, a cultura e a diversidade.

Dos componentes que fazem parte do grupo das eletivas ou optativas, “Geografia da América Latina” traz como conteúdo de relevância a caracterização das desigualdades na América Latina e a opção decolonial e territorialidades emergentes, considerando que a América Latina tem um imenso respaldo no que se refere à origem da educação popular e seus componentes se principiam nas questões relativas às desigualdades deste território.

No curso de Geografia, as PCC são descritas de forma detalhada, ressaltando que estas são fundamentais para a formação docente e que elas se encontram inseridas nos componentes curriculares do respectivo curso, dentro do Domínio Específico (UFFS, 2018).

Observa-se uma quantidade significativa de componentes com temáticas e conteúdos relacionados à educação popular e suas categorias, bem como referências que suscitam nas temáticas novos questionamentos e indagações. Entretanto, verifica-se que não há nenhum componente específico sobre a educação popular, seus preceitos teórico-filosóficos e nem sobre a questão das classes populares, e a educação não-formal, visto que, conforme o PPC a área de abrangência também é esta fatia populacional. Considera-se ainda que, os(as) estudantes a serem atendidos nas turmas da educação básica das escolas públicas, são, a sua maioria, oriundos de classes populares.

#### 4.6.4 História – Licenciatura

A criação do curso de Graduação em História – Licenciatura se justifica pela histórica oferta desse curso em instituições privadas. Assim, “a oferta do Curso de História no campus Erechim visa atender, principalmente, a grande demanda concernente à formação de professores para toda a região, possibilitando uma experiência formativa que articule ensino, pesquisa e extensão.” (UFFS, 2012a, p. 18).

Um dos desafios considerados de relevância para este curso é formar profissionais que pensem historicamente, analisando criticamente os fatos de modo a tornar-se um produtor de conhecimento histórico. Para tanto, “a preocupação formativa está centrada na capacidade dos sujeitos de se moldarem, de se constituírem, para isso, o caráter problematizador e inquietante do professor-pesquisador faz parte das balizas do sentido formativo do curso”. (UFFS, 2012a, p. 21).

O objetivo do curso está pautado na formação de professores-pesquisadores para atuarem com qualidade nas diversas esferas do ensino e pesquisa. Assim, o(a) licenciado(a) em História deverá ser capaz de atuar como docente na educação básica, Ensino Fundamental e Médio, bem como na pesquisa acadêmica, considerando que o exercício do magistério tem uma dimensão que ultrapassa a mera tarefa pedagógica de transmitir o conhecimento. Outros aspectos relevantes quanto à formação do(a) licenciado(a) em História são os relacionados à pesquisa, ao assessoramento e consultoria a movimentos sociais e políticos, curadoria de museus e de casas de cultura, organização de arquivos históricos, participação em pesquisas arqueológicas, entre outros(as).

A organização curricular do curso está organizada em 9 fases, sendo que o número total de horas a ser cumprido é de 2970 horas, distribuídas entre componentes curriculares dos Domínio Comum, Conexo e Específico, optativas do específico, estágio supervisionado e seminário do trabalho de conclusão de curso. Além disso, deve realizar 240 horas-aula de atividades complementares e 400 horas de práticas, a serem ofertadas nos componentes do curso.

## **Estudo dos componentes curriculares (CCRs) de História – Licenciatura e sua relação com a educação popular**

De acordo com o PPC (UFFS, 2019), o cerne do desafio Curso de Graduação em História – Licenciatura da UFFS é ensinar a pensar historicamente. Para tanto, o conhecimento dos processos históricos é imprescindível, porém não menos importante é compreender a produção do conhecimento histórico. De igual importância é constituir-se como professor de História, compreendendo como se ensina e se aprende a pensar historicamente. A prática docente na escola básica será o objetivo principal desta formação, ainda que o currículo preveja igualmente a preparação para a atuação em outros espaços educativos.

Para que estes objetivos sejam alcançados, os componentes curriculares estão divididos em grupos ou domínios – Comum, Conexo e Específico. A seguir, realizo uma análise dos componentes curriculares, dentro de seus domínios, das disciplinas cujas temáticas tem aproximação com o campo da educação popular.

O Domínio Comum apresenta duas disciplinas que apresentam uma aproximação com o campo da educação popular, mesmo não se adentrando, com propriedade. “História da Fronteira Sul” e “Direitos e cidadania” mergulham em alguns aspectos da educação popular, mas não de forma intensa. São abordadas algumas temáticas que fazem essa justaposição acerca de questões como as origens históricas e teóricas da noção de cidadania; o processo moderno de constituição dos direitos civis, políticos, sociais e culturais; as políticas de reconhecimento e promoção da cidadania; direitos e cidadania no Brasil. Nota-se que essa categoria emerge da educação popular, mesmo que não sendo mencionada, de fato. Conteúdos como os processos de povoamento, despovoamento e colonização; conflitos econômicos e políticos; choques culturais no processo de colonização; questão indígena, cabocla e afrodescendente, expressos na disciplina de “História da Fronteira Sul” trazem à tona questões amplamente debatidas no que concerne aos(às) sujeitos(as) historicamente excluídos(as) dos processos econômicos, sociais e culturais.

A disciplina de “Língua Brasileira de Sinais” que compõe o Domínio Conexo tem relação às questões de exclusão e inclusão, suscitadas na educação popular. Entretanto, o que se percebe, é a categoria exclusão não é muito mencionada na ementa, deixando espaço apenas para as questões relativas ao uso das Libras como forma de comunicação e inserção social.

Com relação aos componentes do eixo Domínio Específico, “História Indígena” objetiva conhecer as abordagens e discussões historiográficas e arqueológicas sobre o povoamento original brasileiro, contribuindo para o entendimento da situação atual e das reivindicações das diferentes sociedades indígenas, além de compreender a forma de inserção do indígena na construção da nacionalidade brasileira em termos teóricos e práticos. Ainda aborda aspectos legais, como o disposto na lei 11.645/2008. Alguns conteúdos de relevância deste componente são: o indígena brasileiro diante da conquista europeia: formas de dominação e resistência física e cultural; o indígena no processo de formação da nacionalidade brasileira; a luta pelo direito à terra e pelo reconhecimento da cidadania, além de questões indígenas contemporâneas.

“História do Brasil” I, II e III, aborda temáticas gerais da formação da sociedade e política brasileira desde a ocupação pelos portugueses até o século XX. Entretanto, o que se observa nestas ementas é a questão fortemente abordada da exploração do trabalho escravo, as classes sociais e a questão operária, discutidas na educação popular.

O curso oferta, ainda, disciplinas optativas. Neste grupo, um componente que chama a atenção é nomeado “A formação histórica de Erechim”. Levando em consideração que a formação de Erechim é elitizada, e grupos como indígenas, caboclos(as) e negros(as) foram excluídos(as) ou diminuídos(as) da história oficial, considera-se a relevância desse estudo, principalmente para a formação do(a) professo(a) que objetiva atuar nas educação formal e não-formal da cidade de Erechim.

O componente “História social da América Latina” tem como um de seus conteúdos, o panorama histórico das experiências de organização popular na América Latina após a década de 1950. Salienta-se a relevância destes estudos como legitimação da história e das bases na área da educação popular.

“História da educação brasileira” orienta as bases formativas da educação pública no Brasil, desde o período colonial até o século XX. Ressalta-se a importância desse estudo como base para a compreensão geral da educação no Brasil e os movimentos de conquista.

Em se tratando de sujeitos(as) de classes populares, o componente “História das mulheres e das relações de gênero” corrobora para a discussão e apreensão da construção sócio-histórica acerca das relações de gênero. O componente aborda temáticas que compõem a amplitude da exclusão em educação popular: análise de elementos teóricos e metodológicos para a construção de um conhecimento a partir do conceito de gênero e das relações de gênero e suas implicações na história das mulheres; gênero como categoria útil

de análise histórica; feminismo; construções acerca da masculinidade e feminilidade; sexualidade e maternidade. Ainda com relação aos(as) sujeitos(as), a disciplina “História, escravidão e pós-abolição” traz em sua ementa os conteúdos referentes à escravidão no período colonial e imperial brasileiro; formas de resistência, negociação e conflito; experiências de cativo e liberdade; família, gênero e infância negra no período escravista; associações negras no período escravista e pós-abolição.

Na categoria multiculturalismo, a ementa do curso de História – Licenciatura oferta em suas disciplinas optativas “História das relações interétnicas”, que aborda temática referentes à etnia e grupos étnicos; etnicidade e relações interétnicas; processos socioculturais de construção de identidades étnicas; estudo das relações étnicas no Brasil e no Rio Grande do Sul; movimentos étnicos contemporâneos.

O curso oferta um componente de “Educação Popular e EJA” de 04 créditos, que totaliza 60 horas. Esta disciplina objetiva refletir sobre os aspectos políticos e teóricos da educação popular no Brasil. Em sua ementa, os conteúdos abordados são:

Aspectos sócio-políticos e culturais que caracterizam o Brasil como país pluricultural na contemporaneidade. Abordagem sobre os conceitos de cultura, identidade, etnia, educação não-formal, arte-educação. O conceito de cultura popular e sua evolução no Brasil. O papel dos veículos de comunicação de massa e da indústria cultural, e suas influências na nossa cultura contemporânea. Processos educativos que envolvam questões relativas à cultura popular a partir do contato com seus protagonistas: mestres, brincantes, músicos, dançantes, artesãos, etc. As manifestações da cultura popular enquanto processos de construção da identidade cultural no âmbito da educação formal e não-formal. (UFFS, 2012a, p. 117).

Os(as) autores(as) utilizados como referência mencionados na ementa são Antonio A. Amarantes; Carlos R. Brandão; Maria Margarida Machado; Paulo Freire, entre outros(as). Nota-se que todas as temáticas abordadas nos conteúdos são de suma relevância para que futuros(as) professores(as) conheçam as bases que sustentam a formação e os processos educativos da educação popular, bem como reconheçam as classes populares como maioria em turmas, inclusive, de educação formal nas escolas que atuarão. Além de sujeitos(as) a ementa aborda questões culturais que compõem a formação identitária do Brasil. Nesta mesma análise, cabe ressaltar o componente “História dos movimentos sociais no campo”, que analisa paradigmas clássicos e contemporâneos dos movimentos sociais, tais como identidade, cidadania e democratização. A temática da cultura política, do cotidiano e da ação política nos movimentos sociais, da política de Reforma Agrária também são de relevância para os estudos em educação popular.

Em História, as práticas como componentes curriculares – PCC – são descritas de forma bem específica no PPC conforme a organização curricular, em seu item n.3, os estudantes devem “Ter vivenciado as 400 horas de horas práticas oferecidas no interior dos componentes curriculares do domínio específico conforme orientações constantes no Ato Deliberativo Nº 1/2014 - CCLH/UFS/2014.” (UFS, 2012a, p. 25). Nas ementas, são descritas ao final de alguns componentes do Domínio Específico a seguinte referência *perspectivas teórico-metodológica e de prática de ensino*, destacando a simbiose entre a teoria e a formação docente desse(a) licenciando(a).

Observa-se com a realização desta parte da investigação, que o curso de História – Licenciatura da UFS propicia aos(às) acadêmicos(as) leituras que emergem da educação popular e partem para categorias que as compõe. Entretanto, o único componente que contempla as bases da educação popular, seu histórico, fundamentos metodológicos e sujeitos(as), é ofertado por uma disciplina optativa, podendo haver (ou não) demanda para que essas aulas sejam ministradas.

#### **4.6.5 Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura**

A justificativa da criação do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura se dá mediante as bases formativas da UFS, relacionada com as lutas dos movimentos e lideranças sociais populares da região. Aproximando-se da concepção de Educação do Campo<sup>26</sup>, as lutas sociais em prol da educação de qualidade àqueles(as) sujeitos(as) excluídos do ensino superior, poderão ter condições de acesso e permanência a uma Instituição pública, de qualidade, que vai ao encontro do combate das desigualdades.

Visando “contribuir com a construção de um projeto social alternativo de desenvolvimento, tanto para o campo como para a cidade, reforçando a necessidade de produzir com base em práticas sustentáveis, articuladas com as demandas da agricultura familiar” (UFS, 2019a, p. 20-21), surge a iniciativa da implementação do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, que constatou

---

<sup>26</sup> Segundo Caldart (et al 2012, p. 263), a Educação do Campo “constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação *do* campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim *dos* camponeses”.

a necessidade de formação qualificada de profissionais desta área, nas disciplinas de Ciências (Anos Finais), Física, Química e Biologia (Ensino Médio).

Segundo o PPC (UFFS, 2019a, p 23), a “educação superior e as redes de educação básica possuem a função de formar sujeitos para a cidadania e seu exercício em sociedade, em diferentes contextos”, formando professores(as) com uma visão ampla de mundo, respeitando a “diversidade cultural, social, étnico-racial e de gênero” e “visando uma formação mais humana e inclusiva articulada à educação básica pública.”. No caso do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, é objetivada a formação de profissionais que atuem em contextos do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, tendo uma intrínseca relação com as comunidades onde vivem, protagonizando e tornando protagonistas outros(as) sujeitos(as) que compõe esse meio.

No que se refere às formas de ingresso do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, o PPC (UFFS, 2019a) destaca:

a) Processo seletivo regular, através dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e mediante inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU). Em atendimento à Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e às legislações complementares (Decreto nº 7.824/2012 e Portaria Normativa MEC Nº 18/2012), a UFFS adota como base o percentual de vagas destinadas a alunos(as) que cursaram o Ensino Médio, integralmente ou parcialmente, em escola pública e a candidatos de etnia indígena;

b) Transferência Interna, Retorno de Aluno(a)-Abandono, Transferência Externa, Retorno de Graduado, Transferência coercitiva ou *ex officio*, conforme deliberações de calendário acadêmico da Instituição;

c) Processos seletivos especiais: a seleção dos candidatos para o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, terá oferta regular anual de vagas, por meio de processo seletivo específico.

d) PROHAITI: Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos – criado em parceria entre a UFFS e a Embaixada do Haiti no Brasil e instituído pela Resolução nº 32/2013 – CONSUNI. O acesso ocorre através de processo seletivo especial para o preenchimento de vagas suplementares, em cursos que a universidade tem autonomia para tal.

e) PIN – Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas: acesso através de processo seletivo especial para vagas suplementares.

O compromisso que o curso assume diante da luta por políticas públicas educacionais integrados aos movimentos sociais e comunidades, está em consonância com a construção de uma educação que valorize os(as) sujeitos(as), que considere os saberes locais e que os articule com os saberes científicos construídos ao longo da história. Nesse sentido, a Alternância surge, com a possibilidade de articulação desses saberes, tempos e espaços através do Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

O curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura da UFFS – Campus Erechim, aponta como intencionalidade a necessidade de formar um professor que prime pelo trabalho docente, articulando os saberes sistematizados aos saberes que se enlaçam às práticas dos sujeitos que vivem no campo. (UFFS, 2019a, p. 34).

Nesse sentido, seus princípios metodológicos são o diálogo, a problematização, a contextualização, a interdisciplinaridade, a relação teoria-prática, a humanização, a ética e o compromisso com a transformação. Salienta-se que, segundo o PPC, os grandes desafios do curso é a prática interdisciplinar (pois há a necessidade de criar espaços, tempos e processos relacionados à prática interdisciplinar) e a Alternância (onde os conteúdos apreendidos no Tempo Universidade são praticados em seu contexto local).

O objetivo do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura é desenvolver a formação inicial do(a) professor(a) do campo, de modo a engajar-se aos desafios da educação e da vida no campo, formando profissionais conscientes, atuantes como sujeitos(as) históricos(as) e de direito. Desse modo, ao findar o curso, o(a) egresso(a) está habilitado para atuar com as Ciências da Natureza nos Anos Finais de Ensino Fundamental e Médio, bem como em outros espaços educativos escolares e não escolares, dominando não só os conteúdos das disciplinas, mas também articulando os conhecimentos com a cultura do campo, com a economia solidária, etc.

De acordo com o PPC (UFFS, 2019a, p. 70)

Os componentes curriculares têm como objetivo o tratamento dos estudos necessários para a formação do professor para atuar no Ensino Fundamental e Médio, que tem como foco a área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química). O enfoque aos conhecimentos vinculados às Ciências da Natureza tem no horizonte o propósito de desenvolver os tópicos de Biologia, Física e Química de forma integrada – interdisciplinar, propiciando o conhecimento acerca do funcionamento orgânico da natureza como um todo, abordando também a cultura científica pelo viés da transversalidade.

## **Estudo com componentes curriculares (CCRs) do Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza e sua relação a educação popular**

O Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura ofertado na UFFS *campus* Erechim, em regime de Alternância, tem duração de 08 semestres e ocorre no período integral. Neste curso, além dos componentes voltados à formação científica (Tempo Universidade), ocorre também as atividades práticas desenvolvidas no Tempo Comunidade.

O principal objetivo do curso é desenvolver o processo de formação inicial do educador do campo com ênfase em Ciências da Natureza, de modo que esteja capacitado para engajar-se aos desafios que se enlaçam à educação e à vida do e no campo, dialogando e mobilizando os(as) sujeitos(as) para que se assumam consciente e politicamente como sujeitos(as) históricos e de direitos.

Com o intuito de compreender os componentes curriculares e sua relação com a educação popular, fez-se necessária a realização de um estudo destes componentes através de suas ementas.

Inicialmente, foram analisados os componentes relativos ao Domínio Comum. Nele, foram encontrados dois de relevância – “História da Fronteira Sul” e “Direitos e Cidadania” – que tem uma aproximação à temática da educação popular. Observa-se ainda que os conteúdos abordados nestes componentes, são de relevância para as questões dos(as) sujeitos(as) do campo e demais pessoas que compõe as turmas do curso, bem como que se referem às áreas de abrangência das comunidades envolvidas.

No Domínio Conexo, observa-se a relevância de disciplinas como a “Educação Inclusiva” e a “Língua Brasileira de Sinais – Libras”, que mesmo sem muito respaldo, aborda trabalha com questões referentes à exclusão de estudantes com deficiência.

No que concerne às disciplinas do Domínio Específico, destacam-se as que são específicas da educação do Campo, mas que têm profundo significado dentro da educação popular. “Escola e Educação do Campo”, que trabalha com aborda temáticas acerca da educação rural e educação do campo, o currículo da formação de professores, relação entre educação e direitos humanos na construção de uma sociedade democrática, entre outras. “Realidade do campo brasileiro” traz como temática de relevância, dentre outras, a questão da reforma agrária, da agroecologia e a teoria dos novos movimentos sociais.

Com relação às mobilizações acerca da educação e dos sujeitos(as) das classes populares, observa-se a relevância do componente “Educação: movimentos sociais e organizações comunitárias” que debate conteúdos sobre educação dos trabalhadores da cidade e do campo; movimentos sociais e a educação; análise dos saberes constituídos nas lutas sociais e a interface com a educação sistematizada, entre outros.

O curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura no Domínio Específico, uma disciplina obrigatória de “Educação Popular”, que tem como objetivo “conhecer e refletir sobre as bases teóricas que originaram a educação popular no Brasil, bem como as experiências empíricas originadas deste debate.” Para que este objetivo seja alcançado, dispõe, como temáticas de estudo: estudos e investigações nos processos de educação popular; o pensamento político e pedagógico de Paulo Freire; a educação dos(as) trabalhadores(as) e de pessoas jovens e adultas; espaços formais e não formais de educação; metodologias participativas; a educação e as relações étnico-raciais: indígenas e afrodescendentes. Os(as) autores referenciados de relevância na ementa são: Carlos R. Brandão; Paulo Freire; Conceição Paludo; Moacir Gadotti, entre outros(as).

Com relação aos componentes ofertados de forma optativa, relacionam-se à temática da investigação “Educação, trabalho e movimentos sociais”, que entre outros assuntos, aprofunda a temática dos processos históricos, sociais, políticos e culturais dos movimentos sociais: contextualizações e influências na consolidação da Educação Popular no Brasil; condições histórico-sociais e intelectuais na organização dos movimentos sociais; transformações sócio-políticas, econômicas e culturais no contexto da globalização e da reestruturação produtiva; contemporaneidade e novas demandas sociais: a multiplicidade e a diversidade de movimentos sociais.

Com relação aos aspectos das práticas, o PPC abordam a “Prática enquanto componente Curricular” – PCC. A realidade das PCC dentro do curso de Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza se insere no contexto da Alternância proposta pelo curso e na integração do Tempo Universidade e Tempo Comunidade, havendo a articulação das teorias vistas nas aulas, com a prática aplicada e após socialização com o grupo em Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas. As atividades práticas tem um total de 420 horas e são distribuídas em 08 semestres.

O que se observa ao analisar as ementas do PPC do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, é que os preceitos abordados ao longo do documento, são efetivados nas disciplinas que compõe os três domínios de

formação. As ementas contemplam, de forma geral, as relações de formação de professores(as) para a área de Ciências da Natureza e no que compete à compreensão do campo da educação popular, são tratadas as questões históricas, conceituais, filosóficas e dos(as) sujeitos(as), ampliando os debates com referências sólidas e articulação de prática com o meio.

#### **4.6.6 Pedagogia – Licenciatura**

O curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura correlaciona-se ao contexto de formação da UFFS no tocante à formação de professores(as) para a Educação Básica. Conforme PPC (UFFS, 2018a), a Instituição, enquanto elemento democratizante, oferta vagas aos(às) sujeitos(as) excluídos do ensino superior, numa universidade pública, gratuita e de qualidade.

O curso de Pedagogia da UFFS *campus* Erechim/RS tem, como formas de ingresso: processo seletivo regular; transferência interna; retorno de aluno(a)-abandono; transferência externa; retorno de graduado; e processos seletivos especiais (PROHAITI – Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes Haitianos – e PIN – Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas), conforme descritos no item 3.4.5 desta investigação.

A oferta do curso de Pedagogia para a região de Erechim/RS, é potencializadora de formação, não apenas para egressos(as) do Ensino Médio, mas também para professores(as) que já atuam na Educação Básica, sem a formação adequada<sup>27</sup>. Nesse sentido, o PPC reconhece a importância da UFFS formar profissionais para a realidade na qual está inserida, valorizando os conhecimentos historicamente construídos e os saberes populares como condição para a cidadania.

O Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul assume o compromisso social e acadêmico de contribuir e promover o desenvolvimento educacional da região por meio do oferecimento de Ensino Superior gratuito e de qualidade. Essa meta coloca-se como um horizonte possível do fazer pedagógico. (UFFS, 2018a, p. 25).

---

<sup>27</sup> Segundo INEP 2009, p. 35 (apud UFFS, 2018a, p. 19) dos 685.025 professores(as) atuantes em turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 54,9% têm curso superior com licenciatura e 32,3% Normal ou Magistério. Deste conjunto, apenas “metade dos professores que atuam nessa primeira fase tem curso superior em Pedagogia (50,1%)”.

O curso define suas políticas de trabalho em consonância com as demandas da sociedade e do mercado de trabalho, estando comprometido com a propagação do saber e a formação de sujeitos(as) humanizados(as), críticos(as) e conscientes da sua participação em sociedade. Também, no campo dos saberes, defende a formação de um(a) profissional reflexivo(a),

com base nas contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. A formação do estudante se efetiva por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas. (UFFS, 2018a, p. 28).

Tendo em vista que o curso de Pedagogia da UFFS *campus* Erechim/RS objetiva a formação de profissionais para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, gestão escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, espera-se que o(a) egresso(a) do curso contemple as características profissionais desejadas, que vão além daquelas definidas pela lógica hegemônica de mercado. Assim, o(a) egresso(a) deverá agregar na sua formação de valores culturais, sociais e éticos explicitados a partir da crença de que outras formas de organização social, pautadas na justiça, na ciência e na arte, são possíveis de serem construídas por meio da docência, nos âmbitos do ensino, da gestão, da pesquisa e da produção do conhecimento.

### **Estudo dos componentes curriculares (CCRs) de Pedagogia – Licenciatura e sua relação com a educação popular**

O Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura oferta 50 vagas no *campus* Erechim, no período noturno, com ingresso no primeiro semestre de cada ano. O projeto de curso está em consonância com os parâmetros legais que orientam a formação de professores no Brasil e inscreve-se no contexto das políticas públicas de atendimento às carências e aos desafios existentes na formação de profissionais do magistério da Educação Básica, em âmbito nacional e regional. Dessa maneira, visa contribuir para uma formação consistente de Pedagogos(as) para a atuação na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e gestores da Educação, o que se harmoniza com as demandas políticas e sociais de melhoria da qualidade do ensino e sua democratização, levando-se em conta as especificidades regionais, saberes populares e promoção da cidadania.

Considerando que os aspectos acima abordados têm intrínseca relação com a Educação Popular, a seguir será realizado um estudo das ementas do curso de Pedagogia e suas aproximações com este campo.

Inicialmente, a análise se pautará nos componentes do Domínio Comum. Deste, observa-se apenas que a disciplina de “História da Fronteira Sul” contempla elementos relacionados à educação popular, no que tange às questões de povoamento, despovoamento e colonização da mesorregião da Fronteira Sul; conflitos econômicos, políticos e choques culturais no processo de colonização.

No Domínio Conexo, as disciplinas com aproximação com a Educação Popular são àquelas relacionadas à categoria da exclusão: “Educação inclusiva” e “Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Nelas, a categoria da exclusão é abordada de forma singela, sem aprofundamento de causa, mas amparada nas políticas públicas para acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação formal.

No que tange ao eixo Domínio Específico, os componentes se ampliam e dão ênfase às questões mais profundas da Educação Popular. No componente “História da Educação”, as temáticas suscitam uma análise das questões das classes populares na formação do sistema educacional no Brasil; entretanto, aborda um tema específico sobre as lutas sociais pela universalização da escola pública, espaço constituído, maioritariamente, por sujeitos(as) de classes populares. Já em “Ensino de História I e II”, são levantados aspectos sobre culturas afrodescendente e indígena e relações étnico-raciais, presentes na questão dos(as) sujeitos(as) da Educação Popular.

No componente de “Alfabetização”, uma das temáticas abordadas na ementa se refere à alfabetização de pessoas jovens e adultas em sociedades letradas. Esse tema direcionaria a um estudo das questões de preconceito e exclusão, bem como a processos de emancipação através da educação. Na mesma perspectiva, os(as) sujeitos(as) pessoas jovens e adultas encontram-se inseridas no componente curricular “Educação de Jovens e Adultos”. As temáticas abordadas se referem aos processos educativos de pessoas jovens e adultas; às políticas e práticas educativas de EJA; à alfabetização e escolarização na EJA; aos(as) sujeitos(as) jovens e adultos(as); à cultura, relações étnico-raciais e a EJA; à juvenilização da EJA; currículo, alternativas didático-pedagógicas e a EJA; à mediação pedagógica na EJA.

O componente “Educação Popular e processos educativos não formais” agrega as “bases teóricas de formação da educação popular no Brasil, analisando a relação existente

entre educação popular, organizações e movimentos sociais de base e sua contribuição para o desenvolvimento de um projeto pedagógico para espaços educativos formais e não formais”. (UFFS, 2018a, p. 136). Para tanto, os conteúdos abordados nos 04 créditos da disciplina contemplam a grande abrangência da Educação Popular com: Educação popular: estudo, investigações e processos; o pensamento político e pedagógico de Paulo Freire; educação dos trabalhadores; política e educação popular de jovens e adultos(as); espaços educativos formais e não formais; metodologias participativas; o capitalismo e suas implicações sobre a educação dos trabalhadores da cidade e do campo; movimentos sociais e a educação; experiências de auto-organização e cooperação socioeconômica; saberes constituídos nas lutas sociais e a interface com a educação formal; educação e diversidade. São utilizadas referências de autores(as) como: Paulo Freire; Carlos R. Brandão; Maria da Glória Gohn; entre outros(as).

No componente optativo “Pedagogias latino-americanas” pôde-se perceber a presença de alguns preceitos da Educação Popular não nos conteúdos programáticos para a disciplina, mas nas referências utilizadas. Aqui referenciam-se autores como Miguel Arroyo, Roseli S. Caldart, Paulo Freire e Danilo R. Streck. No componente optativo “Educação intercultural”, são de relevância as temáticas sobre estudos culturais; multiculturalismo; interculturalidade; didática Intercultural. A categoria do multiculturalismo é tema recorrente em estudos de Educação Popular.

Ainda sobre os componentes optativos, “Educação escolar indígena e educação das relações étnico-raciais” suscitam elementos relevantes de debate quando analisadas as categorias de exclusão e sujeitos(as) das classes populares. Assim, os conteúdos sobre as políticas públicas e a educação escolar indígena; relações étnico-raciais e o currículo da educação básica; a escola e a construção da identidade na diversidade; escola, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais; panorama geral sobre as relações étnico-raciais e a questão da identidade nacional, tem uma ampla aproximação com a Educação Popular.

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas é tema de respaldo em outro componente curricular optativo. Em “Aprofundamento e diversidade de estudos em Educação de Jovens e Adultos”, são debatidas questões dos(as) sujeito(as) da EJA e nesta modalidade, temáticas como campo de pesquisa e ensino, particularidades da escolarização de pessoas jovens e adultas e docência na EJA são de relevância para o estudo dos(as) futuros(as) pedagogos(as), que poderão atuar também com esses(as) sujeitos(as). Ainda sobre os(as) sujeitos(as) que compõe as classes populares, o componente “Práticas formativas em comunidade” abordam

na ementa, entre outras temáticas, os tempos e espaços que educam; as práticas solidárias e ecológicas; o feminismo, a autonomia e a cidadania, temas de profunda relação com a Educação Popular.

“Educação Popular: tópicos freireanos” trabalha nas referências, quase que na sua totalidade, com Paulo Freire em diferentes obras, abordando temas como a educação não formal e a educação dialógica e emancipadora.

Com relação aos aspectos das práticas, os PPCs abordam a “Prática enquanto componente Curricular” – PCC. Dentro da Pedagogia, nas Práticas como componentes curriculares são descritas como 400 horas de eixos formativos, distribuídas em 9 fases do curso, “articulados semestralmente em atividade integradora organizada pelos CCRs de cada fase” UFFS, 2018a, p. 51).

Após a análise dos componentes curriculares que compõe o curso de Pedagogia – Licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS, pôde-se perceber uma grande variedade de disciplinas e suas temáticas com ampla ou estreita relação com a Educação Popular e os elementos que a configuram. Entretanto, o que chama a atenção ao analisar o presente PPC, é que mesmo este contando com um componente relacionado à Educação de Pessoas Jovens e Adultas – sujeitos(as) integrantes das classes populares e classes de atuação dos(as) futuros(as) pedagogos(as) – o debate ainda é insipiente para a formação de professores nesta modalidade da educação. Ao analisar ainda que a prática necessita estar presente para que haja uma formação efetiva do(a) professor(a), verifica-se que o componente não contempla estágio em sua carga horária. Ainda sobre o debate de sujeitos(as), outras classificações são lembradas e estudadas nas análises.

A Educação Popular está presente em um componente de Domínio Específico, explicitando o compromisso com aqueles(as) que foram historicamente excluídos e despolitizados, expressos no PPC do curso e demais documentos oficiais da Instituição.

#### **4.7 O utópico e o real: considerações sobre os estudos dos PPCs da UFFS *campus* Erechim**

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

Nos moldes contemporâneos, o currículo deve proporcionar aos(às) sujeitos(as) condições para que reflitam sobre sua prática transcendendo os limites meramente técnicos ou seja, a chamada “[...] racionalidade tecnocrata estéril”, na qual os docentes são orientados a usar modelos diferentes de ensino, administração ou avaliação. “[...] eles não são ensinados a serem críticos destes modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceptual e político”. (GIROUX, 1997, p. 40).

Considerando que as escolhas feitas para a vida acadêmica são carregadas de valores (histórias de vida, experiências, vivências, expectativas), os currículos devem contemplar todas as dimensões para que o(a) egresso sinta-se apto a assumir os papéis que sua profissão exigirá. Desse modo, os currículos devem ser vastos, de modo a atender à amplitude dos conhecimentos científicos, valorização dos saberes populares do(a) acadêmico(a), e inserção à prática, como forma de contemplar os aspectos da formação. Ainda se ressalta o comprometimento às bases teórico-conceituais adotadas pela instituição, uma vez que o curso deva adequar-se em suas propostas teóricas e práticas ao que defende a universidade enquanto valores fundamentais.

Com relação às atividades práticas, observa-se que todos os cursos abordam, em seus PPCs, aspectos voltados às práticas como componentes curriculares na parte legal da organização curricular. Percebe-se que em algumas ementas, a intersecção entre a teoria e prática ocorrem, em alguns casos de forma mais bastante sutil e em outros de maneira mais abrangente. Ressalta-se que, *teoricamente*, há a preocupação dos cursos em promoverem atividades práticas aos(às) seus(suas) licenciandos(as), uma vez que estas são primordiais para a formação docente.

Saviani (2009) destaca que, historicamente, a formação de professores(as) é separada em dois modelos específicos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. No primeiro, a formação é embasada no domínio específico de sua disciplina ou área; no segundo, atividades de cunho práticas, entretanto a teoria é essencial para a formação. Como os cursos possuem certa autonomia na organização curricular dos componentes específicos, percebe-se que os PPCs que tiveram reformulações em sua estrutura, conseqüentemente inserem as atividades de cunho mais práticas em suas ementas, possibilitando aos(às) estudantes a articulação entre a teoria e a prática.

Ao analisar as propostas dos PPCs dos cursos de licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS, observa-se que em cursos em que houve reformulações, os componentes

curriculares convergem ao que propõe o PPC e em escala maior, o PDI da instituição. Os aspectos abordados em ambos os documentos, revelam uma intensa preocupação com a formação (com qualidade) para professores(as) que irão atuar na educação básica, tendo em vista o Decreto n. 6755/2009 que dispõe sobre a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ressalta-se aqui, que os cursos de Geografia, Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Pedagogia, cujos PPCs receberam recentes reformulações, a centralidade da formação não está apenas na base científica de conhecimentos, mas também na formação humana, fortemente centrada nas vivências e saberes populares. O curso de Ciências Sociais, mesmo tendo seu PPC datado de 2013, reconhece, em sua gênese e devido às suas bases teórico-conceituais, as questões acima descritas.

No que se refere à valorização da regionalidade como mais uma forma de produção do conhecimento, identifica-se as políticas do Reuni, no que se refere à expansão das universidades públicas federais para o interior do país, descentralizando o ensino superior das capitais e áreas litorâneas, em observância às políticas de democratização do ensino superior. Nesse aspecto, vale ressaltar que os cursos acima mencionados, coadunam com essa política, que também é expressa nos demais documentos oficiais da UFFS, valorizando as diferenças na regionalidade no local onde está inserida porém não se estagnando nela, pois, como ressalta Zabala (2002, p. 53) “o currículo [...] precisa oferecer os meios para possibilitar a análise da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo [...] possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social”.

Considerando que os currículos dos cursos devem atentar-se para o que é proposto nos documentos sudeadores da Universidade, ressalta-se a centralidade em questões de formação específica no curso de Filosofia – Licenciatura, em detrimento à formação de professores(as) em uma Universidade fundada com bases na educação popular. Ou, como corrobora Nóvoa (2017, p. 1112) “muitas vezes, o foco não é a formação de professores. Nas outras áreas, a diluição verifica-se através de cursos de licenciatura que, na verdade, pouco ou nada valorizam a formação docente. São bacharelados disfarçados, não são licenciaturas”.

Se o objetivo geral proposto pelo PPC é a formação de “professores para a docência em Filosofia, *qualificados* para atuar na Educação Básica, capacitados para a investigação filosófica e comprometidos com o *desenvolvimento de atividades educativas articuladas ao contexto regional*” (UFFS, 2013a – grifo da pesquisadora), o PPC menciona questões de regionalidades, mas se exclui da ementa e do corpo de disciplinas componentes básicos

como “História da Fronteira Sul”, que remete à questão da instalação da Universidade em uma mesorregião que atende a características peculiares, que sofreu historicamente com o processo de formação da região sul do Brasil no contexto de povoamento, despovoamento e colonização, questões indígenas, caboclas e afrodescendentes, que são os(as) sujeitos(as) da educação popular.

Da mesma forma, destaca-se o descompromisso com os(as) sujeitos(as) da educação de um modo genérico. Os(as) egressos(as) poderão ministrar aulas em classes de educação formal e não formal, sendo que o único componente que atenta-se para a temática de sujeitos(as) excluídos(as) é “Prática de Ensino IV: Filosofia e Cultura”, que envolve o estudos de questões relacionadas aos(às) afrodescendentes, indígenas e questões de gênero na perspectiva filosófica.

Se o papel de uma universidade popular é democratizar o acesso e a permanência dessas classes a este ambiente, torna-se fundamental a inserção de componentes curriculares que dialoguem com o que fora exposto nos PPCs. Nesse sentido, com relação ao componente específico de educação popular, dois cursos ofertam a disciplina como específicas do curso (Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Pedagogia). Dentro das especificidades de cada curso, de maneira geral são abordadas temáticas referentes às bases conceituais a educação popular e aspectos históricos. Nos cursos de História e Ciências sociais, aparece a educação popular como disciplina optativa/eletiva, podendo ou não ser ofertada, na prática, nos cursos em questão.

Dentro dos preceitos da educação popular, emergem categorias, que são elementos que dão corpo aos objetivos da educação popular. Dentro da temática proposta para a análise, observa-se a incidência da disciplina “Direitos e Cidadania” como componente do Domínio Comum em todos os cursos de licenciatura. Há de se convir que as ementas para esta disciplina são exatamente iguais em todos os cursos, porém acredita-se que a base conceitual (origens históricas e teóricas sobre cidadania; o processo moderno de constituição dos direitos civis, políticos, sociais e culturais; as políticas de reconhecimento e promoção da cidadania; direitos e cidadania no Brasil) tenha respaldo em todos os cursos e, além destas temáticas amplas, cada docente deva dar uma direcionalidade ao curso em que está ministrando estas aulas.

Ainda com relação às categorias, aparecem questões relacionadas ao multiculturalismo, etnias, etnicidade, cultura ética, questões de gênero, entre outros(as);

categoria trabalho é mencionada em algumas ementas com relação às formas de trabalho ao longo da história, exploração da mão de obra, trabalho no campo e na cidade.

Quando se trata de educação popular, os(as) sujeitos(as) que compõe esse grupo são múltiplos. Dentro dos PPCs analisados, essa multiplicidade é mencionada de diferentes formas, havendo referência aos(às) sujeitos(as) mais excluídos(as) do campo ou da cidade, com o intuito de oferecer a emancipação através da educação. Essa multiplicidade está presente também nas ementas, como forma de sujeitos(as) de direito à educação. Eles(as) são citados em uma ou outra forma ou ainda em coletivos: sujeitos(as) da Educação de Jovens e Adultos(as), indígenas, negros, mulheres, pessoas com deficiência, pessoas do campo, entre outros(as).

Brandão (2002) considera que

A educação popular não é tanto uma teoria ou um método restrito de trabalho pedagógico atrelado a uma tendência ideológica única a respeito da pessoa humana, da sociedade e da educação. Ela é o imaginário e a vocação múltipla de uma ou de algumas vocações de escolhas. Escolhas de sujeitos, de modos de interação, de sentidos e de significados dados a destinos humanos através do saber. Escolhas que, uma vez estabelecidas, podem ser pensadas dentro de mais de uma teoria e podem ser realizadas por meio de mais do que um único método (BRANDÃO, 2002, p. 41).

O que Brandão (2002) corrobora, vem ao encontro do que se vislumbra em um currículo de universidade popular, em cursos de formação de professores: que se seja propiciado ao(à) estudante uma formação completa, que parta de seus saberes e se amplie para os demais conhecimentos, como forma de transformar estes(as) sujeitos(as) em protagonistas de sua história e agentes de transformação política e social. E, considerando que os(as) licenciandos(as) estarão no papel de mestres ao findar a graduação, poderão ofertar essa mesma educação emancipadora a seus(suas) futuros(as) alunos(as).

Entende-se, neste sentido, que uma educação popular não seja aquela voltada apenas à educação não formal, voltada para suprir o que a escola não ofertou, mas sim uma educação transformadora, voltada para o povo, para todos os(as) cidadãos(as) de direito, pois conforme Gadotti (1983, p. 162-163) “[...] a Educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia [...]”. E nesse sentido o autor indaga “Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político e é o político que é transformador.” (GADOTTI, 1983, p. 162-163). Por fim, uma educação transformadora deve começar com as bases de formação de seus(suas) professores(as), com currículos que se adequem à realidade local, sendo amplos em saberes universais e específicos em sua área, mas não esquecendo do olhar humanizado ao próximo.

## 5 IMERSÃO NO CAMPO DA PESQUISA

### 5.1 O perfil dos(as) licenciandos(as) da UFFS *campus* Erechim/RS

Considerando o momento atípico que nos encontramos, a pandemia de Covid-19 trouxe novas possibilidades de apropriação tecnológica e utilização de ferramentas até então desconhecidas ou pouco utilizadas por mim. Isso pode-se considerar como um ponto positivo, uma vez que se abrem novas formas de conexão com o mundo, estreitando distâncias e fazendo com que saíamos de nossa zona de conforto. Ao mesmo tempo, como seres que necessitam de contato para aprimorar as relações, não obtive o retorno esperado, principalmente, no que se refere ao questionário para elaboração do perfil dos(as) acadêmicos(as) das licenciaturas, uma vez que do total de alunos(as), obtive apenas 30% de retorno dos formulários enviados.

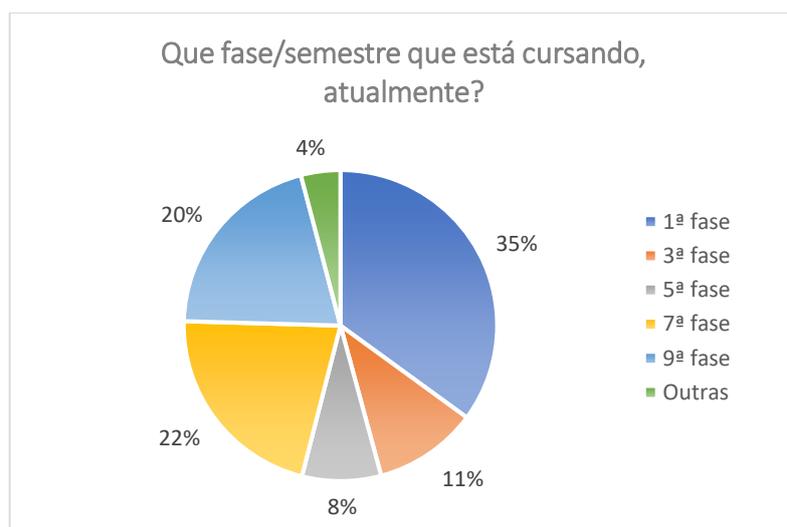
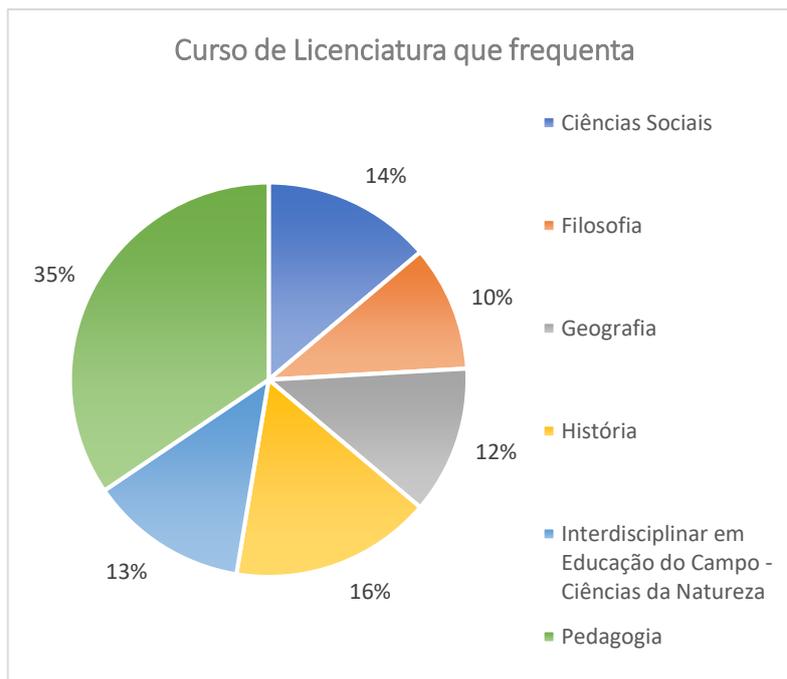
Para esta etapa da pesquisa, seriam aplicados, inicialmente, questionários *in loco*. Entretanto, a solução encontrada para a aplicação destes questionários foi a elaboração de um questionário *online* através do Google Forms. Este foi encaminhado às coordenações das seis licenciaturas da instituição via e-mail no dia 20 de junho de 2020, com o intuito de repassarem o formulário aos(às) licenciandos(as) para serem respondidos e de forma *online*.

Para mapear o campo, foram utilizados os dados recebidos através dos formulários, computados os dados com as informações solicitadas e elaborados os gráficos. Foi considerado retorno dos formulários, o dia 04 de julho de 2020, totalizando 02 semanas para os envios.

Tomando como universo os(as) 116 estudantes que responderam ao questionário *online* enviado, subdividem-se, quanto aos cursos que frequentam: Ciências Sociais: 16 estudantes (13,8%); Filosofia: 12 estudantes (10,3%); Geografia: 14 estudantes (12,1%); História: 19 estudantes (16, 4%); Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza: 15 estudantes (12,9%); Pedagogia: 40 estudantes (34,5%), distribuídos em “fases ímpares” dos seus respectivos cursos<sup>28</sup>.

---

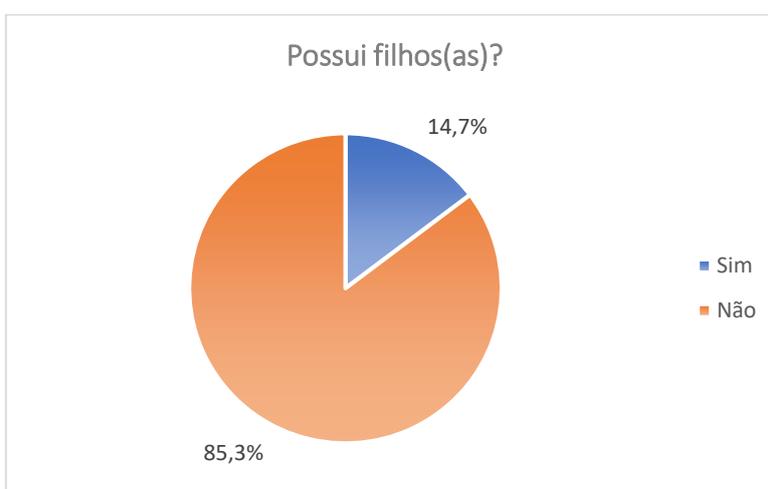
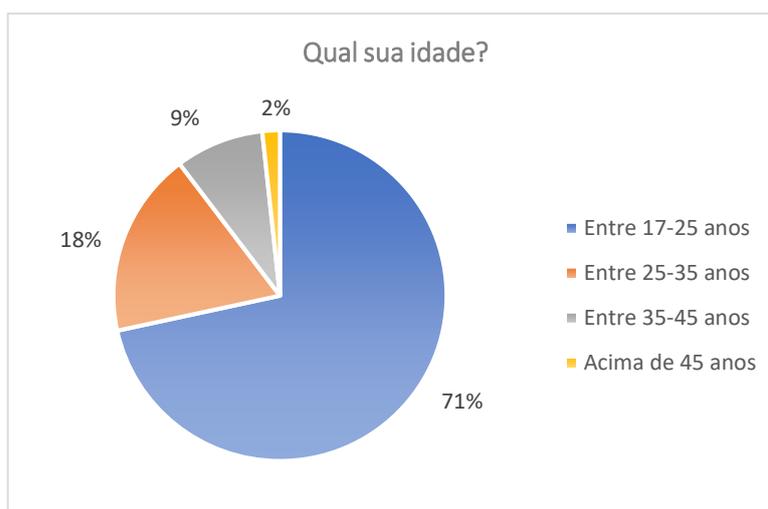
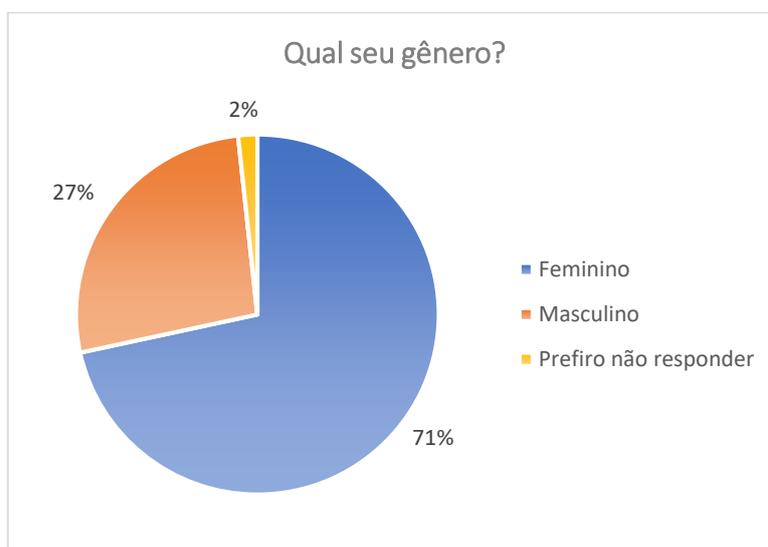
<sup>28</sup> O ingresso nos cursos ocorrem sempre no primeiro semestre de cada ano e o questionário foi enviado no primeiro semestre de 2020, desse modo, as fases “regulares” correspondem à números ordinais ímpares.



\*Outras: alunos(as) irregulares nas fases

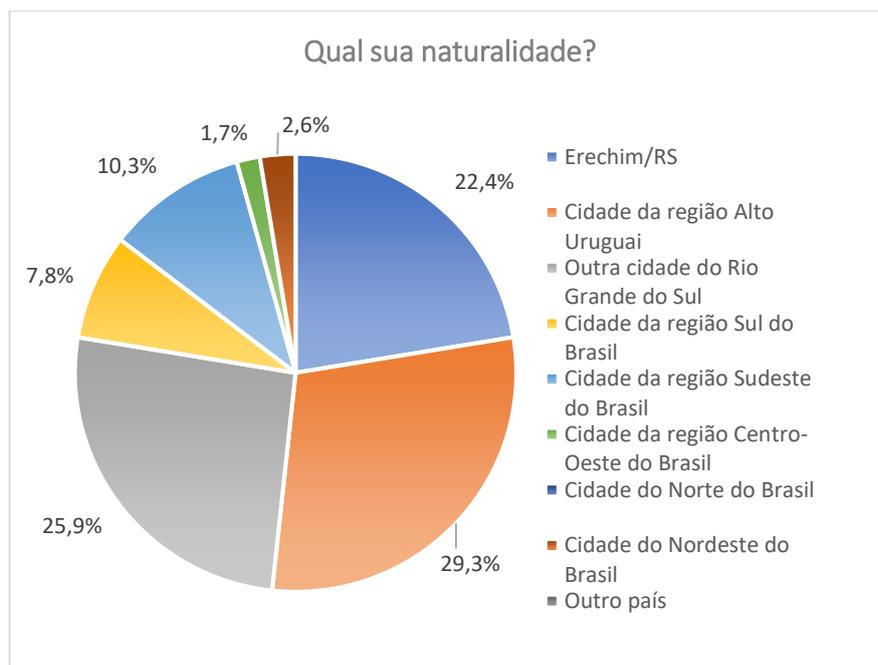
Considerando que o número mais expressivo de respostas recebidas corresponde ao curso de Pedagogia, compreende-se a massiva maioria de pessoas do gênero feminino que compõe esta análise. Foi possível constatar que 71% dos(as) acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura são do gênero feminino, cuja faixa etária circunda entre 17 a 25 anos (71%), sem filhos(as) (85,3%). Através deste panorama, é possível vislumbrar que o percentual correspondente à faixa etária, está diretamente ligado ao tempo que concluíram o Ensino Médio. Se levarmos em consideração que esta etapa da Educação Básica é concluída por

volta de 18-19 anos, elegemos o perfil etário dos(as) acadêmicos(as) das licenciaturas, jovens que concluíram o Ensino Médio logo e ingressaram no ensino superior.

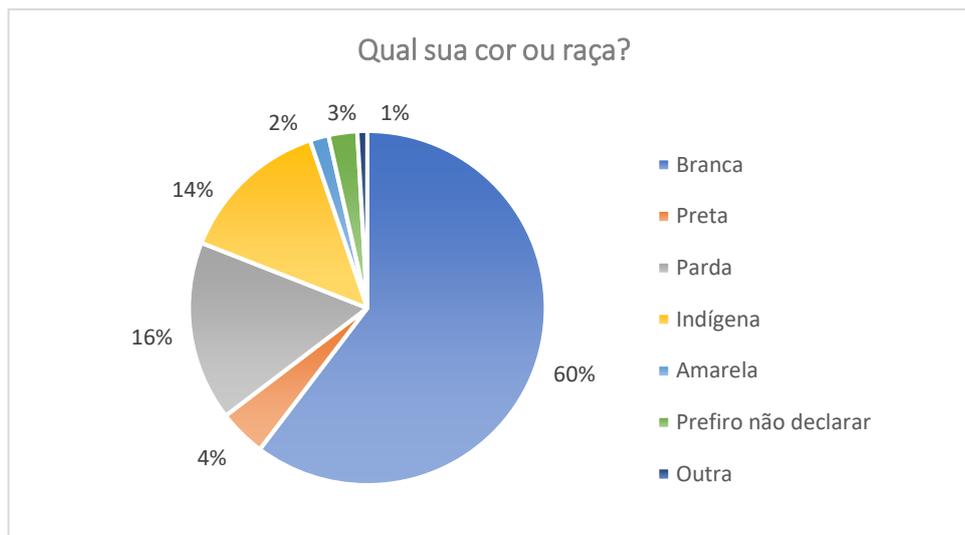


A UFFS foi apresentada, desde as bases de sua formação, como uma universidade que visava atender à população da mesorregião da Fronteira Sul, em seus *campi* de

instalação. Considerando que a UFFS *Campus* Erechim/RS abrange 32 municípios da AMAU, observa-se que se somados os números de pessoas naturais de Erechim e região Alto Uruguai, obtemos o percentual de 51,8%, seguidos de 25,9% de pessoas que são nascidas em outras cidades do Rio Grande do Sul. Apesar da grande concentração dessa *regionalidade*, é de grande valia destacar que a UFFS vêm ampliando suas fronteiras e recebendo estudantes de outras regiões brasileiras.

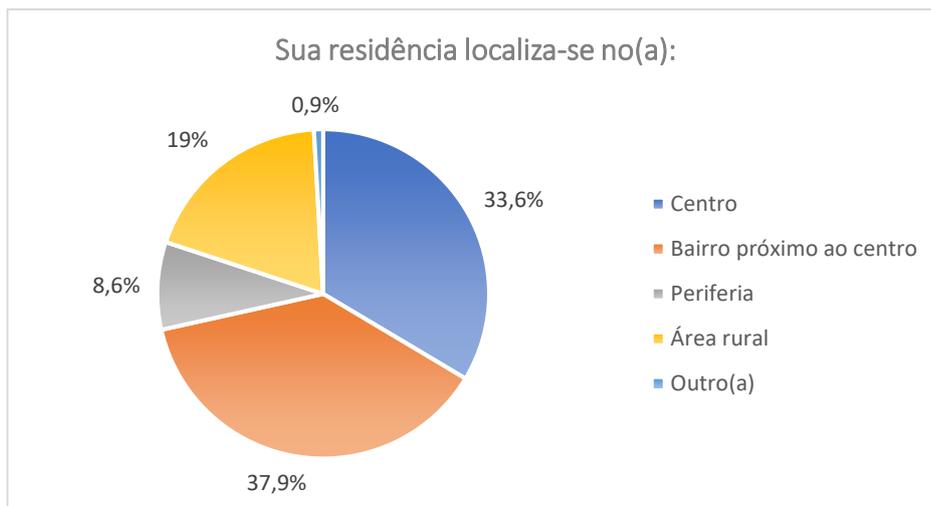


É válido destacar que a população da região Alto Uruguai tem suas bases étnicas configuradas na imigração das colônias velhas do Rio Grande do Sul, nas quais a sua maioria corresponde à descendentes de italianos(as), alemães(ãs) e poloneses(as). Nesse sentido, ressalta-se que, a grande maioria dos(as) estudantes das licenciaturas, correspondem, quanto à cor/etnia, a pessoas brancas (60%), seguido de pardas (16%). É de suma relevância observar que os(as) indígenas correspondem a 14% nos cursos de licenciatura na UFFS *Campus* Erechim, visto que os cursos contam com o PIN (Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas).

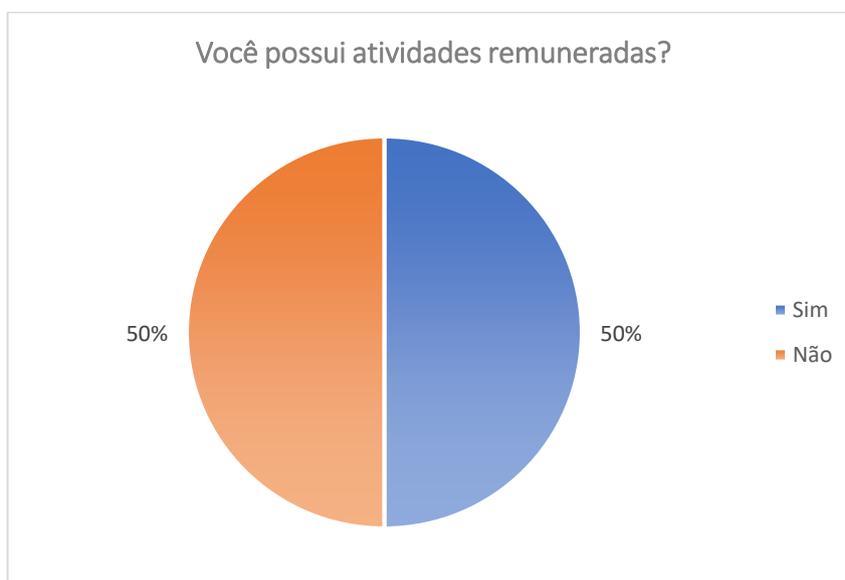


Com relação à cidade onde residem, observa-se que, se somados o número de pessoas residentes em Erechim e região Alto Uruguai, totaliza-se 88% do número de participantes dessa análise, o que configura o aumento do número de habitantes da cidade, bem como a participação efetiva na economia regional. Ainda com relação à residência, constatou-se que 71,5% dos(as) licenciandos(as) residem no centro ou em bairros próximos ao centro. 19% residem na área rural e 8,6% na periferia da(s) cidade(s).



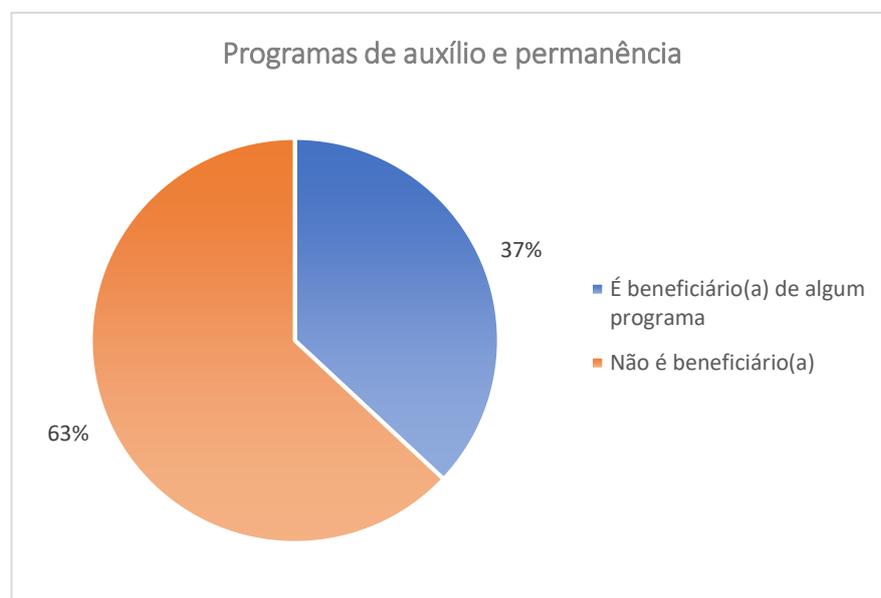
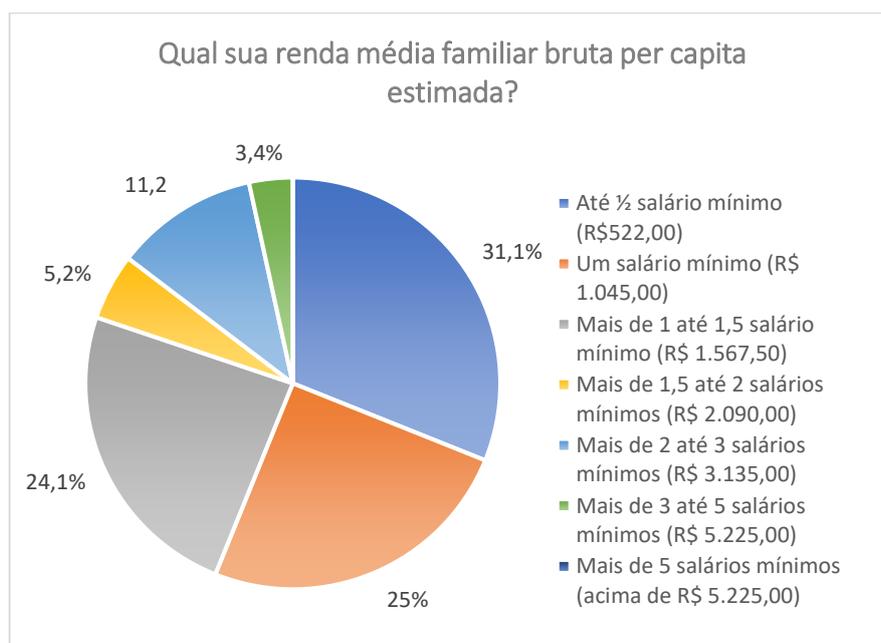


Um dos pontos de relevância da análise é o fato de os cursos de licenciatura da UFFS Campus Erechim são, em sua maioria noturnos (com exceção do Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza, que compreende um regime diferenciado dos demais – o regime de alternância). Nesse sentido, pode-se observar que 50% dos(as) licenciandos(as) exercem atividade remunerada, pois os cursos de licenciatura permitem aos(às) acadêmicos(as) a possibilidade de trabalharem no contra-turno, o que torna, muitas vezes, a licenciatura a única possibilidade para quem deseja fazer um curso superior, mas necessita trabalhar para ajudar nos provimentos e despesas.



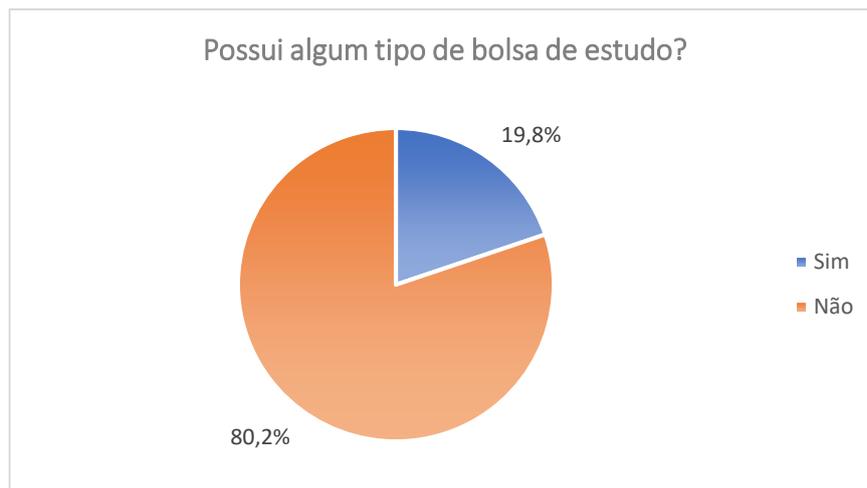
No que se refere ao perfil socioeconômico, foi possível analisar que a maioria dos(as) licenciandos(as) tem sua renda *per capita*<sup>29</sup> em torno de 0,5 a 1 salário mínimo (56,1%), abaixo da média da população brasileira no ano de 2020, segundo pesquisa do IBGE<sup>30</sup>.

Outro fator relevante para a análise corresponde aos auxílios e bolsas. Para estes itens de análise, observa-se que 37% dos(as) estudantes são beneficiários de auxílios e 19,8% são participantes de programas de bolsas.

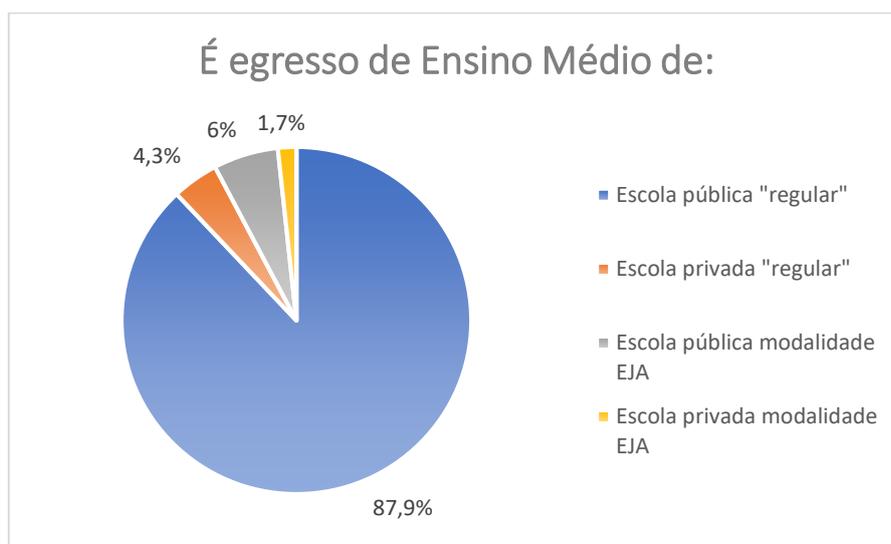


<sup>29</sup> A renda familiar per capita é calculada somando a renda de cada morador e dividindo pelo número de moradores de uma residência. Ex.: residência com 3 moradores, em que dois deles recebem em 2020 um salário mínimo de R\$ 1.045,00:  $1.045 \times 2 = R\$ 2.090$ , dividido por 3 = R\$ 696,66, sendo essa renda familiar bruta per capita.

<sup>30</sup> Fonte: <https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>



A ampla maioria dos(as) licenciandos(as) são egressos(as) de escola pública “regular” (80,2%), o que configura uma grande fatia de estudantes acolhidos por uma política da universidade de priorizar o acesso àqueles(as) oriundos(as) dessa realidade, seguidos de 6% de alunos(as) de EJA (escola pública).



Os questionários enviados permitiram traçar um perfil dos(as) acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura. Com base nestes, foi possível considerar que os(as) estudantes das licenciaturas correspondem a estudantes de classes populares, sendo pela sua condição de gênero, naturalidade ou residência, renda *per capita* ou escola de origem, sendo analisadas de forma individual ou agrupamento de elementos.

Na sequência, os números receberão vozes de representatividade, através das falas e contribuições dos(as) sujeitos(as) das licenciaturas da UFFS *Campus* Erechim/RS.

## 5.2 O que pensam e dizem os(as) sujeitos(as) da pesquisa: análise das entrevistas

As vozes dos(as) sujeitos(as) que compõem ou compuseram as licenciaturas da UFFS *Campus* Erechim/RS, foram ouvidas entre os meses de maio e julho de 2020. Devido à realidade enfrentada desde o mês de março, com a pandemia Covid-19, as entrevistas foram realizadas através de meios virtuais, conforme data, horário e ferramenta que estivesse disponível a estes(as) sujeitos(as), seguindo às orientações do CEP e atendendo aos protocolos de segurança divulgados pelo Ministério da Saúde. Desse modo, foram utilizadas como ferramentas o Skype, o Zoom e o Google Meet, encurtando, assim, as distâncias entre os(as) entrevistados(as) e a pesquisadora.

A escolha ou seleção dos(as) entrevistados(as) deu-se por alguns critérios, tais como a proximidade com os(as) sujeitos(as), indicações de estudantes, colegas e professores(as) da instituição.

Foram enfrentados alguns contratempos durante os contatos, como remarcações das datas e horários, devido a responsabilidades de trabalho, falhas de comunicação na internet, entre outros(as). Alguns outros empecilhos, como o reagendamento das entrevistas com acadêmicos(as) e, conseqüente descaso com o compromisso, também foram enfrentados, ocasionando um grande desconforto e desgaste em buscar novas alternativas para compor esta etapa tão importante da pesquisa.

Na parte dos(as) coordenadores(as), alguns(as) estavam gozando de férias ou licença, sendo positivamente substituídos(as) por coordenador(a) adjunto(a) (Ciências Sociais) ou professor(a) que representasse a coordenação do curso (História), fato que não desqualificou o conhecimento que tinham do curso, realidades das turmas ou PPCs.

Todas as entrevistas com os(as) dezoito sujeitos(as) – acadêmicos(as), egressos(as) e coordenadores(as) – contaram com três blocos ou dimensões – humana, técnica e política – de perguntas semiestruturadas, que atenderam a um roteiro prévio. Entretanto, a partir dos questionamentos elaborados, foi possível ampliar o diálogo com os(as) entrevistados(as) para haver um maior aprofundamento nas questões levantadas com o problema de pesquisa e assim, dar “alma” às análises documentais já realizadas.

Com a finalidade de apresentar, de forma mais clara, os dados coletados nas entrevistas, optou-se pela transcrição das falas dos(as) dezoito entrevistados(as) em torno

dos pontos centrais da pesquisa, para confrontar ou articular as respostas e contribuições das vozes desses(as) sujeitos(as).

Inicialmente, foram realizadas as entrevistas com os(as) licenciandos(as) e egressos(as), e após, realizadas com os(as) coordenadores(as), para que as vozes dos(as) primeiros(as) pudessem ser ouvidas pelos coordenadores(as).

Para evidenciar as opiniões dos(as) participantes, sem revelar suas identidades, foram utilizadas nomenclaturas: para acadêmicos(as), a letra “A”, acompanhada de um número (de 1 a 6): A1, A2, A3, A4, A5, A6. Para egressos(as), a letra “E”, acompanhada de um número (de 1 a 6): E1, E2, E3, E4, E5, E6. Para coordenadores(as), a letra “C”, acompanhada de um número (de 1 a 6), conforme o curso de licenciatura, por ordem alfabética.

Algumas falas recorrentes dos(as) sujeitos(as) representantes das entidades (movimentos sociais, sindicatos, etc.) se farão presentes nesta etapa da pesquisa, pois suas contribuições, mesmo não se valendo especificamente dos cursos de licenciatura da instituição, dialogam, de forma significativa, com as dimensões abordadas. Para estes(as) sujeitos(as) serão utilizadas como nomenclaturas a letra “R”, seguidas dos números 1, 2 ou 3.

Para melhor identificar a apresentação dos dados, as vozes dos(as) sujeitos(as) são distinguidas das citações, sendo expostas em itálico, com recuo para as falas mais extensas.

A partir das dimensões que compuseram as entrevistas, esta análise foi estruturada em 3 categorias: “Dimensão mobilizadora dos(as) sujeitos(as): escolha, permanência e continuidade”; Dimensão política: percalços e avanços da educação popular na UFFS *Campus* Erechim/RS” e “Dimensão pedagógica: a educação popular nos currículos das licenciaturas”. Os diálogos entre os(as) sujeitos(as) possibilitaram uma análise convergente, estando as vozes interligadas e relacionando-se umas às outras.

### 5.2.1 Motivos para a escolha da UFFS e mobilização para permanência e continuidade de estudos

A primeira categoria de análise corresponde à “Dimensão mobilizadora dos(as) sujeitos(as): escolha, permanência e continuidade”. Nela, são abordadas as dimensões humana e técnica das entrevistas.

Partindo da proposição de Charlot (2000) sobre mobilização – ou motivos – considera-se que os(as) sujeitos(as) comprometem-se na busca de seus objetivos mobilizando-se e buscando movimento para atingirem suas metas.

A possibilidade de estar inserido(a) no universo de uma universidade pública foi a resposta preponderante aos questionamentos sobre o ingresso na UFFS *Campus* Erechim/RS, tanto para os grupos de acadêmicos(as) e egressos(as), uma vez que a universidade pública foi, historicamente, um ambiente de exclusão às camadas populares. Como ilustra o(a) entrevistado R3:

*“A maioria das pessoas [...] não tem a oportunidade de estudar, de primeiro estudar e depois buscar a profissão [...]. São obrigados a desde cedo trabalhar ou na agricultura, ou a buscar um emprego formal ou informal na cidade. E acaba abandonando os estudos [...]. (R3, 2020).*

Como destacam Durham (2003) e SEVERINO (2006), a educação superior no Brasil era caracterizada por um ensino elitizado, que reproduzia uma ideologia dominante no país. Esta proposição é ilustrada na fala de um(a) acadêmico(a):

*[Ingressar numa universidade pública] representou muitas coisas, porque a minha família tem origem popular e também é marcada por uma baixa escolaridade. Por exemplo, minha mãe conseguiu cursar só até o 5º ano e meu pai conseguiu terminar o Ensino Médio [...], pois viviam no meio rural e a “atenção” era maior para o trabalho, em ajudar em casa. (A4, 2020).*

Elementos e fatores como “transformação”, “possibilidade”, “mudanças”, “rupturas de ciclos”, “sonhos”, são recorrentes nas falas dos(as) sujeitos(as). Considerando a proveniência dos(as) acadêmicos(as) e egressos(as), reitera-se a possibilidade de cursar uma graduação de qualidade sem necessitar pagar por ela, como o relato de um(a) egresso(a):

*Para mim e para minha família, representou a possibilidade de estar na universidade. Porque caso eu precisasse pagar uma universidade privada, sem nenhum tipo de bolsa ou de ajuda de qualquer auxílio, aliás, de qualquer natureza, a minha família não teria possibilidade de pagar. (E6, 2020).*

As vozes do(a) acadêmico(a) e do(a) egresso(a) coadunam com o que propõe Lahire (1997), que demonstra que o sucesso decorrente da escolarização de pessoas de classe

populares, provém, muitas vezes, da ausência de escolarização dos pais e mães, que projetam em seus(as) filhos(as) a importância da educação, possibilitando, assim, o ingresso dos(as) mesmos(as) no ensino superior. Como ilustra Gatti (et al, 2019, p. 148),

a escolaridade dos pais é um dos indicadores da bagagem cultural de origem dos estudantes. [...] O que é de se destacar é, sobretudo, o baixo nível geral de escolarização das famílias dos estudantes que se preparam para a docência. [...] Muito diferente é o perfil sociocultural de origem daqueles estudantes dos cursos mais prestigiados pela sociedade nas instituições de educação superior brasileiras.

Para o grupo dos(as) coordenadores(as), foi proeminente o quesito de o ingresso como docente numa instituição pública federal, ser o patamar mais alto da carreira docente no Brasil. Entretanto, o que se considera curioso, é o fato de que a ampla maioria não saber, de antemão (no ingresso na instituição), que a universidade além de pública, tinha um caráter popular, que atenderia a um público específico, fato que passou a ser desvelado no cotidiano acadêmico.

Para estes(as) sujeitos(as) o sonho realizado veio ao encontro de mudanças, acolhidas, adaptações ao novo ambiente e para muitos, a participação na construção de uma nova universidade:

*Uma das coisas que mais me chamou a atenção [no ingresso na universidade], foi a energia que todos tinham em construir algo “do nada”, porque a universidade foi construída “do zero”, foi fruto de todos e todas que construíram os vários espaços da universidade. (C3, 2020).*

Todo(a) o(a) sujeito(a) carrega consigo uma gama de vivências que fazem parte do seu ser, uma relação de saberes que o(a) configura como singular. Entretanto, ao ingressar na universidade, imerge em uma pluralidade de saberes que vão configurando um novo ser, como outros conhecimentos e novas relações. Para Charlot (2000, p. 78), “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o mundo como um conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. Essas relações vão se constituindo com as escolhas, as vivências, as rupturas e os novos significados agregados à sua trajetória.

Charlot (2000, p. 55) considera ainda que o ser, está em constante movimento e é instigado pela mobilização, remetida ao conceito de móbil, pois “mobilizar-se [...] é engajar-se em uma atividade originada por móveis”. Para o autor, o “móbil” corresponderia à ação para agir, o planejamento e o passo inicial para a ação.

Considerando que a grande maioria dos(as) estudantes da instituição que cursam as licenciaturas são oriundos(as) de classes populares, ressalta-se que as bolsas e/ou auxílios

são fundamentais para que os(as) mesmos(as) tenham condições de permanecerem na universidade.

Segundo site institucional<sup>31</sup>, os auxílios são ofertados àqueles(as) que se encontram em situação de vulnerabilidade social, sendo necessária a realização da análise socioeconômica para recebimento dos mesmos. A análise é feita pelo setor de assuntos estudantis, no qual é preenchido um formulário de cadastro socioeconômico, seguidos de recolhimento de documentação e agendamento de entrevista.

As condições socioeconômicas de parte dos(as) alunos(as) que cursam as licenciaturas na UFFS *Campus* Erechim, é de intensa vulnerabilidade social, pois se considerarmos a análise realizada através do levantamento do perfil (geral) do(a) acadêmico(a) das licenciaturas, encontramos uma população jovem, oriunda de escolas públicas, com uma renda per capita baixa, trabalhadores(as) ou beneficiários(as) de bolsas e auxílios. São estudantes de camadas populares com múltiplos rostos e vivências e que vislumbram na educação uma possibilidade de emancipação. Entretanto, o que se vivencia, na prática, é uma série de infortúnios, que muitas vezes levam estes(as) acadêmicos(as) à evasão. Considera-se primordial a denúncia dos(as) coordenadores(as) que relatam suas percepções sobre as condições destinadas à permanência dos(as) estudantes das licenciaturas.

A fala de um(a) dos(as) coordenadores(as) mostra a dura realidade enfrentada por acadêmicos(as), que precisam conviver com a falta de recursos para sua subsistência:

*Chegou até a coordenação do curso, [a informação] de que as duas únicas refeições de alunos do curso eram as do RU. [...] Outra situação de relato de um aluno [...] é que o mesmo voltou a pé para o centro da cidade, pois não tinha dinheiro para pagar o transporte coletivo. (C2, 2020).*

Quando questionados(as) sobre o uso de bolsas e auxílios, os(as) coordenadores(as) das licenciaturas destacam que nesses cursos, há um número expressivo de acadêmicos(as) que usufruem, de forma geral, a auxílios e bolsas. Segundo a página<sup>32</sup> da UFFS, a instituição conta, ainda, com uma atenção diferenciada a estudantes indígenas, quilombolas, estrangeiros(as), em situação de acampamento, assentamento ou de rua. Ainda quanto aos auxílios, a instituição destaca que estes têm por objetivo auxiliar no custeio das despesas relativas à alimentação, transporte e moradia.

---

<sup>31</sup>Fonte: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/analise-socioeconomica>

<sup>32</sup>Fonte: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/auxilios-socioeconomicos/apresentacao-dos-auxilios-socioeconomicos>.

O Programa de Bolsa Permanência<sup>33</sup> (PBP) é uma ação do Governo Federal que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos(as) estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas, sendo fixado a concessão de apoio financeiro de quatrocentos reais (para os estudantes indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes). O recurso é pago diretamente ao(à) estudante de graduação por meio de um cartão de benefício. Conforme um(a) coordenador(a),

*os alunos (indígenas) da Educação do Campo possuem uma bolsa permanência recebida pela FUNAI. Além disso, têm uma bolsa diferenciada [...] que é o auxílio alternância [...] que auxilia os alunos nas despesas de hospedagem, pois muitos não são da região e necessitam ficar em Erechim no período de tempo que têm aula na universidade. (C5, 2020).*

Foram mencionados de forma expressiva, por todos(as) os(as) sujeitos(as) entrevistados(as), como forma de ajuda econômica e inserção no mundo da docência e pesquisa, bem como da importância para acadêmicos(as) e para o próprio curso, os programas de bolsas. Estes também são um fator muito recorrente dentro dos cursos de licenciatura, principalmente, se comparados com os auxílios. As bolsas mais mencionadas e lembradas no decorrer das entrevistas, são PIBID, residência pedagógica, bolsas de pesquisa e extensão através de projetos de docentes. Segundo um(a) coordenador(a):

*O curso de Pedagogia atende um público significativo de pessoas oriundas da região Alto Uruguai, mesmo assim de contextos mais vulneráveis. O caminho para esses(as) estudantes que recebem auxílios e necessitam complementar sua renda, são os estágios não obrigatórios em escolas de educação básica. (C6, 2020).*

Um número curioso a se mencionar é que, do total dos(as) acadêmicos(as) e egressos(as) entrevistados(as), apenas um não é/foi bolsista de programas federais ou ofertados pela instituição, apesar das informações coletadas com os questionários ter mostrado o oposto. Considerando as políticas de permanência no ensino superior como forma de suporte aos(às) acadêmicos(as) das licenciaturas, em relação aos amparos institucionais para a permanência desses(as) licenciandos(as) na universidade, observa-se que estes buscam atender aos princípios propostos no PDI da instituição, com incentivo à permanência destes(as) sujeitos(as) no ensino superior, através de programas de bolsas e auxílios – embora, insipiente, conforme relato dos(as) entrevistados(as).

---

<sup>33</sup> Fonte: [https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/bolsas-1/bolsa\\_permanencia](https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/bolsas-1/bolsa_permanencia)

Conforme Martuccelli (2007, p. 64) “os suportes são às vezes redes e dependências, mas também, às vezes, mais, e outra coisa, que redes e dependências”, ou seja, em muitos casos, os(as) beneficiados(as) pelas bolsas e auxílios necessitam de outros amparos para conseguir suprir suas necessidades, pois estão distantes de suas famílias, de suas cidades de origem, desconhecem a regionalidade e a realidade local, precisando ser acolhidos(as) por uma nova cidade e uma nova realidade. Segundo a fala de um(a) coordenador(a):

*O valor dessas bolsas ele é muito paliativo. A gente está com valores de bolsas semelhantes a valores passados, sem correções monetárias, não fazendo jus ao que esses estudantes recebem agora. A gente precisa ter bolsas mais bem qualificadas do ponto de vista financeiro. [...] Uma quantidade significativa de estudantes, prefere trabalhar e não receber a bolsa, porque com o trabalho ele vai ganhar um salário, que é mais adequado às suas necessidades. (C3, 2020).*

Um fato de destaque nesta análise é que, a partir da instituição do SISU, ampliou-se a vinda de estudantes oriundos de outras localidades do Brasil. Desse modo, o que propunha, inicialmente a instituição (com relação à oferta de vagas aos estudantes, sobretudo, da região Alto Uruguai), passa a ter outro foco, perpassando a grande “fronteira sul” e expandindo seus limites geográficos e culturais.

Nesse sentido, o que se observa com relação à fala dos(as) sujeitos(as) entrevistados(as), sobretudo os(as) coordenadores(as), é que, embora a instituição tenha uma estrutura física adequada ao número de estudantes e turmas que comporta, verifica-se uma arquitetura que fomenta a exclusão e quiçá a não permanência das camadas mais necessitadas, o público-alvo da proposta da universidade, como destaca um(a) coordenador(a):

*A (ausência de uma) moradia estudantil é uma questão muito séria em função do fato que nós temos muitos estudantes de caráter popular, não só com condições econômicas simples, mas também vindos de outras regiões. O estudante precisa pagar aluguel, se locomover para a universidade... Então, se nós tivéssemos uma moradia estudantil no Campus, muito provavelmente nós teríamos uma série de serviços que migrariam para o Campus, o que faria com que desenvolvesse a região. (C1, 2020).*

Avaliando que a ampla maioria dos(as) estudantes que estão matriculados nos cursos de licenciatura são oriundos(as) de classes populares, não apenas de escolas públicas, mas pessoas com grande vulnerabilidade social, analisando os documentos oficiais da instituição, no qual são destacados os objetivos do atendimento a este público especificamente, depara-se com algumas contradições, apontadas nas entrevistas com os (as) sujeitos. Ao serem questionados sobre a estrutura física disponibilizada pelo campus, ficou evidente que, por mais adequado que seja o espaço físico e a arquitetura (em relação ao número de estudantes

e cursos atendidos), para os(as) entrevistados(as) ainda este não é um espaço de acolhimento às camadas populares, pois como relata um(a) coordenador(a):

*[...] se nós não criamos um espaço – e aí o espaço é simbólico, ele é de políticas [...] – nós não criamos um espaço popular de educação popular. [...] Mais do que listas de conteúdos, o espaço de uma educação popular tem que ser um espaço de solidariedade e acolhimento [...] para que [o estudante] não evada e se sinta pertencente ao espaço. (C4, 2020).*

Na mesma perspectiva, Bourdieu (2007) ressalta que lugar é um espaço físico, no qual os(as) sujeitos(as) coexistem, pois,

*[...] o espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e, sem dúvida, sob a forma mais sutil, a da violência simbólica como violência despercebida: os espaços arquitetônicos, cujas injunções mudas dirigem-se diretamente ao corpo, obtendo dele, com a mesma segurança que a etiqueta das sociedades de corte, a reverência, o respeito que nasce do distanciamento[...]. (BOURDIEU, 2007, p. 163).*

Ao destacarmos que o perfil dos(as) estudantes corresponde a pessoas de classes populares, emerge a necessidade de políticas intensas não somente de acesso, mas de permanência destes(as) no ensino superior. Considerando as vozes dos(as) coordenadores(as), evidencia-se que não basta apenas propiciar o acesso, mas é fundamental que a permanência das camadas mais vulneráveis seja garantida para que fato, ocorra uma formação com qualidade. Desse modo, considera-se emergente o grito de denúncia dos(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem, pois são estes(as) que vivenciam o cotidiano universitário e convivem com os anseios, angústias e necessidades dos(as) licenciandos(as).

## **5.2.2 Educação popular na UFFS *campus* Erechim: percalços e avanços da caminhada**

A segunda categoria de análise corresponde às questões relacionadas à “Dimensão política: percalços e avanços da caminhada da educação popular na UFFS”. Nela, são analisados excertos relacionados aos princípios da educação popular, como seu conceito, emancipação, cidadania, formação política e exclusão.

O conceito de educação popular pode ser amplamente debatido em várias áreas, pois seus subtemas permeiam vários campos, principalmente se analisados na conjuntura política e econômica nacional. Para Brandão (2002), existem quatro posturas visíveis ao analisarmos

a educação popular. A primeira, é a categorização da educação popular como práticas não científicas, voltadas ao senso comum, distantes de um conhecimento reconhecido e valorizado em nossa sociedade. A segunda postura está ligada à importância do viés cultural da educação popular, intrínseca aos movimentos sociais e distante do campo educacional. A terceira, relaciona-se à educação popular em alguns países da América Latina, cuja principal referência é Paulo Freire e suas práticas de alfabetização de adultos(as). Entretanto, uma quarta postura evidencia a educação popular como “algo ainda presente e diversamente participante na atualidade da educação entre nós” (BRANDÃO, 2002, p. 142), pois ela refere-se às dimensões pedagógica, cultural e política. Para o autor, essa postura mostra que

a educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo” (BRANDÃO, 2002, pp.141-142).

Partindo quarta categorização de Brandão (2012), princípio da educação popular centrada na exclusão de camadas sociais que foram historicamente inferiorizadas e exploradas, além de serem limitadas e tolhidas de uma educação de qualidade. A voz de um(a) egresso(a) coaduna com esse preceito onde, ao seu ver, a educação popular é:

*uma educação comprometida [...] com a classe na qual eu me encontro. [A educação popular] faz parte de alguns movimentos libertários que se comprometeram também com essa classe, que historicamente não tem acesso aos meios de produção e que por muito tempo não teve direitos. A educação popular nos faz refletir sobre nossa condição enquanto classe trabalhadora, de lutar pelos nossos direitos de cidadania. (E6, 2020).*

Ao relacionar a consideração do(a) egresso(a) às leituras de Freire (1987), interpreta-se a educação popular como uma educação do povo para o povo, comprometida com transformação dos(as) sujeitos(as), tornando-os(as) participativos(as) politicamente.

Partindo do pressuposto da emergência de uma educação que atenda às demandas das camadas populares, reitera-se sua urgência na educação brasileira – seja ela básica ou superior – principalmente no contexto em que vivemos. Conforme a fala de um(a) coordenador(a) de curso, a educação popular deve perpassar os universos conceituais e ser efetivada como prática, pois:

*num país como o Brasil a educação popular é urgente. Os pressupostos, as premissas, os princípios da educação popular precisam atravessar todo o processo educacional, passando por todos ciclos da educação básica, até a educação superior e a pós-graduação. No sentido que nós estamos lidando com uma sociedade muito desigual, uma sociedade com uma quantidade de pessoas em condições inadequadas para a sobrevivência muito grande. (C1, 2020).*

Nesta perspectiva, recorre-se novamente a Freire (1987) que considera que uma educação do povo para o povo pode levar as camadas populares a lutarem por dignidade, humanidade, autonomia e, havendo emancipação, ao caminho da liberdade. Segundo o autor, essa dinâmica perpassa a inversão de papéis, pois não leva o oprimido à condição de opressor, mas sim, a uma nova relação social em que haja igualdade entre homens e mulheres projetando um bem comum.

A educação popular é permeada por conceitos que formam sua base e que necessitam um olhar atento para que de fato ela ocorra. Os(as) entrevistados(as) foram questionados sobre seu entendimento acerca de temáticas como a cidadania, a emancipação e a formação política. Suas contribuições foram repletas de significado e de humanidade, para além da epistemologia das palavras, foram costuradas com os conceitos que permeiam suas áreas de conhecimento e formação – no caso dos(as) coordenadores(as) e egresso(as) – e discursos cotidianos – no grupo dos(as) licenciandos(as).

Ao analisarmos a esfera da desigualdade no Brasil – seja ela no campo econômico ou social – e ao vislumbrarmos que a grande massa populacional é a base para essa disparidade, o conceito de educação popular torna-se potencializador para que seja alcançada a cidadania. Quanto ao tema cidadania, os(as) sujeitos(as) promoveram debates acerca do *ser* e do *não ser* cidadão(ã), remetendo à cotidianidade, às condições do cidadão brasileiro, e à igualdade perante a lei. Para um(a) acadêmico(a)

*Hoje, ser cidadão, é você ter as condições para você sobreviver. Como é que eu vou dizer que eu sou um cidadão, se eu sequer eu existo perante a lei? Se eu não tenho água encanada, não tenho energia elétrica... como é que eu vou conseguir me colocar como cidadão, se eu sequer tenho o meu “ganha-pão”?* (A1, 2020).

Na perspectiva abordada pelo(a) acadêmico(a), a cidadania se contrapõe à realidade brasileira, que é marcada por uma profunda desigualdade social e econômica. Duarte (2008), vincula o conceito de cidadania ao de igualdade – apresentada como princípio de direito – relacionando-o a uma visão liberal de igualdade formal, que prevê que todos os(as) cidadãos(ãs) são iguais perante a lei e são sujeitos(as) de direitos, sem considerar as especificidades que os(as) diferenciam. Desse modo, a voz de um(a) coordenador(a) de curso questiona sobre o conceito de cidadania e amplia o debate para as subjetividades dos(as) sujeitos(as)

*O conceito de cidadania que nasce na modernidade dá conta dos nossos anseios? [...] Cidadania é a possibilidade de todos e todas, dos mais variados corpos, dos mais variados sujeitos, poderem ter plenas condições do exercício das suas subjetividades no espaço público. Poderem ter plenas condições de igualdade e isonomia de direitos no espaço público.* (C4, 2020).

Habermas (1994) destaca que na sociedade contemporânea, a imagem do(a) cidadão(ã) é estigmatizada pela objetividade, pela impessoalidade e pela racionalidade, não considerando as subjetividades que compõe a(s) sociedade(s). Kieling (2017) ressalta que, em Freire, a subjetividade encontra-se presente em todas as relações humanas, reduzindo a realidade às dimensões do(a) sujeito(a) e excluindo homens e mulheres do fazer social em prol de grupos privilegiados. Em Freire,

a exclusão dos outros da função de sujeitos facilita tratar as coisas numa perspectiva “natural”, a-histórica, e afirmar igualmente a “neutralidade” do homem frente à realidade, em termos de não interferência no conhecimento e, de modo mais fascista ainda, de impossibilidade do sujeito interferir e transformar a ordem das “coisas”. (KIELING, 2017, 381).

Ainda remontando a Freire, Kieling (2017) postula que, quando ocorre a *coisificação* dos(as) sujeitos(as), ou seja, a naturalização de processos de exclusão, discriminação, etc. perde-se a dimensão humana de homens e mulheres, e com ela, esvaem-se as subjetividades decorrentes das vivências, das trajetórias e a possibilidade de transformação social.

A emancipação, como temática intrínseca à educação popular, recebeu um discurso de caráter politizado com relação às vozes dos(as) entrevistados(as). Dentro deste subtema, pode-se perceber que a emancipação só poderá ser alcançada através de uma educação libertadora, que promova nos(as) sujeitos(as) a conscientização de classe e o reconhecimento de todos somos seres históricos e sociais. Para um(a) coordenador(a) de curso,

*Emancipação vem ao encontro do que o Paulo Freire fala [...] quando o sujeito se emancipa, ele consegue se libertar [...] consegue ver que, não basta você saber que você é oprimido, mas você tem que fazer alguma coisa, para transformar a sua realidade [...]. Eu transformo a minha vida, a vida das pessoas com quem eu convivo, eu acho que é isso se emancipar, é você se libertar. (C5, 2020).*

Partindo da fala do(a) coordenador(a), perpasso a análise de Freire (1987, p. 34), que reafirma a necessidade de uma educação emancipadora, que rompa com as amarras da dominação das classes opressoras e de uma educação humanizadora, que reconheça os(as) sujeitos(as) como seres pertencentes à história e seres capazes de transformá-la.

Na fala de um(a) acadêmico(a) de licenciatura, as palavras de Freire ganham vida, quando descreve o que representa para si emancipação:

*Eu acredito que [emancipação] vem com educação. A educação emancipadora faz pensar, faz refletir, faz problematizar. [...] Não basta pertencer a uma sociedade, é preciso transformar essa sociedade e eu acredito que isso ocorre por meio da educação. (A3, 2020).*

Por conseguinte, Freire (1987) aponta a necessidade de uma “pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante pela recuperação de sua humanidade”. Considera ainda que,

quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo de resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja (FREIRE, 1987, p.80).

Ao serem questionados(as) sobre a formação política e qual a importância dessa formação em cursos de licenciatura, automaticamente as análises foram retomadas pelos conceitos anteriores (cidadania e emancipação), compreendendo assim que estes temas não podem ser analisados de forma individual e que estes ganham corpo através das vivências dos(as) indivíduos(as) e suas relações. Na fala de um(a) egresso(a) a

*formação política propicia o surgimento da visão crítica, não apenas uma visão que compreenda as coisas, mas teça críticas sobre o que está acontecendo em todas as esferas da vida: cotidiana, das relações familiares, das relações escolares, das relações de trabalho... E consiga também nos colocar no campo de protagonismo. Para mim, a formação política, tem a necessidade de acontecer no campo da universidade [...] para poder obter uma análise do mundo, dos fenômenos históricos, espaciais, culturais. (E3, 2020).*

Desse modo, é possível perceber que a educação popular é estritamente ligada à educação como ato político. Nela, Freire (1993) traz como cerne a preocupação com a politicidade da educação, relacionando o ato político ao ato pedagógico. Para um(a) coordenador(a), o entendimento de política que se tem na vivência diária, principalmente em tempos de proliferação de informações com as redes sociais, é fundamental ressaltar que a política é ampla e não deve ser restringida à sua relação com partidarismo:

*Política tem muito a ver com um entendimento das relações políticas mais do que com a adesão a uma determinada posição. Eu acho que formação política tem tudo a ver com cursos de licenciatura, afinal de contas os cursos de licenciatura formam professores e professores são seres que colaboraram para a formação política dos seus alunos. [...] A formação política tem a ver com a ideia de entendimento do que é dominação, do que é poder, do que é política, do que é estado, do que é eleição, do que é ideologia, etc. [...]. (C1, 2020).*

Considerando que a política é fundamental para o entendimento da nossa sociedade, salienta-se a necessidade de uma formação política dentro dos cursos de licenciatura, pois os(as) licenciandos(as) serão a base de formação para seus(suas) estudantes. Nesse sentido, Carrillo (2013), postula que a importância da educação popular está centrada na educação e

na política de forma indissociáveis, pois ambas são vislumbradas enquanto fomento de transformação social. Vindo ao encontro dessa proposição, ressalta-se que a educação popular é um campo permeado por intencionalidade, onde são correlacionadas as vivências dos(as) sujeitos e suas lutas em prol da libertação.

### **Educação entre fronteiras: dois mundos em uma universidade popular**

A educação popular, enquanto ação, muitas vezes, confundida com assistencialismo ou com uma educação de menor valor e rigorosidade. Isso é revelado na fala de um(a) acadêmico(a) quando questionado(a) sobre seu entendimento de educação popular:

*A universidade confunde o que é a educação popular, porque quando pensamos em educação popular, não estamos falando de “passar a mão na cabeça só porque é pobre”. Não estamos falando em “fazer de qualquer jeito só porque não tem condições”. A gente pensa na educação no sentido de contemplar os que são, estão e foram historicamente deixados à margem da sociedade, mas não no viés de caridade, de diminuir.” (A1, 2020).*

Esse sentimento do(a) acadêmico(a) vai ao encontro Loss (et al, 2014), que destaca que para haver a emancipação dos(as) sujeitos(as) deve ocorrer a criticidade, a reflexão e a rigorosidade científica.

Outro fator preponderante desta análise se refere às condições de acesso dos(as) acadêmicos(as) em seus respectivos cursos. Mesmo considerando que são as mesmas condições para todos(as) os(as) estudantes, com relação às vagas para aqueles(as) oriundos(as) de escola pública, no quesito de “maior nota” se destacam aqueles(as) que têm melhores condições financeiras e sociais. O que um(a) acadêmico(a) expressa em sua fala, revela que,

*infelizmente, é muito explícito, é escancarado, que existem dois mundos na Universidade Federal da Fronteira Sul: bacharel e licenciatura [...]. Os que têm condições e que vão ser preparados fortemente pra atuar no mercado de trabalho, e o mundo da reflexão crítica, de formação política, de formação de professores, de formar consciência. Mas, que a gente acaba visualizando, a questão dos ricos e dos pobres, onde o diurno, é a parte “rica”, que têm as condições. [...] Onde a nota do Enem permite a entrada do filho do latifundiário, o filho da empresa “x”, a filha do advogado “tal”, aquele que já teve outra graduação, o filho do professor da universidade “tal”. A F..., filha de analfabeta, filha de operária, filha de doméstica, filha de trabalhador, que precisa trabalhar inclusive, [...] não vai conseguir entrar num curso [diurno ...]. E é justamente esses dois mundos que impossibilita de dizer que ela é popular. Porque uma universidade popular não deveria, no meu entendimento, fazer diferenciações entre sujeitos. (A1, 2020).*

Como ressaltada na voz do(a) acadêmico(a) A1, as vagas ocupadas nos cursos de bacharelado são ocupadas por aqueles(as) cujas notas do Enem são superiores, cujo capital

cultural e/ou nível de formação das famílias se assemelha com as futuras profissões dos(as) acadêmicos(as) dos cursos diurnos. As condições de vida e realidade dos(as) estudantes de classes populares tolhem esses(as) sujeitos(as) a almejarem vagas em cursos mais concorridos. Filhos(as) de trabalhadores(as) assalariados(as), agricultores(as), desempregados(as), com baixa escolaridade, serão, impossibilitados(as), de algum modo a cursarem os bacharelados, uma vez que para além das disputas por vagas no acesso, denuncia-se a prioridade de subsistência, seja através de trabalho remunerado no contra-turno, seja na aquisição de bolsas de baixo valor e/ou auxílios diversos. Estas observações, vem ao encontro de Bourdieu (2010) e a representação de “capital cultural” que difere os(as) estudantes dos cursos de bacharelado para os cursos de licenciatura.

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de suas famílias. [...] com diploma igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai seja diplomado, ou seja, bachelier, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase que exclusivamente cultural. (BOURDIEU, 2010. p. 42).

Lahire (1997) ressalva que, em muitas situações, o sucesso decorrente da escolarização dos(as) filhos(as) das classes populares, ele estaria ligado à relação existente entre a família e a escola ou à importância que a família dá ao ambiente escolar, pois, mesmo havendo famílias que não tenham um capital cultural ou econômico satisfatório, oferecem possibilidades motivacionais, morais e/ou financeiras de forma explícita ou implícita, elementos que amparem os(as) estudantes em sua jornada e possibilitando êxito diante das exigências.

Martuccelli (2007, p. 52), coaduna com o exposto acima, quando se refere ao conjunto de elementos de amparo aos(às) estudantes como suportes. Para o autor “o indivíduo não existe se não na medida, e somente na medida, em que é sustentado por um conjunto de suportes”. Ao que Martuccelli (2007) se refere como “suportes”, considera como sustentação ao mundo – podendo ser elementos materiais ou simbólicos que remontam às suas vivências individuais e aos grupos que fazem parte (classe social, gênero, cor, entre outros). Para o autor, essa classificação reitera as dificuldades enfrentadas por pessoas de classes populares, pois as provações ou degraus de sua caminhada, podem transformar o percurso em uma escalada íngreme e árdua.

Quando se menciona uma universidade com bases populares, acredita-se que o conceito se aplicaria a todos os cursos da instituição, entretanto, foi unânime a voz dos(as) sujeitos(as) em denunciar a existência de duas universidades, o que acarreta uma grande fronteira dentro de um mesmo território. Como destaca Bourdieu (2010, p. 58),

ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que - sob as aparências da equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.

Analisando a realidade que se encontra escancarada dentro da UFFS *Campus* Erechim, realidade apresentada como unanimidade pelos(as) sujeitos(as) entrevistados(as), ressalta-se que neste ambiente que preconiza, na teoria a prioridade de acesso e incentiva a permanência dos(as) estudantes por meio de programas e bolsas, mas na prática, reproduz o modelo vigente na sociedade, de uma educação elitizada e segmentada, modelo que historicamente conserva valores, “tradições” e o *status quo* das classes mais abastadas.

São recorrentes observações sobre os estereótipos criados entre os cursos diurnos (bacharelados) e noturnos (licenciaturas).

*A gente percebe muito fortemente que os cursos de licenciatura são menos valorizados, talvez não pela universidade, mas pela sociedade. E também pelas pessoas que estudam nos cursos diurnos, [...] se acham superiores [...]. Cada curso é formado um estereótipo, por exemplo, é como se o meu corpo não deveria pertencer ao curso de licenciatura, pois eu me pareço muito mais com o pessoal de engenharia ambiental, por exemplo. É como se cada pessoa devesse pertencer a um curso dependendo de como é o corpo dela. (A4, 2020).*

Mesmo considerando a existência de uma grande multiplicidade de rostos e sujeitos(as) pertencentes ao ambiente acadêmico da UFFS *campus* Erechim, o perfil estereotipado de um ou outro curso é recorrente também no segmento dos(as) docentes. É o que revela a voz de um(a) coordenador(a):

*As pessoas que procuram as licenciaturas têm um perfil socioeconômico, diferente de quem procura [...] arquitetura e engenharia aqui nosso campus. E você vê isso quando circula pelo campus de dia e de noite. [A diferença] está no corpo, nos trejeitos, nos acessórios [...]. O elitismo está escritos em todos nós e de algum modo isso foi reproduzido, sistematicamente, aqui na universidade. (C4, 2020).*

Nas discussões promovidas com os(as) sujeitos(as) acima, é mencionado o corpo como fator de diferenciação e de estereótipos entre os acadêmicos(as) de licenciatura e de bacharelado na UFFS *campus* Erechim. Foucault (1979, p.20) reconhece no corpo o pertencimento a um grupo que busque “reencontrar em um indivíduo, em uma ideia ou um sentimento as características gerais que permitem assimilá-los a outros [...] e de descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma

rede difícil de desembaraçar [...]”. O perfil estereotipado, ao mesmo tempo que segmenta grupos, aproxima sujeitos(as) afins, fortalecendo-os nas suas diferenças.

Ainda remetendo a Foucault (1987), o corpo se manifesta de determinada maneira em cada situação, como e situações de dominação e disciplina, subjugação e produção de subjetividades. Para o autor, “o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 1987, 28).

Dentro da perspectiva política, Freire (1991, p. 92) ressalta que “a importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo”, ou seja, o corpo se constitui na medida em que ocorrem as relações, transformando-se agregando novos sentidos, novos significados à sua essência, mas sem deixar sua singularidade anulada.

O estereótipo também se encontra presente na opção de escolha para cursar o ensino superior. Os cursos de licenciatura acabam se tornando uma opção a alunos(as) que não tem condições de estudar de dia, pois precisam trabalhar, fato que gera um ciclo vicioso de desvalorização por uma classe que veio de camadas populares. Essa compreensão se revela na fala de um(a) coordenador(a) quando destaca que

*no noturno são estudantes de classes populares, de diurno são estudantes de classes médias e elevadas da região. [...] Sem dúvida nenhuma, a formação de professores é uma área que agrega também estudantes populares e também docentes mais preocupados com a educação mas voltada para o público popular[...]. Há, com certeza, muitas diferenças, e recortes educacionais diferenciados no contexto da UFFS, que envolvem o prestígio dos cursos, o prestígio das próprias profissões, a remuneração que essas profissões tem no mercado de trabalho, a origem dos estudantes[...]. Se nós fomos para além de pensarmos a razão e não apenas com os nossos sentidos, aí a gente pode mobilizar uma série de referências científicas, [...] que mostram que a formação de professores é realmente relegada a segundo plano no Brasil, tanto pela remuneração quanto por uma certa ideologia da formação de professores. [...] Esse é o cenário da sociedade brasileira que está impresso no cotidiano da UFFS também. (C1, 2020).*

Para Bourdieu e Passeron (2010, p. 216) o sistema de ensino contribui para a reprodução da estrutura das relações de classes, para a reiteração do poder da classe dominante, seja ele político, econômico ou ideológico, operando apara a manutenção da hegemonia, que “consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe”. A denúncia do(a) entrevistado R1, revela que “[...] universidade também tem dificuldades [...]. Não é possível muitas propostas populares serem implementadas dentro de uma estrutura que a lei é

*conservadora.*” (R1, 2020). Ao que o(a) entrevistado(a) menciona como “conservadora”, remete-se ao próprio sistema reprodutivo de uma sociedade marcada pela exclusão e segmentação de camadas populares.

Na mesma ótica, Freire (1987, p. 38) evidencia o termo “educação bancária”, em que o saber é considerado uma “doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão”, corroborando para a ideia de uma educação desigual, sem o protagonismo dos(as) sujeitos(as) que fazem parte deste sistema de reprodução da sociedade.

A segmentação ocorrida no ambiente se exalta quando os(as) acadêmicos(as) das licenciaturas são vistos e tratados como “diferentes” em ambientes comuns a todos na universidade. É o que revela a fala de um(a) coordenador(a):

*Nós somos os excluídos! [...] “Eles” queriam proibir os indígenas de comer no RU! Um monte de gente vai no RU com os cabelos soltos, mas as nossas indígenas tem que entrar de cabelo amarrado. [...] De escutar no corredor, professores de outros cursos falando “o que que essa cambada de índio quer aqui?” Podemos dizer que nós somos o curso oprimido da universidade, na visão desses cursos elitizados. [...] O nosso curso está em constante luta, resistência, pra gente permanecer “vivo” e conseguir alguma coisa dentro da universidade. [...]. (C5, 2020).*

O que se defende e consta nos documentos oficiais da instituição, é a igualdade de acesso aos(às) ingressantes nos cursos de graduação, priorizando estudantes oriundos(as) de escola pública. Também são exaltados o ingresso às camadas mais excluídas da sociedade, sendo destacado as cotas para estudantes indígenas, pretos e imigrantes. Rememorando Freire (1983, p. 36), uma educação humanizadora é aquela que rompe com as amarras da opressão e coloca homens e mulheres como protagonistas. Nesse sentido, a possibilidade destes(as) sujeitos(as) estarem inseridos(as) em um novo espaço – físico e simbólico – traz a possibilidade de libertação, rechaçando “uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação” e possibilitando às classes oprimidas “uma educação para a liberdade”. Essa seria, em tese, a porta de entrada para as classes populares em uma universidade, não somente pública, mas com bases populares.

Entretanto, o que se verifica na prática, através das vozes dos(as) sujeitos(as) que fazem parte do dia a dia, das vivências, e que sentem na pele a segmentação que ocorre no campus, imergimos no campo da meritocracia, como descreve Martuccelli (2007), que recorre aos “suportes” como metáfora remetendo ao sentimento de pertença (ou não) no ambiente universitário. Para os(as) sujeitos(as) entrevistados(as) (estudantes, egressos(as) e coordenadores(as) das licenciaturas), os(as) acadêmicos dos bacharelados correspondem a uma camada da população que são filhos(as) de classes médias e classes abastadas, enquanto

os(as) licenciandos(as) enfrentam amplas jornadas de trabalho, utilizam-se de auxílios como forma de subsistência e vivenciam a exclusão dentro de um ambiente que deveria acolher às camadas populares. Como destacam Araujo e Martuccelli (2012, p. 60),

este é o núcleo da prova da meritocracia: a tensão que se produz no encontro entre a força coercitiva do ideal da competência, que tem como substrato legitimador o mérito, e a potência de uma experiência social que mostra mecanismos em ação que põem em questão este princípio.

Como descreve Sacristán (1995), formar-se professor(a) se torna corriqueiro aos olhos de uma sociedade que cultiva o princípio de que as licenciaturas são cursos para baixa renda, que dar aulas é profissão feminina, que não há necessidade de formação aprofundada para esses(as) profissionais, que a escola é considerada uma instituição ultrapassada, onde existe “obrigatoriedade do consumo do ensino”. SACRISTÁN (1995, p. 66-67). Do mesmo modo, Gatti (et al, 2019) postula que

Cotejar o perfil dos estudantes dessas áreas com o dos alunos das licenciaturas dá ensejo, por si só, à constatação da força dos marcadores sociais e culturais na determinação da trajetória escolar dos estudantes. Mas evidencia também o peso das instituições educativas na modelagem dessas trajetórias, criando as condições de reprodução das desigualdades sociais por meio das desigualdades de oferta educativa que por elas são produzidas e alimentadas no bojo de uma sociedade tão pouco equitativa como a brasileira. (GATTI, et al, 2019, p. 148).

A naturalização da ideia de que pessoas de classes populares devem cursar as áreas de licenciatura, seja pela sua condição financeira, posição social, ou notas de exames e provas classificatórias, é o reflexo de uma sociedade que valoriza determinadas profissões pelo status ou retorno financeiro dado por ela e menospreza o professorado, desde sua formação até a efetivação da profissão.

### **5.2.3 Educação popular e os currículos das licenciaturas: o que revelam os(as) sujeitos(as)**

A terceira categoria analítica “Dimensão pedagógica: a educação popular nos currículos das licenciaturas” faz reflexões acerca dos currículos das licenciaturas, através do olhar e das vozes dos(as) sujeitos que compõem (ou compuseram) este universo.

Os preceitos da educação popular estão presentes nos documentos oficiais da UFFS. Desse modo, buscamos no decorrer da investigação documental e da pesquisa de campo – entrevistas realizadas com acadêmicos(as), egressos(as) e coordenadores(as) de curso

responder ao problema da pesquisa, para verificar, como ocorre, na prática, a dimensão popular emancipadora. Nesse sentido nosso olhar indagador nos levou as seguintes perguntas: como ocorre o debate do campo da educação popular dentro das licenciaturas? Ocorrem leituras e referenciais que dialogam, dentro dos cursos, com a educação popular? Como se verifica a educação popular nos CCRs e nas vivências em sala de aula? Encontramos aqui, realidades distintas dentro dos cursos, no que se refere à formação dos(as) professores(as), discursos promovidos nas aulas, referências do campo da educação popular dentro dos componentes curriculares.

A realidade apontada pela coordenação do curso Interdisciplinar em Educação do Campo revela que

*Podemos dizer que alguns professores, têm muito mais conhecimento e se utilizam muito mais da educação popular, pois ao longo de toda sua trajetória profissional e da sua própria formação a educação popular esteve presente. Podemos dizer que têm professores que com maior propriedade ao falar sobre educação popular e educação do campo. Nós temos professores que moraram em assentamentos, que fizeram parte de movimentos sociais, então eles têm essa vivência. (C5, 2020).*

Verificou-se nas vozes dos(as) sujeitos desse curso, uma total imersão em elementos da educação popular, pois atendem a um público específico: a grande maioria dos(as) acadêmicos(as) são indígenas (cerca de 90%, conforme dados da coordenação), realidade que se modificou com o passar dos anos, devido à implementação de políticas e incentivo de egressos(as) deste curso.

Com relação aos(às) autores(as) trabalhados(as) no curso de Interdisciplinar em Educação do Campo, para além da matriz freireana e conforme verificado anteriormente na análise documental, destacam-se autores como Carlos Rodrigues Brandão, Roseli Caldart, Maria da Glória Gonh, Gaudêncio Frigotto, Maria da Conceição Paludo entre outros(as).

Em se tratando das vozes dos(as) licenciandos(as) e egressos(as) dos demais cursos de licenciatura, quanto aos(às) autores(as) recorrentes, percebe-se que as vivências e leituras ocorrem, principalmente no universo extracurricular, com aqueles que possuem bolsas (a exemplo do PET – Conexões e Saberes) e realizam leituras acerca desta temática. Os relatos destes(as) sujeitos(as) quanto aos(às) autores(as) deste campo restringe-se, basicamente a Paulo Freire e as leituras não compreendem um campo específico de educação popular, estando contemplado na amplitude de debates de educação.

Verifica-se, nesse sentido, que quando há inserção de autores(as) do campo da educação popular nos CCRs, leituras complementares ou vivências das aulas, este ocorre pela formação do(a) professor(a) que está trabalhando com a turma. No caso do curso de

Pedagogia, conforme o(a) coordenador(a) do curso, ocorre o destaque destas vivências principalmente no componente de “Ação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos” e “Educação em espaços não formais”, pois os(as) sujeitos(as) que compõem este debate são imersos no campo da educação popular.

*O curso de Pedagogia é muito amplo no sentido de CCRs, com diferentes naturezas, diferentes finalidades e não restrito a professores vinculados ao curso. [...] Então, a gente não vai ter uma concentração muito grande de CCRs, com um olhar mais cuidadoso para a educação popular. [...] Temos fortemente a educação popular nos componentes de Educação de Jovens e Adultos, Educação em espaços não formais [...] e em professores específicos, como Fundamentos da Educação, que o professor “bebe muito na matriz freireana”. Pela trajetória de formação do professor, pode ter incorporação de autores que transitam por essa vertente. (C6, 2020).*

Entretanto, na articulação com a análise documental, destaca-se que, mesmo havendo componentes que perpassem o universo da educação popular no curso de Pedagogia, ainda estes, sejam insipientes, do ponto de vista de número de créditos, atividades voltadas às práticas, estágios, etc.

Em se tratando da formação de professores para a EJA, campo totalmente imerso na educação popular, seja por seus(as) sujeitos(as) historicamente excluídos ou seja pelas lutas promovidas arduamente pela emancipação e autonomia, revela-se a necessidade de componentes e discussões direcionados a esta etapa da educação básica, pois, a formação de educadores(as) para este campo revela lacunas profundas, uma vez que muitas das práticas pedagógicas curriculares para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, “são derivadas de arremedos curriculares de outras modalidades de ensino” (ANDRADE; LÓDI; SANCEVERINO, 2020).

Ainda dentro dos CCRs, é possível observar em alguns cursos, temas que transitam pela educação popular, sem serem específicos, por seus objetos e/ou sujeitos(as) estarem inseridos neste campo. Ao mesmo tempo, são relatados que nas disciplinas consideradas de viés “pedagógico”, os debates deste campo são mais aprofundados, como relata o(a) coordenador(a) do curso de Geografia:

*Os professores de estágio, os professores das disciplinas pedagógicas, que recuperam autores com essa perspectiva [popular], que trazem debates e práticas em cima dessas perspectivas com relação às outras disciplinas. Por exemplo, quando a gente vai discutir produção do espaço urbano, na geografia urbana, nos apoiamos em autores da geografia que são expoentes dessa discussão sobre a redução das desigualdades, no espaço das cidades e a necessidade de um planejamento Urbano, por exemplo. [...] Eu percebo que existe essa coesão nos discursos de todos os professores, do domínio específico. E aí, de uma forma mais evidente, nas disciplinas de estágio, nas disciplinas pedagógicas com essa preocupação, para a educação popular. (C3, 2020).*

Considerando que o currículo não é composto apenas pelos conteúdos programáticos descritos e referenciados nos PPCs dos cursos, corrobora-se com a necessidade de inserção de temas cotidianos e emergentes nas realidades dos cursos de licenciatura, uma vez que estes devem permitir aos(às) estudantes serem parte do processo, identificarem-se como sujeitos(as) que compõem esse universo, possibilitando a transformação das relações e da história (FREIRE, 1980). Conforme o(a) relato do coordenador do curso de Ciências Sociais:

*Vendo no ponto de vista de referenciais, como o curso de Ciências Sociais é um curso que pelo próprio objeto analisa as sociedades humanas, um objeto no qual as igualdades são evidentes numa sociedade como a nossa, [...] há no referencial do curso, como um todo, muitas menções a elementos da educação popular, no sentido de lembrar que nós estamos trabalhando com público específico, devemos trabalhar com viés popular, [...] sobretudo da área de ensino. (C1, 2020).*

Nos cursos de História e Filosofia, verificou-se na análise documental uma ausência de debates no campo da educação popular nos CCRs do domínio específico, entretanto, segundo os coordenadores, os temas e sujeitos que compõe essa área, são debatidos de forma transversal em aula, seja através de debates suscitados pelas turmas, pela formação e corrente teórica do(a) docente ou de temas da contemporaneidade. Quando questionado(a) qual era a sua percepção de elementos que compõem a educação popular dentro das disciplinas do seu curso, um(a) acadêmico(a) relata que:

*Por mais que eu acredite que os meus professores e professoras não têm uma formação calcada na educação popular, esses elementos aparecem muito: multiplicidade de sujeitos, valorização dos saberes populares, autonomia, emancipação... Isso é recorrente dentro do curso, então eu acredito que seja um esforço individual de cada professor e de cada professora, porque a gente estuda a todo momento [fatos que] não fazem parte da “história oficial”, então dando espaço para que as diferentes vozes aflorem. (A4, 2020).*

Nesses cursos, segundo acadêmicos(as) e coordenadores(as), os elementos da educação popular são trabalhados nas disciplinas que compõe o domínio conexo, em componentes como História da Fronteira Sul e Direito e Cidadania.

Segundo as coordenações, no curso de História, alguns CCRs trazem a multiplicidade de sujeitos que fazem parte do universo da educação popular, como por exemplo, autores(as) indígenas, negros e negras para discussões em sala de aula e “*recortes étnico, de classe e gênero nos estudos historiográficos nos últimos anos*” (C4, 2020). Em Filosofia, segundo o(a) coordenador(a), no componente de História da Filosofia na América Latina, há aproximações com elementos da educação popular, entretanto, esse é um CCR eletivo, não estando disponível todos os anos para todas as turmas do curso.

As revelações dos(as) coordenadores(as) remetem à Apple (1994), que discorre que o currículo não é neutro, que é fruto da seleção de alguém (ou algum grupo), que tem seus

posicionamentos, ideologias, leituras, etc. Os coordenadores apontam ainda que mesmo com a elaboração de futuras mudanças para os PPCs, estes elementos possivelmente ainda não serão contemplados. Esse fato se deve, segundo os(as) coordenadores(as), à formação dos(as) professores(as) que compõe o corpo docente e à área de concurso, entretanto, os(as) mesmos(as) ressaltam que, alguns temas suscitados na entrevista poderão servir de debate em futuras reuniões de colegiado para melhor implementação dos elementos da educação popular para estes cursos.

Tendo como base as considerações acima, de coordenadores(as) e licenciando(a), merece destaque a indagação: seria satisfatório, do ponto de vista de articulação entre o que se propõe nas bases documentais da instituição e nas vivências do cotidiano universitário, apenas a transversalidade entre temas que perpassam o campo da educação popular? Pois, ao rememorar Silva (2017), é possível vislumbrar que, a seleção dos conhecimentos destacados em um currículo, é um recorte do que se considera mais relevante ou fundamental para fazer parte desse documento.

Quando questionados(as) sobre a existência de práticas interdisciplinares dentro dos PPCs, os(as) sujeitos(as) destacaram que a presença desta ocorre na maioria dos cursos por diversos motivos, seja pelo diálogo existente entre os CCRs dentro de uma fase ou em fases distintas pela proximidade ou sequência nos conteúdos programados ou seja pela proposta articuladora dos novos PPCs. Observa-se que nos PPCs que receberam reformulações e adaptações, a interdisciplinaridade é recorrente e se faz necessária, como forma engajamento e produção de conhecimentos de forma integrada, como relata do(a) coordenador(a) de Pedagogia:

*Cada fase do curso tem um eixo norteador. Os professores que trabalham com o domínio conexo e o domínio específico, a cada semestre precisam produzir, dialogar, planejar... para encontrar um elo que envolva todas as disciplinas. (C6, 2020).*

Em Freire, a interdisciplinaridade se faz presente em atos pedagógicos que promovam a construção e sistematização de conhecimentos, principalmente no que se refere à sua relação com o contexto, a cultura e a realidade (FREIRE, 1993). E, como descreve Andreola (2017, p. 229) “a interdisciplinaridade é estabelecida, por Freire, como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real”.

A interdisciplinaridade como prática, evidencia-se nas Práticas como Componente Curricular (PCC) nos cursos cujos PPCs receberam reformulações, como os cursos de

Pedagogia, Geografia e Interdisciplinar em Educação do Campo. Para um(a) coordenador(a), as PCCs são fundamentais, pois os conhecimentos

*não podem ficar restritos a uma dimensão 100% teórica. A universidade tem uma ênfase grande da formação teórica, mas ela não pode ficar desconectada da prática, porque você está investindo na formação de um profissional para atuar, para agir, para trabalhar, profissionalmente, em um determinado espaço. É nosso papel propiciar espaços de discussão teórica e questões práticas para estabelecer um diálogo entre elas, pois ambas são essenciais na formação do professor. (C6, 2020).*

Partindo da premissa que os(as) futuros professores(as) não podem imergir-se apenas em teorias – pois a atividade docente é prática –, recorre-se a Shön (1995, apud GATTI et al, 2019), que reitera a importância de uma formação calcada não somente no academicismo e posterior prática, pois é na prática profissional que ocorre as reflexões acerca do ser professor(a), podendo assim, realizar a práxis por meio de uma ação-reflexão. Para o autor, na realidade vivenciada nos cursos de licenciatura, “[...] primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se *um practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada” (SCHÖN, 1995, GATTI et al, 2019, p. 184).

Em alguns cursos, recebem destaque positivo os projetos integradores, que articulam teoria e prática, com o intuito de os(as) estudantes aplicarem de forma prática e interdisciplinar os conceitos da universidade, articulando saberes e vivências, além de estarem refletindo sobre a sua prática. Segundo o(a) coordenador(a) do curso de Geografia:

*Os projetos integradores pra licenciatura, reúnem os docentes do domínio específico daquela fase, [...] elaboramos um projeto em conjunto e colocamos um desafio para os estudantes da fase de retornarem para as escolas, sejam no ensino fundamental ou no ensino médio, para entender os conteúdos dessas disciplinas iniciais do curso são trabalhados pelos docentes na Educação Básica. (C3, 2020).*

A fala do(a) coordenador(a), vem ao encontro das proposições de Gatti (et al, 2019, p. 187) quando considera que

o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários. A dimensão prática nos currículos de formação inicial e nos programas e práticas de formação continuada é concebida como um elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria.

Na mesma perspectiva, ocorre um destaque dessas articulações no curso Interdisciplinar em Educação do Campo, cujos seminários integradores são considerados pelas vozes representantes desse curso, o momento central de prática e de

interdisciplinaridade, bem como um elemento que exalta o perfil da universidade de popular.

Como destaca o(a) coordenador(a) do curso:

*O projeto integrador é uma disciplina em que tem em todos os períodos. São 8 seminários integradores que trabalhamos de forma interdisciplinar. No PPC novo, temos eixos articuladores em cada seminário. Então todos os professores que trabalham naquele período, vão trabalhar as dimensões daquele eixo. (C5, 2020).*

Corroborando com a fala do(a) coordenador(a) Interdisciplinar em Educação do Campo Gatti (et. al, ano), quando descreve que estas atividades de articulação, envolvem um planejamento minucioso e, muitas vezes, despir-se do comodismo e ampliar o olhar para a ótica do(a) outro(a) pois,

a formação para a investigação auxilia o docente a aprender como olhar para o mundo a partir de múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos, cujas vivências são muito diferentes das do professor e, sobretudo, a utilizar esse conhecimento para lançar mão de práticas mais equitativas na sala de aula. (GATTI, et al, 2019, p. 188).

Nos demais cursos, em que os PPCs estão em processo de (re)formulação e implementação, não se verifica a existência de Práticas como Componente Curricular. Na vivência dos(as) acadêmicos(as) e egressos, essas experiências poderiam ressignificar a docência, uma vez que a formação de professores não pode orientar-se apenas no academicismo e nos referenciais teóricos, sem considerar atividades práticas – observações, intervenções na educação básica, entre outros(as) – como elemento fundante do *ser professor(a)*. Assim, ao realizarem os estágios obrigatórios nas últimas fases do curso, deparam-se, muitas vezes, com realidades alheias às que teorizaram em suas aulas. Como relata um(a) egresso(a):

*A maioria dos meus colegas trabalhavam em diferentes setores[...] e eu observava o quanto distante era aquela discussão na sala de aula com a prática que eles iriam ter, o quanto era importante isso não ser tão distante quanto era, porque se discutia o que sempre acontece na faculdade. Os alunos perfeitos, sentados, quietos, ouvindo, fazendo tudo que o professor pedia, dando a sua aula e o conteúdo seguindo, a gente discutindo promovendo discussões e os alunos interagindo. [...] A gente sabe quem na sala de aula não é bem assim, e eu acho que essas práticas, vêm para mostrar uma sala de aula de verdade. (E4, 2020).*

Ao ressignificarmos a prática, como elemento não apenas de articulação com teoria, mas como uma forma de (re)interpretação da realidade, repensamos na utilização da práxis como elemento fundante não apenas da obra de Freire, mas de toda a educação. Em Freire, a práxis é “indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade”, sendo fundamental para a compreensão de conceitos como

“dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência.” (ROSSATO, 2017, p. 325). Nas vivências de um(a) egresso(a),

*quando falamos de educação popular, temos como o autor principal, [...] Paulo Freire. [...] Ele trabalha com a ideia da prática docente. O que é a prática docente? [É] uma relação entre a prática e a teoria. A prática da pedagogia é extremamente importante, porque senão a gente fica num academicismo, entende? É nesse sentido que precisamos ter a prática, porque como nos formamos a partir da teoria, a prática compreende a realidade da escola. E depois, [na volta] para a universidade e a partir da teoria refletir a ação, que seria teoria: ação, reflexão e ação. (E6, 2020).*

Ao articular as vozes de dois(duas) egressos(as) – hoje professores(as), verifica-se a necessidade da intersecção de teoria e prática dentro de um curso de formação de professores(as), pois, como considera Brandão (1994), os saberes são construídos a partir de um processo coletivo, não apenas pela sistematização de conhecimentos, corroborando para a reflexão-ação-reflexão desses saberes. Para o autor,

o próprio trabalho pedagógico conscientizador deve partir da ideia de que, individualmente e coletivamente, o verdadeiro conhecimento não é uma aquisição de outro, mas uma construção com outros, a partir do diálogo fundado sobre as matrizes e representações da experiência vivida por cada sujeito, em cada cultura. (BRANDÃO, 1994, p. 41).

Considerando que o conhecimento é construído através das relações entre os(as) sujeitos(as) e que diálogo faz com que os mesmos sintam-se pertencentes a um espaço ou ambiente, verifica-se que, para além das paredes das salas de aula, dos debates e referenciais teóricos, os(as) sujeitos(as) precisam ser ouvidos(as). Nas palavras de Freire (1996, p. 124-125),

é preciso, por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor. (...) ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. (...) É nesse sentido que pode afirmar que não se pode separar a prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los.

Através das indagações promovidas com as entrevistas, foi possível promover uma autocrítica por parte dos(as) entrevistados(as), que, consideraram a ausência da dialogicidade para dar sentido e significado ao pertencer à universidade. Conforme um(a) coordenador(a)

*[a mediação] não está nos debates do curso de História e acho que nós deveríamos criar espaços para ouvir aos sujeitos, por estarmos inseridos em uma universidade popular, espaços de trocas e canais de escuta mais adequado com os alunos. Falta o que chamamos de processo de mediação. Acho que a gente não foi treinado pra isso e acho que os cursos podem se rever com relação a isso. [...] Partir do lugar, não é chegar no lugar. A mediação pedagógica é transitar entre*

*esses vários saberes, considerando que a universidade não é espaço para a opinião, mas de produção sistemática de conhecimentos. (C4, 2020).*

Sabemos que um dos preceitos da educação popular é ter como porto partida – mas não de chegada – a realidade dos(as) sujeitos(as). E como forma prática dessa aproximação de mundos e realidades, a mediação é fator preponderante para haja um sentimento de pertencimento por parte dos(as) licenciandos(as) que são oriundos(as) de múltiplas realidades. Em Freire (1987), percebemos a mediação como elemento de reflexão e de dialogicidade, onde o(a) educando(a) parte do seu entorno e o(a) professor(a) mediatiza o mundo. Nessa ótica, corrobora Sanceverino (2019a, p. 230), quando pondera que “havendo uma compreensão reducionista da categoria mediação, a prática pedagógica perde em complexidade, uma vez que, se não há mediação no sentido pleno, a aprendizagem não se realiza.”. Para a autora,

A multiplicidade conceitual de mediação, sua caracterização é complexa (simbólica, cultural, social, epistemológica e pedagógica). Suas tipologias mediativas constituem um campo que é heterogêneo uma vez que a cultura humana é multifacetada. Envolve a transmissão de códigos culturais, valores e normas e também constitui uma dimensão educativa porque atua sobre as habilidades cognitivas dos sujeitos. Vai além de uma simples interação porque é movimento transformador, modificador e construtor da pessoa. Há, portanto, uma abrangência genérica e específica. Por conseguinte, caracteriza a mediação como possuidora tanto de uma axiologia quanto de uma dimensão afetiva. O conceito mediação compreende tanto as apropriações e intersecções entre cultura, política e fenômeno educacional, quanto às apropriações, recodificações e ressignificações particulares aos receptores. Entretanto, há os que a definem como tudo aquilo que interfere na forma como percebemos e entendemos o mundo. (SANCEVERINO, 2019a, p 231).

A mediação que ocorre dentro do ambiente universitário, com o intuito de aproximar o(a) acadêmico(a) do objeto de estudo, das teorias e discussões, não o afastando da produção de conhecimentos. Conforme Sanceverino (2019a, p. 231), “o argumento central sustenta-se no entendimento de que a mediação pedagógica não é qualquer atividade, é uma práxis desenvolvida com finalidade – uma postura frente ao mundo”<sup>34</sup>. Desse modo, a mediação pode, de fato, auxiliar o(a) futuro(a) professor(a) a utilizar-se das mesmas técnicas para sua ação docente. Conhecer os(as) sujeitos(as) que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, conhecer sua realidade e partir dela – mas não se estagnar nela – pode ser um fator de análise para que os(as) licenciandos(as) sintam-se pertencentes àquela realidade.

---

<sup>34</sup> As reflexões da autora, com origem na sua tese de doutorado com foco na educação de adultos(as) refletem sobre as bases filosóficas, epistemológicas e metodológicas da mediação e se articulam com a mediação da práxis pedagógica na educação de adultos.

Para um(a) acadêmico(a), a ausência de mediação didática, qualificada, mediação como práxis da ação docente, pode influenciar negativamente na prática dos(as) futuros(as) professores(as), como no exemplo a seguir:

*Para todos que terão contato com a sala de aula e eu percebo também esse abismo [entre teoria e prática] porque é muito estranho você sair do âmbito universitário e ir para a sala de aula. No primeiro dia de estágio, uma [das colegas] falou: “eu escolhi fazer história, porque tudo pode ser historicizado”. E aí o pessoal começou: “Como assim? O que é isso?” [...] Pra gente, que usa sempre nossa linguagem da universidade, todo mundo entende. Só que na realidade das escolas, não necessariamente os alunos irão compreender. (A4, 2020).*

Como destaca Freire (1983), dentro dos currículos, é fundamental que homens e mulheres tenham sentimentos de pertencimento, que possam se construir como pessoas, serem transformadores(as) de sua história e de sua realidade, e isso só é possível através do diálogo, do saber ouvir, como destaca um(a) coordenador(a) de curso:

*A questão fazer uma mediação pedagógica numa linguagem acessível, traduzir conhecimentos complexos, conhecimentos extremamente eruditos do campo da educação superior, sobretudo para uma linguagem mais acessível que não significa [...] perder o rigor [...], fazendo com que os estudantes partam de um ponto específico para a compreensão e desenvolvimento de uma linguagem mais complexa. Não há possibilidade de colocar “goela abaixo” desses estudantes conhecimentos eruditos, sem as premissas da educação popular. (C1, 2020).*

Sanceverino (2019a) ainda dialogando sobre a mediação na educação de adultos(as), corrobora de forma oportuna sobre a mediação em todos os níveis de educação, quando destaca que decorre das atividades docentes, a mediação é potencializada, não versando sobre uma “atividade mecânica, mas repleta de reflexões e indagações contínuas com as quais dialogam como que para encontrar respostas para as situações concretas do cotidiano pedagógico”. Apoiando esta proposição, Freire (1987) analisa que o diálogo compreende um elemento central de saber ouvir e ser ouvido. Uma ação dialógica compreende um processo de problematização, de significação da realidade vivida, de reflexão e compreensão do que circunda o(a) outro(a) e seu mundo, além de se etapa fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Para Freire, (1987, p. 91)

*O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo e a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes.*

Nesta perspectiva, Freire (2001; 1987) define o diálogo como o encontro entre os(as) sujeitos(as), mediatizados(as) pelo mundo, que se opõe a educação bancária, verticalizada, onde apenas uma parte é detentora de saberes. O autor salienta ainda que a prática dialógica

permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras. Esta proposta é muito séria e muito profunda porque a participação do aluno não deve ser entendida de forma simplista. O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. (FREIRE, 2001, p. 82).

Considerando que as pessoas não se educam sozinhas, mas que se educam em consonância com o(a) outro(a), Freire (1987, p. 134) afirma que “o diálogo como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”. Nesse sentido, os(as) participantes das entrevistas verificam a educação popular de forma constante nas vivências da instituição, dentro dos espaços coletivos, na multiplicidade de rostos, nas ações promovidas pelos cursos e nas tentativas de trazer a comunidade para dentro da universidade.

Segundo os(as) entrevistados(as), a universidade se mostra como uma instituição popular, inicialmente na forma de ingresso dos(as) acadêmicos(as), pois, como relatam os(as) coordenadores(as), a instituição acolhe uma grande quantidade de alunos(as) indígenas, pessoas negras, pessoas LGBTQI+ e imigrantes haitianos.

Outro exemplo lembrado por parte dos(as) entrevistados, são programas como PET – Conexões e Saberes<sup>35</sup>, que promove debates sobre autores da educação popular e traz a comunidade (estudantes do Ensino Médio da região) para conhecerem o ambiente universitário.

*Eu acredito que o maior exemplo que eu posso ter e te trazer é o PET, mesmo porque a gente está todo momento em diferentes espaços, nós recebemos escolas do Ensino Médio na universidade para mostrar as formas de ingresso, fizemos mesas redondas, PET debate, PET movimento, a gente sempre tenta dialogar sobre o que a gente estuda [...] tentando expandir o conhecimento, dialogar sobre educação popular. (A4, 2020).*

Na mesma ótica de aproximar a comunidade com a vida universitária, outro projeto traz alunos(as) da Educação Básica para o *campus*

*O projeto “A escola na UFFS” e a UFFS na escola: geografia e encontros” [...] trouxe uma quantidade significativa de estudantes da educação básica, pra conhecer as estruturas do curso de geografia, aqui no nosso campus e também a universidade como um todo. São mais de 300-320 estudantes de escolas públicas só na última edição do programa que vieram para cá e ficam estases, quando conhecem o nosso laboratório de geoprocessamento, a nossa mapoteca, até mesmo quando eles andam de elevador panorâmico [...]. (C3, 2020).*

---

<sup>35</sup> “Formado por um grupo de tutoriais de aprendizagem, o PET propicia aos alunos participantes, sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de graduação”. (PEREIRA, et al, 2014).

A aproximação da comunidade ao ambiente universitário que corre através dos movimentos destacados pelos(as) entrevistados(as) é fator fundamental quando se profere nos documentos oficiais da instituição (PDI) e também nos discursos acerca da educação popular. Através dessa justaposição, os(as) sujeitos(as) sentem-se inseridos no espaço em questão, tornando-se parte dele, pois, como destaca Freire (1983), o protagonismo e o “estar presente”, constitui homens e mulheres como seres atuantes na transformação.

A Feira Popular, promovida pela Agricultura Familiar dentro do *Campus*, é uma outra forma de aproximação da comunidade junto à universidade. Estas atividades têm uma abordagem bastante significativa na prática popular, pois muitos(as) sujeitos(as) se sentem representados por essa ação, como relata o(a) acadêmico(a)

*Eu vejo a minha realidade [...] na Feira Solidária da Agricultura Familiar. É algo popular e concreto que está dentro da universidade e que foi uma luta e uma conquista para nossa classe dos agricultores familiares. (A5, 2020).*

Na visão da comunidade geral, também sujeitos(as) dessa pesquisa, o viés popular da universidade, ainda se apresenta em elementos significativos. Na fala de um(a) representante de entidade que participou da instalação da UFFS na cidade de Erechim:

*É muito forte ainda dentro da comunidade regional o sentimento de continuar acreditando. Talvez não seja uma tarefa de “algum pessoal” que está lá dentro, mas ainda tem um povo aguerrido que continua lutando para que isso aconteça da melhor forma, que tem essa visão popular de atendimento à nossa população, aos mais carentes, a exemplo do curso de Educação do Campo, dos indígenas estudando... (R2, 2020).*

Ao “continuar acreditando”, destacado pelo(a) entrevistado R2, rememora-se Freire (1987, p. 91), quando dialoga com o sentido da esperança e da possibilidade de mudança enquanto se luta para que se alcance os objetivos: “movo-me na esperança enquanto luto e se luto com a esperança [...].”

Considerando os elementos expostos pelos(as) participantes das entrevistas, reitera-se que uma universidade que possui em suas bases uma formação pautada na educação popular, deve ter não apenas em seus documentos a participação da comunidade (acadêmica e geral), mas deve primar pela efetividade de práticas que transformem os(as) sujeitos(as) em protagonistas do processo.

## 6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM DIÁLOGO E REFLEXÕES COLETIVAS A PARTIR DAS VOZES DOS(AS) SUJEITOS(AS)

Considerando o exposto na análise dos dados, as vozes dos(as) sujeitos(as), suas contribuições diante do problema de pesquisa e a metodologia que norteia esta dissertação, emergiu a proposta de intervenção desta análise. Esta proposta se deu após algumas etapas da pesquisa se concluírem e os resultados empíricos puderam corroborar para uma nova visão da educação popular nos cursos de licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS.

Inicialmente, é válido ressaltar a dualidade do conceito *intervenção* que gerou significativos debates entre a pesquisadora e a orientadora, pois, o termo sugere uma imposição, fato que se contradiz com o que propõe a esta pesquisa. Desse modo, o termo requereu uma leitura diferenciada de seu significado. Do latim *interventio*, o termo intervenção pode ser definido como “ato de intervir, de exercer influência em determinada situação na tentativa de alterar o seu resultado; interferência”, ou “ação de expressar, de modo escrito ou artístico, um ponto de vista, acrescentando argumentos ou ideias”<sup>36</sup>. Considerando que esta é uma pesquisa que se pauta na educação popular e que tem uma profunda participação de todos(as) os(as) envolvidos(as), acredita-se que o segundo significado tenha uma maior aproximação com a proposta. Desse modo, utilizaremos o termo *diálogo* para apresentar a proposta.

Após uma densa revisão bibliográfica tendo como base referenciais consistentes para darem escopo à pesquisa, com a realização das investigações documentais – PDI e PPCs das licenciaturas da UFFS –, elaboração do perfil dos(as) sujeitos(as) que compõe a UFFS *campus* Erechim/RS e confronto destas com as vozes dos(as) sujeitos da pesquisa (entrevistas semiestruturadas com representantes dos movimentos sociais e entidades, acadêmicos(as), egressos(as) e coordenadores(as) das licenciaturas), foi realizada uma compilação dos dados apurados, para verificar como ocorre a inserção da educação popular dentro dos cursos de licenciatura, tanto no âmbito documental, quando nas vivências e práticas no ambiente acadêmico.

Sendo assim, o produto final deste estudo consistirá em uma socialização dos resultados à comunidade acadêmica no X SEPE – Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão,

---

<sup>36</sup> Dicionário online de Português, disponível em: <https://www.dicio.com.br/intervencao/>. Acesso em 29 ago./2020.

com previsão de realização para o ano de 2021<sup>37</sup>, objetivando aprofundar os debates sobre a educação popular dentro dos cursos de licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS, de modo a contribuir com possíveis melhorias para estes cursos.

Do mesmo modo, considera-se fundamental a socialização dos resultados obtidos através das análises com os(as) coordenadores(as) e professores(as) dos cursos de licenciatura da instituição. Tal socialização pretende ser realizada através de um diálogo reflexivo (*online* ou presencial) com estes grupos de sujeitos, a partir de um convite junto às coordenações acadêmica e dos cursos.

Salientando que as vozes dos(as) sujeitos(as) são a alma da presente investigação, é primordial abrir espaço para que estas possam ser ouvidas, pois, o diálogo, enquanto um dos elementos fundantes da educação popular, esteve presente em todas as etapas do processo de coleta de dados desta pesquisa, possibilitando aos(às) sujeitos(as) serem ouvidos. Uma ação dialógica compreende um processo de problematização, de significação da realidade vivida, de reflexão e compreensão do que circunda o(a) outro(a) e seu mundo, além de ser etapa fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Para Freire, (1987, p. 91)

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo e a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Freire (1987) define ainda que o diálogo é um encontro entre os(as) sujeitos(as) – mesmo no contexto atual, distantes fisicamente –, mediatizados(as) pelo mundo, pois as pessoas não se educam sozinhas, mas que educam-se em consonância com o(a) outro(a). Do mesmo modo, considera que o diálogo torna as pessoas mais humanas, rompe barreiras, perpassa fronteiras e empodera os(as) sujeitos(as).

Para tanto, a apresentação dos resultados dessa pesquisa contará com a apresentação de um breve histórico da UFFS, conforme documentos oficiais e aos olhos dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as) nesse processo, seguida de um confronto de informações extraídas nas análises dos PPCs com as vozes dos(as) demais sujeitos(as): acadêmicos(as), egressos(as) e coordenadores(as) de curso das licenciaturas. Servirão como elementos suleadores para as reflexões com o grupo, as conclusões obtidas através do estudo, considerando que, a partir das análises, não foi possível visualizar nos documentos e nas vozes de acadêmicos(as) e

---

<sup>37</sup> Devido ao atual contexto da Pandemia Covid-19 e a suspensão de todas as atividades presenciais no *campus*, o evento não será realizado no presente ano, devendo ocorrer em nova data, de forma *online* ou presencial, conforme determinação da instituição.

egressos(as), a educação popular como elemento fundante da universidade, estando mais presente em atividades extracurriculares.

Considerando a grande relevância do estudo, tanto para os cursos de licenciatura quanto para os(as) demais sujeitos(as) da comunidade, bem como a abrangência do tema, reitera-se a importância da socialização e a possibilidade de abertura para novas leituras e posicionamentos, que poderão ser suscitadas a partir dos diálogos realizados.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de educação popular pode ser proferida em inúmeros contextos, uma vez que ela é ampla e que abrange uma grande multiplicidade de sujeitos(as) e suas vivências. Considerando que uma grande parcela da população brasileira é oriunda de classes populares, seja pela renda, gênero, orientação sexual, cor/etnia, baixa escolaridade, entre outros(as), é necessário que haja políticas públicas que valorizem a igualdade e a equidade para todos(as) os(as) cidadãos(ãs).

No que concerne ao direito à educação, é primordial destacar, que esta é um direito público subjetivo e que em seu propósito se encontra conceitos como cidadania, democracia, emancipação e autonomia. Sendo assim, o direito à educação compreende não apenas o acesso, mas também a permanência de todos e todas em instituições escolares, em diferentes níveis.

Com relação ao ensino superior, ao longo da história do Brasil, verificou-se uma grande exclusão das camadas populares, priorizando o acesso de pessoas oriundas de classes mais abastadas, inclusive em universidades públicas. Somente na década dos anos 2000, através de um governo que priorizava o social e a universalização de direitos, foram estabelecidos programas de ampliação das universidades públicas pelo território nacional, fato que propiciou a iniciação de movimentos em prol da instalação de um *campus* universitário que atendesse Erechim e região. Entidades representantes de movimentos sociais, sindicatos, associações, igreja, partidos políticos, entre outros(as) mobilizaram a comunidade para lutar por esse direito.

A partir dessa incessante luta, instala-se em Erechim a Universidade Federal da Fronteira Sul, uma universidade multicampi que passa a trazer esperança a uma população que estava excluída do acesso ao ensino superior. Essa universidade, com propostas voltadas à inserção de camadas populares ao nível superior, traz entre seus objetivos a formação, com qualidade, de professores e professoras em diferentes áreas do conhecimento e a valorização dos saberes populares para compor o conhecimento. Assim, o presente estudo visava verificar se os cursos de licenciatura da UFFS *Campus* Erechim contemplam, na prática, dimensão “popular emancipadora” defendida nos documentos oficiais da Instituição.

Para verificar a relevância da pesquisa, foi realizada a revisão bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, com buscas por publicações no banco de dados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O levantamento realizado nessa etapa da pesquisa, contribuiu de forma significativa para orientar a busca por referenciais que dialogassem com o objeto de estudo.

Analisou-se, nessa pesquisa, a forma como a educação popular está inserida no contexto dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim/RS. Para tanto, buscou-se analisar em documentos oficiais da instituição (Plano de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos dos Cursos e de licenciatura) a dimensão popular emancipatória.

Observou-se, que mesmo o PDI apontando que a educação popular seja fundante na instituição, nem todos os cursos de licenciatura contemplam essa dimensão em seus PPCs. Analisando minuciosamente os as ementas dos componentes curriculares dos seis cursos de licenciatura (Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Pedagogia), constatou-se que o curso Interdisciplinar em Educação do Campo é o que possui maior aproximação com os elementos da educação popular, contando com um componente específico e outros que têm relação com sujeitos(as) ou subtemas dentro da área.

Verificou-se, ainda, que no curso de Pedagogia, mesmo havendo alguns componentes relacionados à educação popular, estes ainda não contemplam uma significativa experiência (conceitual e prática), pois, no caso do componente de Ação Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos(as) (sujeitos(as) estritamente imersos na educação popular), o número de créditos é baixo e não há um estágio específico para esta modalidade.

Nos cursos de Geografia, Ciências Sociais e História, ocorrem nuances de relação à educação popular, sendo por componentes obrigatórios ou optativos que transitam nesse campo, ou por autores(as) que bebem em fontes populares. Entretanto, a realidade verificada com a análise do PPC do curso de Filosofia, revelou um grande descompromisso com a educação popular, visto que não foram encontrados componentes específicos do curso que dialogassem com a área em análise.

Após a análise documental, foi realizada uma pesquisa quantitativa, para levantar dados para verificação do perfil do(a) licenciando(a) da UFFS *Campus* Erechim/RS. Nesta etapa da pesquisa, foi organizado um questionário e enviado de forma *online* aos(às) acadêmicos(as) das licenciaturas da instituição. Após a análise dos dados, foi possível

identificar que os(as) estudantes das licenciaturas, são oriundos de classes populares, sendo pela sua condição de gênero, naturalidade ou residência, renda *per capita* ou escola de origem.

Através das entrevistas semiestruturadas, passou-se a dar voz aos(às) sujeitos(as) que compõem ou compuseram a UFFS *Campus* Erechim/RS. As entrevistas realizadas com os representantes das entidades (associações, movimentos sociais e sindicatos) explanaram sobre a luta e a consolidação da UFFS na cidade de Erechim, confirmando sua intensa participação no processo anteriormente ponderada na análise documental. Ficou evidente o sentimento de pertencimento no processo por parte dos(as) entrevistados(as), bem como a importância atribuída a essa instituição para o desenvolvimento regional. Contudo, um fator de relevante destaque, está na deturpação dos objetivos iniciais de maior participação popular da comunidade dentro da universidade, uma vez que esta só foi conquistada através da participação efetiva desses(as) sujeitos(as).

As categorias analíticas foram examinadas a partir das entrevistas realizadas com acadêmicos(as), egressos(as) e coordenadores(as) das licenciaturas. As categorias foram denominadas *dimensões*, uma vez que se considerou a amplitude das respostas dadas pelos(as) entrevistados(as), objetivando responder ao problema da pesquisa. A primeira categoria correspondeu à “Dimensão mobilizadora dos(as) sujeitos(as): escolha, permanência e continuidade”, onde os(as) sujeitos(as) discorreram sobre os motivos de ingresso e permanência na instituição. Nesta categoria, foram fundamentais elementos como “sonho” e “realização”, bem como suas expectativas com relação aos cursos em que estão/estiveram inseridos(as).

Na segunda categoria analítica, denominada “Dimensão política: percalços e avanços da caminhada da educação popular na UFFS”, foram analisados conceitos e percepções acerca da educação popular e seus elementos, tais como emancipação, cidadania, formação política e exclusão.

A terceira categoria de análise: “Dimensão pedagógica: a educação popular nos currículos das licenciaturas” trouxe reflexões acerca dos currículos das licenciaturas, através das percepções por parte dos(as) entrevistados(as).

As entrevistas realizadas com os(as) licenciandos(as) e egressos(as), foram fundamentais para confrontar as informações levantadas com as análises dos PPCs. Através de suas falas, foi possível evidenciar que a educação popular está presente muito mais nas

ações extracurriculares, na formação e postura dos(as) docentes dos respectivos cursos, na pluralidade de sujeitos(as) e ideias, do que nos referenciais dos componentes curriculares.

Um fator relevante a se considerar é que, para estes grupos de sujeitos(as), as práticas como componente curricular trariam uma maior aproximação dos(as) futuros(as) professores(as) com a realidade de uma sala de aula, podendo haver maior articulação de seus conhecimentos possibilitando a práxis pedagógica. Assevera-se, nesse sentido, que a práxis é elemento fundamental para que haja uma reflexão da teoria aprendida na universidade com as vivências da educação básica.

Nas entrevistas realizadas com os(as) coordenadores(as) dos cursos, foram apresentadas as análises realizadas dos PPCs e suscitadas algumas impressões dos(as) estudantes, além de permitir que os(as) mesmos(as) explanassem sobre as suas concepções e percepções acerca da educação popular dentro dos cursos nos quais coordenam. Foi verificado, por parte dos(as) coordenadores(as) que, com exceção do curso Interdisciplinar em Educação do Campo, a maioria dos debates sobre as temáticas da educação popular nos seus respectivos cursos, encontram-se mais nos debates promovidos em aula, do que nos próprios referenciais utilizados nos componentes. Por conseguinte, reafirma-se a necessidade de uma documentação para que esta dimensão seja contemplada também nos referenciais específicos de cada licenciatura.

Os(as) coordenadores(as) reconheceram a importância das práticas como componente curricular para a formação dos(as) futuros(as) professores(as), bem como a relevância de uma mediação pedagógica, não apenas no sentido de interação, mas com o intuito de inserir os(as) sujeitos(as) como protagonistas, aproximar vivências e saberes prévios com as teorias propostas pelos componentes dos cursos, promovendo a ressignificação dos saberes, uma vez que uma universidade pública e popular se estabelece quando ocorre um saber integral, que coaduna com os saberes já agregados de um(a) sujeito(a) ou de uma comunidade e se articula com os conhecimentos científicos.

Um fator de extrema importância revelado pelos(as) entrevistados(as), foi a profunda segmentação existente dentro da UFFS *Campus* Erechim/RS. A divisão mencionada é decorrente dos tipos de curso de formação e da origem dos(as) estudantes, sendo que nas licenciaturas, a expressiva maioria é de pessoas de classes populares, enquanto nos bacharelados, os(as) estudantes são oriundos(as) de classes médias e altas. Desse modo, se questiona o sentido prático da dimensão popular na instituição e se denuncia a reprodução de uma sociedade elitizada dentro do ambiente universitário.

Denuncia-se, ainda, que nas licenciaturas, os(as) estudantes necessitam realizar outras atividades remuneradas no contra-turno para seu provimento. Em outros casos, o uso de bolsas e auxílios (cujos valores são ínfimos) são o único meio de sustento de uma população vulnerável, que acredita que a educação é uma forma de emancipação e autonomia. Este falo, gera um ciclo vicioso, onde pessoas de classes populares formam-se professores, principalmente porque é a única opção de cursarem uma universidade.

Desse modo, não se espera que a universidade haja de forma igualitária perante os(as) seus(as) acadêmicos, mas de forma equitativa, dando voz e possibilidades àqueles que pertencem às camadas populares. Ressalta-se a fala já destacada anteriormente: a educação popular não se trata de uma educação de menor valor, mas uma educação com condições de interação e protagonismo das camadas populares, com apropriação do conhecimento científico e aplicação deste em sua prática pedagógica. Nesse contexto, assevera-se a resistência das camadas populares como bandeira para alcançar a autonomia e a emancipação através da educação e de uma formação de qualidade.

Avalia-se que o problema inicial da pesquisa foi parcialmente respondido, uma vez que a educação popular está presente de maneira mais significativa nos espaços, nas atividades extracurriculares e nos debates promovidos de forma espontânea decorrente da transversalidade dos temas, do que propriamente no currículo oficial da UFFS *Campus* Erechim/RS. Do mesmo modo, assevera-se que mesmo com os enfrentamentos da situação atual (pandemia Covid-19), os objetivos da pesquisa foram alcançados e ampliados para novos estudos.

Por conseguinte, reitera-se o compromisso da pesquisadora com a exigência do curso de Mestrado Profissional em Educação, de socialização dos dados da pesquisa para a comunidade acadêmica e geral, no X SEPE, uma vez que os resultados obtidos serão de grande valia para possíveis contribuições para os cursos de licenciatura da UFFS *Campus* Erechim/RS.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. coord. e rev. por Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 277. 5. ed.
- ADAMS, T. **Sulear** (verbetes). In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 3.ed. p. 385-387.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ANDRARDE, D. B.; LÓDI, E. D.; SANCEVERINO, A. R.; **Currículo e formação docente na educação de pessoas jovens e adultas: interfaces para uma educação emancipadora**. In.: DICKMANN, I. (Org). **Educar é um ato político**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.
- ANDREOLA, B. **Interdisciplinaridade** (verbetes). In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 3.ed. p. 229-230.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ARAÚJO, C. M. de; OLIVEIRA, M. C. S. L de; ROSSATO, M. **O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento**. In.: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, 2015, v. 33, p. 1-7.
- ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. **Desafíos comunes. Retratos de la sociedad chilena y suas indivíduos: Trabajo, sociabilidades y familias**. Santiago: LOM ediciones, 2012. Tombo II. (Colección Ciencias Humanas).
- BATISTA, M. do S. X. **Movimentos sociais e Educação do Campo: conquistando a cidadania camponesa**. In: LINS, L.; OLIVEIRA, V. de L. B. **Educação Popular e Movimentos Sociais: aspectos multidimensionais na construção do saber**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.
- BATISTA, M. do S. X.; CORREIA, D. M. das N. **Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária: uma experiência de educação popular do campo**. In: DINIZ, A. V. S.; SCOCUGLIA, A. C. C.; PRESTES, E. T. **A aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: Unesco, 2008.

BETTONI, A.; SARDANO, E. J.; COSTA FILHO, G. B. da. **Uma breve história da Universidade no Brasil**. In.: COLOMBO, S. S. (org.). **Gestão Universitária: os caminhos para a excelência**. São Paulo: Penso, 2013. p. 19-42.

BONETI, L. W.; GISI, M. L. **As desigualdades sociais e as políticas de acesso à educação superior no Brasil** In: EYNG, A. M.; GISI, M. L. (org.). **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à Cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado**. In.: Estudos avançados. vol. 27, n.79. São Paulo, 2013. p. 133-144. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v27n79/v27n79a10.pdf>. Acesso em 2 ago/2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 168-206.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRANDÃO, C. R. **Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América latina**. In: GADOTTI, Moacir, TORES, Carlos A. **Educação popular utopia latino-americana**. São Paulo: USP, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_. **A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora**. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008, v.1, p. 17-56.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular no Brasil**. In: GADOTTI, M. (org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2014.

BRASIL. **Uma nova política para a educação superior**. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Superior. Brasília, 1985.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso: 15 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em:  
<http://www.soleis.com.br/D6755.htm>. Acesso em 15 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.352** de 4 de novembro de 2010. Disponível em  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em 18 set. 2019.

\_\_\_\_\_, **Lei n. 11.096** de 13 de janeiro de 2005. Brasília, 2005. Disponível em  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em 18 set. 2019.

\_\_\_\_\_, **Lei 12.711** de 29 de agosto de 2012. Brasília, 2012. Disponível em  
[planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em 18 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Análise sobre a expansão das universidades federais – 2003 a 2012. In.: Relatório da Comissão constituída pela portaria n. 126/2012.** Brasília, 2012. Disponível em  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 11 out. 2019.

BRITO, M. M. B. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública:** um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA, Belém, 2013. Disponível em:  
[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4199/1/Dissertacao\\_AcessoEducacaoSuperior.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4199/1/Dissertacao_AcessoEducacaoSuperior.pdf). Acesso em Acesso em 30 jul. 2019.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. F. **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

CARRILLO, A. T. **La Educación Popular:** trayectoria y actualidad. Bogotá: El Buho, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular como prática política pedagógica emancipadora.** In.: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs). **Educação popular:** lugar de construção social e coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 15-32.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. de; OLIVEIRA, R. D. de. **A vida na escola e a escola da vida.** Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre:

Artes Médicas, 2000.

CHAUI, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. In.: **Revista Brasileira de Educação** (online). Set., Out., Nov., 2003, n. 24. p. 5-15. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 13 out. 2019.

CRUZ NETO, O. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In.: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-67.

DAMBROS, M. **Dilemas na constituição dos sentidos atribuídos ao popular na Universidade Federal da Fronteira Sul**. Universidade Federal da Fronteira Sul. Dissertação. Mestrado em Educação. Chapecó, 2015.

DAMKE, I. R. **O processo do conhecimento na Pedagogia da Libertação**: as ideias de Freire, Fiori e Dussel. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

DARNTON, R.; DUHAMEL, O. (Org.). **Democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educar pela Pesquisa**. São Paulo: Cortez. 2005. 7. ed.

DEMOCRACIA. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (online). 6 out. 2019. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/democrACIA/>. Acesso em 13 out. 2019.

DESLANDES, S. F. **A construção do projeto de pesquisa**. In.: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 31-50.

DIAS SOBRINHO, J. **Educação superior, globalização e democratização**. Qual universidade? Texto da Conferência da abertura da 27ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pd-f/rbedu/n28/a14n28.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2019.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da Educação Superior no Brasil**: novos marcos regulatórios e processos. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009. p. 07-12.

DUARTE, C. S. **A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n.7).

DURHAM, E. R. **Ensino superior no Brasil**: público e privado. NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Documento de trabalho, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Superior, pública e privada (1808 – 2000)**. In: SCHWARTMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

EDUCAÇÃO. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (online). 6 out. 2019. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 6 out. 2019.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade do Brasil: Um itinerário marcado de lutas**. Revista Brasileira de Educação. 1999.

FÁVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FILIPAK, S. T.; PACHECO, E. F. H. **A democratização do acesso à educação superior no Brasil**. In.: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1241-1268, jul./set. 2017. p. 1241-1268.

FLEURI, R. M. **A Questão do Conhecimento na Educação Popular**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

Foucault, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Ligia M. Ponde Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANÇA, S. F. **Uma visão geral sobre a educação brasileira**. Revista Integração (online), 2008. p. 75-87. Disponível em [http://ssystem08.upis.br/repositorio/media/revistas/revista\\_integracao/educacao\\_brasileira.pdf](http://ssystem08.upis.br/repositorio/media/revistas/revista_integracao/educacao_brasileira.pdf). Acesso em 13 out. 2019.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Versão digital. Disponível em <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf>. Acesso em 25 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 20. ed.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. Indaiatuba: Villa das Letras. 8ª Ed.1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: EdUnesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a. 24.ed.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 24° ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2003. 7. ed.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Editora Ática, 2003, 8. ed. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2787>. Acesso em 15 out. 2019.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2010. 3.ed.

\_\_\_\_\_. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios.** In.: **RBPAAE** – v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315>. Acesso em: 15 mai. 2019.

\_\_\_\_\_; BARRETTO, E. S. de S.(Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais.** In.: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, Vozes, 2002. 2.ed. p. 64-89.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A., ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: Unesco, 2019.

GERHARDT, T. E.; SOUZA, A. C. **Aspectos teóricos e conceituais.** In.: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa.** SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 11-30.

GIDDENS, A. **Sociologia.** Porto Alegre: Penso, 2012. 6. ed.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo? Atlas, 2008. 6. ed.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In.: MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 67-80.

GUARESCHI, P. **Empoderar** (verbete). In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 3.ed. p.147.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Ed. 70, 1994.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2008. 3. ed.

KIELING, J. F. **Subjetividade/Objetividade** (verbete). In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 3.ed. p. 381-382.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. Tese de doutoramento (PUC). Rio de Janeiro: Ática, 1992.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. São Paulo: Heccus Editora, 2015, 6. ed.

LOSS, A. S.; MICHELS, L. R.; ONÇAY, S. T. Von. **Do projeto de universidade ao currículo na perspectiva da educação popular**. In.: LOSS, A. S.; LOSSO A. R. S., .; MICHELS, L. R.; NOGUEIRA, S. V.; ONÇAY, S. T. Von. **Uma experiência de Universidade Pública que se projeta como Popular**. São Paulo: Outras Expressões, 2014. p. 57-82.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWING, A. C. **Métodos de pesquisa em educação**. In.: **Revista Temas em Educação**. João Pessoa: v. 23, n. 2, p. 204-233, jul/dez 2014. Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1215/1029>. Acesso em: 15 mai. 2019.

MACIEL, M. **Introdução**. In.: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Comissão Nacional para reformulação da educação superior – Relatório Final**. Brasília, 1985.

MARTUCCELLI, D. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007.

MÉSZARÓS, István. **Educação para além de capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. 2. Ed.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In.: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

MEC. Projeto CNE/UNESCO: **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade.** Conselho Nacional de Educação (CNE). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Relatório Técnico 2013. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_-INEP. **Notas estatísticas – Censo escolar 2017.** Brasília: 2018.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, C. E. **Emancipação** (verbetes). In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 3.ed. p.145-147.

MORETTI, C. Z. **Resistência** (verbetes). In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 3.ed. p.359-360.

NÓVOA, A. **Firmar posição como professor, afirmar a posição docente.** In.: **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.166, p. 1106-1133, out/dez 2017.

ONÇAY, S. T. Von; ZANOTELLI, C. T.; GUERRERO, P.; MICHELS, L. R. FERREIRA, P. R. **Educação popular e universidade pública e popular: caminhos na construção de uma práxis educativa.** In.: LOSS, A. S.; LOSSO A. R. S., .; MICHELS, L. R.; NOGUEIRA, S. V.; ONÇAY, S. T. Von. **Uma experiência de Universidade Pública que se projeta como Popular.** São Paulo: Outras Expressões, 2014. p. 23-37.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Loyola – Ibrades, 1987.

PAULA, E. M. A. T. **Educação Popular, educação não formal e pedagogia social: análise de conceitos e implicações para educação brasileira e formação de professores”.** In: IX Congresso nacional de educação – EDUCERE – III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia (Anais). Curitiba, 2009. p. 6133-6146.

PEREIRA, T. I. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai gaúcho.** Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98599/000922563.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 30 jul. 2019.

PITANO, S. **Sujeito social** (verbetes). In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 3.ed. p. 384-385.

POPULAR. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (online). 6 out. 2019. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=popular>. Acesso em 6 out. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. In.: Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: [https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/at\\_download/file](https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/at_download/file). Acesso em: 17 set. 2019.

ROSSATO, R. **Práxis** (verbetes). In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 3.ed. p. 325-327.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Consciência e Ação Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores**. In NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANCEVERINO, A. R.; MOHR, N. E. R. **Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS na trilha da perspectiva pública e popular**. In.: SILVA, M. C da R. F.; SANTOS, V. M. M (orgs.). **Formação docente e políticas públicas**: cenários e desafios. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2016.

SANCEVERINO, A. R. **A Mediação na Prática Pedagógica da Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. **A Dimensão Mediadora da Ação Pedagógica Orientada para atender as especificidades metodológicas na EJA**: condição proeminente para uma educação inclusiva. In.: Artículos de Investigación. Polyphônias. Vol. 3, Núm. 3, Nov-Dez. 2019a, p. 227-245.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação (online). 2009. Vol.14, n. 40, p. 143-155. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 14 out. 2019.

SCHMIDT, M. L. S. **Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas**. In.: Psicologia USP, 2006, 17(2), p. 11-41. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psp/v17n2/v17n2a02.pdf>. Acesso em 6 jan. 2020.

SEVERINO, A. J. **Fundamentos éticos e políticos da Educação no Brasil de hoje**. In.: LIMA, J. C.; NEVES, L. M. (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 289-320.

\_\_\_\_\_. **Expansão do ensino superior**: contextos, desafios e possibilidades. Avaliação: Campinas; Sorocaba. v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>. Acesso em: 15 out. 2019. p. 253-266.

SILVA, A. C. **Alguns problemas do nosso ensino superior**. Revista Estudos Avançados, v. 15, n. 42, 2001. p. 269-293. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a14.pdf>. Acesso em 13 out. 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, 3. ed.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. In.: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 31-42.

SOARES, L.; FÁVERO, O (orgs.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000

SOUZA, J. F. de. **Multiculturalismo** (verbetes). In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 3.ed. p. 279-282.

STRECK, D. R.; PITANO, S. de C.; MORETTI, C. Z.; SANTOS, K.; LEMES, M.; PAULO, F. dos S. **Educação Popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

STRECK, D. R. **Metodologias participativas de pesquisa e educação popular**: reflexões sobre critérios de qualidade. In.: Interface (Botucatu) [online]. 2016, vol.20, n.58, pp.537-547. Epub 01-Mar-2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v20n58/1807-5762-icse-1807-576220150443.pdf>. Acesso em mar/2020.

\_\_\_\_\_. **Quixotismo participativo ou uma visão de mundo participativa?** Sobre participação em pesquisa social. In.: MACHADO, R. de C. F.; STRECK, D. R. (orgs.) **Participação**: interfaces do Norte e Sul do Brasil. São Leopoldo: Karywa, 2019.

UFFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (PDI 2012-2016). Chapecó, 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (PDI 2019-2023). Chapecó, 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais – Licenciatura**. Erechim, 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura**. Erechim, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura**. Erechim, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia – Licenciatura.** Erechim, 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura.** Erechim, 2019a.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Licenciatura. Erechim, 2018a.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ZAGO, N. **A entrevista e seu processo de construção:** reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In.: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 287-309.

\_\_\_\_\_. **Do acesso à permanência no ensino superior:** percursos de estudantes universitários de camadas populares. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em 14 out. 2019.

ZAINKO, M. A. S. **Educação superior, democracia e desenvolvimento humano sustentável.** In: ZAINKO, M. A. S.; GISI, M. L. **Políticas e gestão da educação superior.** Curitiba: Champagnat, 2003.

ZITKOSKI, J. J. **Horizontes da Refundamentação em educação popular.** Frederico Westphalen, Ed. URI, 2000.

### **Trabalhos analisados no Estado do Conhecimento**

BANDEIRA, D. P. **Trajetórias de estudantes universitários de meios populares em busca de letramento digital.** Tese (Doutorado em Educação). UFMG, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-83VSS5/trajetorias\\_em\\_pdf.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-83VSS5/trajetorias_em_pdf.pdf?sequence=1). Acesso em 30 jul. 2019.

BORGHI, I. S. M. **Uma margem outra:** itinerâncias de jovens das classes populares na educação superior. Tese (Doutorado em Educação). UFBA, Salvador, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15375/1/Tese\\_Final.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15375/1/Tese_Final.pdf). Acesso em 30 jul. 2019.

BRITO, M. M. B. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública:** um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA, Belém, 2013.

Disponível em:

[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4199/1/Dissertacao\\_AcessoEducacaoSuperior.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4199/1/Dissertacao_AcessoEducacaoSuperior.pdf). Acesso em 30 jul. 2019.

CORREIA, D. M. das N. **Educação do campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia PRONERA/UFPB**: encontro de teorias e práticas de educação popular. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPB, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4614/1/arquivototal.pdf>. Acesso em 30 jul. 2019.

COSTA, L. G. da. **A educação do campo**: uma experiência na formação do(a) educador(a) no estado do Amazonas. Tese (Doutorado em Educação). UFPB, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4659/1/arquivototal.pdf>. Acesso em 30 jul. 2019.

FASSINA, A. L. **Conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de estudantes de graduação da UFFS**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFFS, Chapecó, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2423/1/FASSINA.pdf>. Acesso em 30 jul. 2019.

GHELERE, L. da S. **O perfil do bolsista Prouni da UNESC**: entre os limites e as possibilidades do ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESC, Criciúma, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/2701/1/Lutiele%20da%20Silva%20Ghelere.pdf>. Acesso em 30 jul. 2019.

JESUS FILHO, R. T. de. **Contrariando a sina** - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, Goiânia, 2013. Disponível em: [http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2914/5/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o\\_Rubem%20Teixeira%20de%20Jesus%20Filho.pdf](http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2914/5/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o_Rubem%20Teixeira%20de%20Jesus%20Filho.pdf). Acesso em 30 jul. 2019.

MARTINS, D. V. **Estudar à noite e trabalhar de dia**: desafios de quem deseja prosseguir com os estudos no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Nova Iguaçu. Dissertação (Mestrado em Educação). UERJ, Duque de Caxias, 2013. Disponível em: [http://www.btd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=7333](http://www.btd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7333). Acesso em 30 jul. 2019.

MARTINS, L. C. **Formação de professores das camadas populares na Universidade**: a importância do papel social da educação para romper com o ciclo de exclusão de crianças na educação básica. Dissertação (Mestrado em Educação) UNB, Brasília, 2018. Disponível em: Acesso em 30 jul. 2019.

PEREIRA, T. I. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições**: a experiência do Alto Uruguai gaúcho. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98599/000922563.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 30 jul. 2019.

PRADO, B. S. do. **O ingresso no ensino superior público de egressos da educação básica pública: o sistema de cotas na Universidade Federal do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis, UFSC, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91301/260435.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 30 jul. 2019.

SANTOS, S. P. dos. **A concepção de alternância na licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília.** Dissertação (Mestrado em Educação). UNB, Brasília, 2012. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11949/1/2012\\_SilvanetePereiraSantos.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11949/1/2012_SilvanetePereiraSantos.pdf). Acesso em Acesso em 30 jul. 2019.

SILVA, J. C. P. da. **A formação política do educador do campo:** estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Dissertação (Mestrado em Educação) UNB, Brasília, 2013. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13694/1/2013\\_JulioCezarPereiradaSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13694/1/2013_JulioCezarPereiradaSilva.pdf). Acesso em Acesso em 30 jul. 2019.

**APÊNDICE A – Declaração de ciência e concordância da instituição envolvida**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM

Declaração Nº 2/2020 - CER (10.17.08.06)

Nº do Protocolo: 23205.003997/2020-19

Erechim-RS, 09 de abril de 2020.

**DECLARAÇÃO**

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim, inscrita no CNPJ sob nº 11.234.780/0001-50, com sede na ERS 135, KM 72, Nº 200, no município de Erechim/RS, representada por seu Diretor, Prof. Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva, portador do RG nº 9046127545, inscrito no CPF nº 638.141.100-72, declara estar ciente e de acordo com a realização do projeto de pesquisa da acadêmica Daiane Bornelli de Andrade, intitulado "NOS BRAÇOS DA RESISTÊNCIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM/RS".

Erechim-RS, 09 de abril de 2020.

LUÍS FERNANDO SANTOS CORRÊA DA SILVA

Diretor UFFS - *Campus* Erechim

*(Assinado digitalmente em 09/04/2020 16:51)*  
LUIS FERNANDO SANTOS CORREA DA SILVA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
Matricula: 1771914

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.uffs.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 2, ano: 2020, tipo: **Declaração**, data de emissão: 09/04/2020 e o código de verificação: **0c9d250fba**

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ACADÊMICOS(AS) DAS LICENCIATURAS

*NOS BRAÇOS DA RESISTÊNCIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM/RS*

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *NOS BRAÇOS DA RESISTÊNCIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM/RS*

Desenvolvida por Daiane Bornelli de Andrade, discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional e Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, sob orientação da Professora Dra. Adriana Regina Sanceverino.

O objetivo central do estudo é analisar se os cursos de licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS contemplam a dimensão popular emancipadora defendida nos documentos oficiais da Instituição, buscando compreender como se constitui, na prática, essa dimensão. Considerando que a Universidade Federal da Fronteira Sul tem suas bases na Educação Popular, que os(as) acadêmicos(as) são oriundos, geralmente, de classes populares, que esta instituição objetiva formar futuros(as) professores(as) – classe historicamente desvalorizada – com qualidade, justifica-se a relevância da pesquisa, tanto para análises do meio acadêmico, quanto para empoderar estudantes de classes populares a buscarem a emancipação através da educação.

O convite a sua participação se deve a fazer parte do grupo dos(as) sujeitos(as) que compõem o ambiente universitário como o grande grupo de estudantes dos cursos que licenciatura e que são oriundos de classes populares.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto.

A entrevista terá duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação       Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais (contas de e-mails e HD da pesquisadora), mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

A pesquisa não apresenta benefícios diretos aos indivíduos envolvidos, entretanto, poderá contribuir significativamente para a comunidade acadêmica e geral, na melhoria e adequação dos Projetos Pedagógicos Curriculares da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS *campus* Erechim, agregando mais elementos condizentes com a proposta de Educação Popular ressaltada nos demais documentos oficiais da instituição.

A pesquisa poderá contar com riscos, como de expor os(as) participantes à de privacidade; risco de responder a questões sensíveis que possam melindrar os(as) participantes pelo teor das perguntas e condução das mesmas; risco de sentimento de discriminação ou estigmatização a partir de conteúdo revelado; risco de tomar o tempo dos(das) sujeitos da pesquisa ao participar da entrevista. Desse modo, como medida de minimização destes riscos, será possibilitado aos(às) participantes um local reservado para a realização das entrevistas, garantindo a liberdade para não responder a questões constrangedoras; garantia da pesquisadora em estar atenta aos sinais verbais e não verbais de possível desconforto no processo da entrevista; garantia de habilitação da pesquisadora em coletar os dados da entrevista; garantia de acesso aos resultados da pesquisa; possibilidade da pesquisa se reverter em benefícios à comunidade acadêmica e geral.

Os resultados desta pesquisa será apresentado no X SEPE – Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão e em demais eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais dos(as) participantes.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, maio de 2020.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54) 99153-0154

e-mail: dai.bornelli@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua Marcelino Ramos, 50 apto 502, CEP 99700-074, Erechim – Rio Grande do Sul – Brasil.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

**[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)**

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura:

---

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) EGRESSOS(AS) DAS LICENCIATURAS

#### *NOS BRAÇOS DA RESISTÊNCIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM/RS*

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *NOS BRAÇOS DA RESISTÊNCIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM/RS*

Desenvolvida por Daiane Bornelli de Andrade, discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional e Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, sob orientação da Professora Dra. Adriana Regina Sanceverino.

O objetivo central do estudo é analisar se os cursos de licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS contemplam a dimensão popular emancipadora defendida nos documentos oficiais da Instituição, buscando compreender como se constitui, na prática, essa dimensão. Considerando que a Universidade Federal da Fronteira Sul tem suas bases na Educação Popular, que os(as) acadêmicos(as) são oriundos, geralmente, de classes populares, que esta instituição objetiva formar futuros(as) professores(as) – classe historicamente desvalorizada – com qualidade, justifica-se a relevância da pesquisa, tanto para análises do meio acadêmico, quanto para empoderar estudantes de classes populares a buscarem a emancipação através da educação.

O convite a sua participação se deve a ter feito parte do grupo dos(as) sujeitos(as) da universidade e estar formado(a) por esta instituição num curso de licenciatura.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos

resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto.

A entrevista terá duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação       Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais (contas de e-mails e HD da pesquisadora), mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

A pesquisa não apresenta benefícios diretos aos indivíduos envolvidos, entretanto, poderá contribuir significativamente para a comunidade acadêmica e geral, na melhoria e adequação dos Projetos Pedagógicos Curriculares da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS *campus* Erechim, agregando mais elementos condizentes com a proposta de Educação Popular ressaltada nos demais documentos oficiais da instituição.

A pesquisa poderá contar com riscos, como de expor os(as) participantes à de privacidade; risco de responder a questões sensíveis que possam melindrar os(as) participantes pelo teor das perguntas e condução das mesmas; risco de sentimento de discriminação ou estigmatização a partir de conteúdo revelado; risco de tomar o tempo dos(das) sujeitos da pesquisa ao participar da entrevista. Desse modo, como medida de minimização destes riscos, será possibilitado aos(às) participantes um local reservado para a realização das entrevistas, garantindo a liberdade para não responder a questões constrangedoras; garantia da pesquisadora em estar atenta aos sinais verbais e não verbais de possível desconforto no processo da entrevista; garantia de habilitação da pesquisadora em coletar os dados da entrevista; garantia de acesso aos resultados da pesquisa; possibilidade da pesquisa se reverter em benefícios à comunidade acadêmica e geral.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, maio de 2020.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54) 99153-0154

e-mail: dai.bornelli@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua Marcelino Ramos, 50 apto 502, CEP 99700-074, Erechim – Rio Grande do Sul – Brasil.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

**[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)**

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

\_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) COORDENADORES(AS) DAS LICENCIATURAS

#### *NOS BRAÇOS DA RESISTÊNCIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM/RS*

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *NOS BRAÇOS DA RESISTÊNCIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM/RS*

Desenvolvida por Daiane Bornelli de Andrade, discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional e Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, sob orientação da Professora Dra. Adriana Regina Sanceverino.

O objetivo central do estudo é analisar se os cursos de licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS contemplam a dimensão popular emancipadora defendida nos documentos oficiais da Instituição, buscando compreender como se constitui, na prática, essa dimensão. Considerando que a Universidade Federal da Fronteira Sul tem suas bases na Educação Popular, que os(as) acadêmicos(as) são oriundos, geralmente, de classes populares, que esta instituição objetiva formar futuros(as) professores(as) – classe historicamente desvalorizada – com qualidade, justifica-se a relevância da pesquisa, tanto para análises do meio acadêmico, quanto para empoderar estudantes de classes populares a buscarem a emancipação através da educação.

O convite a sua participação se deve a fazer parte do grupo dos(as) sujeitos(as) que compõem o ambiente universitário como mediadores de conhecimento e representante do segmento dos(as) professores(as).

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos

resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto.

A entrevista terá duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação       Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais (contas de e-mails e HD da pesquisadora), mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

A pesquisa não apresenta benefícios diretos aos indivíduos envolvidos, entretanto, poderá contribuir significativamente para a comunidade acadêmica e geral, na melhoria e adequação dos Projetos Pedagógicos Curriculares da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS *campus* Erechim, agregando mais elementos condizentes com a proposta de Educação Popular ressaltada nos demais documentos oficiais da instituição.

A pesquisa poderá contar com riscos, como de expor os(as) participantes à de privacidade; risco de responder a questões sensíveis que possam melindrar os(as) participantes pelo teor das perguntas e condução das mesmas; risco de sentimento de discriminação ou estigmatização a partir de conteúdo revelado; risco de tomar o tempo dos(das) sujeitos da pesquisa ao participar da entrevista. Desse modo, como medida de minimização destes riscos, será possibilitado aos(às) participantes um local reservado para a realização das entrevistas, garantindo a liberdade para não responder a questões constrangedoras; garantia da pesquisadora em estar atenta aos sinais verbais e não verbais de possível desconforto no processo da entrevista; garantia de habilitação da pesquisadora em coletar os dados da entrevista; garantia de acesso aos resultados da pesquisa; possibilidade da pesquisa se reverter em benefícios à comunidade acadêmica e geral.

Os resultados desta pesquisa será apresentado no X SEPE – Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão e em demais eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais dos(as) participantes.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, maio de 2020.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54) 99153-0154

e-mail: dai.bornelli@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua Marcelino Ramos, 50 apto 502, CEP 99700-074,

Erechim – Rio Grande do Sul – Brasil.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

**[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)**

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome \_\_\_\_\_ completo \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ (a) \_\_\_\_\_ participante:

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) REPRESENTANTES DAS ENTIDADES E MOVIMENTOS SOCIAIS**

#### *NOS BRAÇOS DA RESISTÊNCIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM/RS*

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *NOS BRAÇOS DA RESISTÊNCIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM/RS*

Desenvolvida por Daiane Bornelli de Andrade, discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional e Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, sob orientação da Professora Dra. Adriana Regina Sanceverino.

O objetivo central do estudo é analisar se os cursos de licenciatura da UFFS *campus* Erechim/RS contemplam a dimensão popular emancipadora defendida nos documentos oficiais da Instituição, buscando compreender como se constitui, na prática, essa dimensão. Considerando que a Universidade Federal da Fronteira Sul tem suas bases na Educação Popular, que os(as) acadêmicos(as) são oriundos, geralmente, de classes populares, que esta instituição objetiva formar futuros(as) professores(as) – classe historicamente desvalorizada – com qualidade, justifica-se a relevância da pesquisa, tanto para análises do meio acadêmico, quanto para empoderar estudantes de classes populares a buscarem a emancipação através da educação.

O convite a sua participação se deve a ter feito parte parte do grupo dos(as) sujeitos(as) representantes das associações, sindicatos ou partidos políticos que estiveram presentes na instalação da UFFS na cidade de Erechim/RS.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos

resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto.

A entrevista terá duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação       Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

A pesquisa não apresenta benefícios diretos aos indivíduos envolvidos, entretanto, poderá contribuir significativamente para a comunidade acadêmica e geral, na melhoria e adequação dos Projetos Pedagógicos Curriculares da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS *campus* Erechim, agregando mais elementos condizentes com a proposta de Educação Popular ressaltada nos demais documentos oficiais da instituição.

A pesquisa pode acarretar desconfortos quanto à dimensão moral dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as) na fase de aplicação das entrevistas, pelos questionamentos não condizerem com seus princípios, pensamentos ou melindrando os participantes pela temática da investigação, tais como discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado. Também pode ser considerado fato de risco tomar o tempo do sujeito ao responder à entrevista. Desse modo, a pesquisadora propõe-se a estar atenta ao tempo da entrevista e aos sinais verbais e não verbais no caso de possível desconforto. Como medida de minimização destes riscos, será proposto aos(as) entrevistados(as) a garantia de habilitação da pesquisadora ao método de coleta dos dados e o acesso aos resultados individuais e coletivos, bem como a garantia de local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, julho de 2020.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54) 99153-0154

e-mail: dai.bornelli@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua Marcelino Ramos, 50 apto 502, CEP 99700-074, Erechim – Rio Grande do Sul – Brasil.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

**[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)**

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

\_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE F – Questionário para elaboração do perfil dos(as) sujeitos(as) da  
UFFS *campus* Erechim**

**1. Perfil socioeconômico**

**1.1 Idade**

- ( ) Entre 17 e 25 anos
- ( ) Entre 25 e 35 anos
- ( ) Mais que 35 anos

**1.2 Sexo**

- ( ) Masculino
- ( ) Feminino
- ( ) Outro

**1.3 Etnia**

- ( ) Amarela
- ( ) Branca
- ( ) Indígena
- ( ) Parda
- ( ) Preta
- ( ) Não declarar

**1.4 Naturalidade**

- ( ) Região de Erechim/RS (Alto Uruguai)
- ( ) Outra cidade do Rio Grande do Sul
- ( ) Outra cidade da mesorregião que compõe a Fronteira Sul
- ( ) Outro estado brasileiro
- ( ) Outro país

**1.5 Cidade que reside**

- Erechim/RS
- Outra cidade do Alto Uruguai
- Outra

**1.6 Possui filho(a/s)**

- Sim
- Não

**1.7 Sua residência localiza-se no(a)**

- Centro
- Bairro próximo ao centro
- Periferia
- Área rural

**1.8 Tem alguma deficiência ou necessidade especial**

- Deficiência
- Necessidade especial
- Não

**1.9 Renda média familiar bruta *per capita* estimada\***

*(\*A renda familiar per capita é calculada somando a renda de cada morador e dividindo pelo número de moradores de uma residência. Ex.: residência com 3 moradores, em que dois deles recebem em 2019 um salário mínimo de R\$ 998,00:  $998 \times 2 = R\$ 1.996$ , dividido por 3 = R\$ 665,00, sendo essa renda familiar bruta per capita).*

- Até ½ salário mínimo (R\$ 499,00)
- Um salário mínimo (R\$ 998,00)
- Mais de 1 até 1,5 salário mínimo (R\$ 1.497,00)
- Mais de 1,5 até 2 salários mínimos (R\$ 1.996,00)
- Mais de 2 até 3 salários mínimos (R\$ 2.994,00)
- Mais de 3 até 5 salários mínimos (R\$ 4.990,00)
- Mais de 5 salários mínimos (acima de R\$ 4.990,00)

**1.10 Você possui atividades remuneradas?**

Sim

Não

**1.11 É egresso de Ensino Médio de:**

Escola pública “regular”

Escola privada “regular”

Escola pública modalidade EJA

Escola privada modalidade EJA

**2. Perfil acadêmico**

**2.1 Em que curso está matriculado(a)**

Ciências Sociais

Filosofia

Geografia

História

Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza

Pedagogia

**2.2 Fase/semestre que está cursando, atualmente?**

1ª fase

3ª fase

5ª fase

7ª fase

9ª fase

Outra

**2.3 Em relação a programas que auxiliem nas condições para conseguir permanecer desempenhando as atividades de sua vida acadêmica na graduação da UFFS *campus* Erechim/RS você:**

É beneficiário(a) de algum programa

Não é beneficiário

**2.4 Possui algum tipo de bolsa de estudo?**

( ) Sim

( ) Não

## **APÊNDICE G – Roteiro de entrevistas**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS**

#### **Dimensão humana**

1. Para você e sua família, o que representou o ingresso em uma universidade pública?
2. No ingresso em seu curso, como foi o acolhimento junto à universidade?

#### **Dimensão técnica**

3. Você ou algum(a) colega utiliza de bolsas? Auxílios? Como você utiliza a estrutura física da Universidade? RU? Biblioteca? Outros espaços? Qual sua concepção sobre uma escola de aplicação (práticas, estágios, etc.) dentro da UFFS?

#### **Dimensão política**

4. Que entendimento de educação popular você tem?
5. Nos referenciais teóricos adotados nos componentes curriculares (CCRs) do seu curso, você observa que os(as) professores(as) utilizam autores do campo da educação popular? Em quais disciplinas? Que autores(as)?
6. Você percebe diferenças nas discussões teóricas entre os autores trabalhados? De que forma isso é percebido por você? Apenas nas leituras ou através das intervenções dos(as) professores(as)?
7. Você percebe no perfil/formação dos(as) professores(as) elementos relacionados ao campo da educação popular? De que forma isso ocorre?
8. Para você, o que é cidadania? E emancipação?

9. Você percebe um diálogo existente entre as disciplinas do seu curso com elementos da educação popular? Multiplicidade de sujeitos(as)? Valorização de saberes populares? Autonomia e emancipação?
10. Para você, o que é formação política? Qual a importância da formação política em um curso de licenciatura?
11. Você percebe que nas disciplinas do seu curso ocorrem reflexões para a formação do(a) professor(a) crítico(a)?
12. Você percebe que em alguma(s) disciplina(s) há discussão de elementos como os problemas educacionais da contemporaneidade, reflexões críticas, necessidades de mudanças sociais, reflexões de cunho político, preconceito? Os professores(as) conseguem articular sua disciplina com essas realidades? Esses temas são recorrentes dentro dos componentes ou apenas suscitados em discussões em sala de aula? Como é o posicionamento dos(as) colegas quando/se ocorrem essas provocações por parte dos(as) professores(as)?
13. Você tem exemplos de situações concretas na universidade que promovam discursos de uma universidade popular?
14. Como você vivenciou greves, manifestações na UFFS? Como você vivenciou essas experiências com relação à participação de professores(as), alunos(as), comunidade externa à universidade?
15. Seu curso está te preparando para qual projeto de sociedade do futuro?
16. Você consegue perceber alguma diferenciação entre “educações”? Cursos de “maior” ou “menor” prestígio dentro da universidade? Grupos elitizados e/ou segmentados? Elites? Classes populares?
17. Você verifica práticas de interdisciplinaridade no curso? De que forma elas ocorrem?

18. Quais disciplinas do seu curso tem práticas como componente curricular (PCC)? Você vivenciou essas práticas? Como foi essa interação? Quais as turmas? Foram realizados trabalhos, observações, intervenções? Pesquisa? Qual a carga horária dessas atividades?

19. Para você, qual a importância dos referenciais e das práticas como componentes curriculares na formação do(a) educador(a) popular? Como ele(s) lhe ajudam a construir sua identidade como professor(a)?

20. Você, enquanto sujeito(a) de classe popular em uma universidade pública e popular, se sente representado(a)? Cite exemplos dessa representação.

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EGRESSOS(AS) DAS LICENCIATURAS**

### **Dimensão humana**

1. Para você e sua família, o que representou o ingresso em uma universidade pública?
2. No ingresso em seu curso, como foi o acolhimento junto à universidade?

### **Dimensão técnica**

3. Você ou algum(a) colega utilizou de bolsas? Auxílios? Como você utilizou a estrutura física da Universidade? RU? Biblioteca? Outros espaços? Qual sua concepção sobre uma escola de aplicação (práticas, estágios, etc.) dentro da UFFS?

### **Dimensão política**

4. Que entendimento de educação popular você tem?
5. Nos referenciais teóricos adotados nos componentes curriculares (CCRs) do seu curso, você observava se os(as) professores(as) utilizam autores do campo da educação popular? Em quais disciplinas? Que autores(as)?
6. Você percebia diferenças nas discussões teóricas entre os autores trabalhados? De que forma isso era percebido por você? Apenas nas leituras ou através das intervenções dos(as) professores(as)?
7. Você percebia no perfil/formação dos(as) professores(as) elementos relacionados ao campo da educação popular? De que forma isso ocorria?
8. Para você, o que é cidadania? E emancipação?

9. Você percebia um diálogo existente entre as disciplinas do seu curso com elementos da educação popular? Multiplicidade de sujeitos(as)? Valorização de saberes populares? Autonomia e emancipação?

10. Para você, o que é formação política? Qual a importância da formação política em um curso de licenciatura?

11. Nas disciplinas do seu curso haviam reflexões para a formação do(a) professor(a) crítico(a)?

12. Você percebeu se em alguma(s) disciplina(s) havia discussão de elementos como os problemas educacionais da contemporaneidade, reflexões críticas, necessidades de mudanças sociais, reflexões de cunho político, preconceito? Os professores(as) conseguiam articular sua disciplina com essas realidades? Esses temas eram recorrentes dentro dos componentes ou apenas suscitados em discussões em sala de aula? Como era o posicionamento dos(as) colegas quando/se ocorrem essas provocações por parte dos(as) professores(as)?

13. Você tem exemplos de situações concretas na universidade que promovam discursos de uma universidade popular?

14. Como você vivenciou greves, manifestações na UFFS? Como você vivenciou essas experiências com relação à participação de professores(as), alunos(as), comunidade externa à universidade?

15. Você conseguia perceber alguma diferenciação entre “educações”? Cursos de “maior” ou “menor” prestígio dentro da universidade? Grupos elitizados e/ou segmentados? Elites? Classes populares?

16. Você verificava práticas de interdisciplinaridade no curso? De que forma elas ocorrem?

17. Quais disciplinas do seu curso tem práticas como componente curricular (PCC)? Você vivenciou essas práticas? Como foi essa interação? Quais as turmas? Foram realizados trabalhos, observações, intervenções? Pesquisa? Qual a carga horária dessas atividades?

18. Para você, qual a importância dos referenciais e das práticas como componentes curriculares na formação do(a) educador(a) popular? Como ele(s) lhe ajudaram a construir sua identidade como professor(a)?

19. Você, enquanto sujeito(a) de classe popular, que estudou em uma universidade pública e popular, se sente representado? Cite exemplos dessa representação.

20. Como suas vivências da universidade implicaram sua formação enquanto professor?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS DAS LICENCIATURAS**

### **Dimensão humana**

1. Como foi seu acolhimento junto à universidade?
2. O que representou, para você, ter ingressado como docente em uma universidade pública e com bases populares?

### **Dimensão técnica**

3. Qual a sua percepção quanto à estrutura física da instituição? E quanto às bolsas e auxílios disponibilizados pela universidade para os(as) acadêmicos? Qual sua concepção sobre uma escola de aplicação (práticas, estágios, etc.) dentro da UFFS?

### **Dimensão política**

4. Que entendimento de educação popular você tem?
5. Nos referenciais teóricos adotados nos componentes curriculares (CCRs) do curso no qual coordena, como você observa que os(as) professores(as) utilizam autores do campo da educação popular? Em quais disciplinas? Que autores(as)?
6. Você percebe diferenças nas discussões entre colegas que utilizam-se de autores do campo da educação popular? De que forma isso é percebido por você?
7. Para você, o que é cidadania? E emancipação?
8. Você percebe diálogos entre as disciplinas ministradas no curso que você coordena com elementos da educação popular? Multiplicidade de sujeitos(as)? Valorização de saberes populares? Autonomia e emancipação?

9. Para você, o que é formação política? Qual a importância da formação política em um curso de licenciatura?
10. Você percebe que nas disciplinas do curso ocorrem reflexões para a formação do(a) professor(a) crítico(a)?
11. Você percebe que em alguma(s) disciplina(s) há discussão de elementos como os problemas educacionais da contemporaneidade, reflexões críticas, necessidades de mudanças sociais, reflexões de cunho político, preconceito? Os professores(as) conseguem articular sua disciplina com essas realidades? Esses temas são recorrentes dentro dos componentes ou apenas suscitados em discussões em sala de aula?
12. Você tem exemplos de situações concretas na universidade que promovam discursos de uma universidade popular?
13. Como você vivenciou greves, manifestações na UFFS? Como você vivenciou essas experiências com relação à participação de professores(as), alunos(as), comunidade externa à universidade?
14. Você consegue perceber alguma diferenciação entre “educações”? Cursos de “maior” ou “menor” prestígio dentro da universidade? Grupos elitizados e/ou segmentados? Elites? Classes populares?
15. Você verifica práticas de interdisciplinaridade no curso? De que forma elas ocorrem?
16. Quais disciplinas do seu curso tem práticas como componente curricular (PCC)? Como ocorre essa interação? Foram realizados trabalhos, observações, intervenções? Pesquisa?
17. Para você, qual a importância dos referenciais e das práticas como componentes curriculares na formação do(a) educador(a) popular? Como ele(s) ajudam a construir a identidade do futuro(a) professor(a)?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA REPRESENTANTES DE ENTIDADES,  
MOVIMENTOS SOCIAIS, ASSOCIAÇÕES E SINDICATOS**

1. Quais os movimentos realizados para a implementação da UFFS aqui em Erechim?
2. Como sua associação/sindicato/partido participou?
3. Para você, qual a importância dos movimentos sociais para a formação do caráter popular da UFFS?
4. Como a comunidade regional viu os movimentos para a implantação da UFFS em Erechim?
5. Quais foram os impasses encontrados?
6. Pra você, o que representa hoje essa instituição, consolidada há doze anos na cidade de Erechim?
7. Como você percebe a dimensão popular, prevista nos projetos iniciais de instalação da UFFS em Erechim, nos dias de hoje?

**QUADROS DOS COMPONENTES CURRICULARES DAS LICENCIATURAS  
DA UFFS *CAMPUS* ERECHIM/RS**

**Ciências Sociais – Licenciatura**

| <b>DOMÍNIO COMUM</b>           |                 |
|--------------------------------|-----------------|
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>   | <b>CRÉDITOS</b> |
| Direitos e Cidadania           | 4               |
| Introdução à Filosofia         | 4               |
| História da Fronteira Sul      | 4               |
| Iniciação à Prática Científica | 4               |
| Produção Textual Acadêmica     | 4               |
| Informática Básica             | 4               |
| Estatística Básica             | 4               |
| <b>Total</b>                   | <b>28</b>       |

| <b>DOMÍNIO CONEXO</b>                                 |                 |
|---|-----------------|
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                          | <b>CRÉDITOS</b> |
| Didática Geral  | 4               |
| Fundamentos da Educação                               | 4               |
| Língua Brasileira de Sinais (Libras)                  | 4               |
| Política educacional e legislação do ensino no Brasil | 4               |
| Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano   | 4               |
| <b>Total</b>  | <b>20</b>       |

| <b>DOMÍNIO ESPECÍFICO</b>    |                 |
|------------------------------|-----------------|
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b> | <b>CRÉDITOS</b> |
| Introdução à Antropologia    | 2               |
| Introdução à Teoria Política | 2               |
| Introdução à Sociologia      | 2               |
| Antropologia I               | 4               |

|   |            |
|---|------------|
| Antropologia II                           | 4          |
| Antropologia III                          | 4          |
| Teoria Política I                         | 4          |
| Teoria Política II                        | 4          |
| Teoria Política III                       | 4          |
| Sociologia I                              | 4          |
| Sociologia II                             | 4          |
| Sociologia III                            | 4          |
| Modernidade: aspectos históricos          | 4          |
| Formação da sociedade brasileira I        | 4          |
| Formação da sociedade brasileira II       | 4          |
| Ciências Sociais no Brasil                | 4          |
| Economia para ciências sociais            | 4          |
| Epistemologia das ciências sociais        | 4          |
| Metodologia de pesquisa qualitativa       | 4          |
| Metodologia de pesquisa quantitativa      | 4          |
| Sociologia da educação                    | 4          |
| Metodologia de ensino em ciências sociais | 4          |
| Estágio docente supervisionado I          | 7          |
| Estágio docente supervisionado II         | 7          |
| Estágio docente supervisionado III        | 13         |
| Optativa I                                | 4          |
| Optativa II                               | 4          |
| Optativa III                              | 4          |
| Trabalho de conclusão de curso I          | 4          |
| Trabalho de conclusão de curso II         | 8          |
| Eletiva I                                 | 4          |
| Eletiva II                                | 4          |
| <b>Total</b>                              | <b>141</b> |

**Graduação em Filosofia – Licenciatura**

| <b>DOMÍNIO COMUM</b>                   |                 |
|--|-----------------|
| <b>EIXO CONTEXTUALIZAÇÃO ACADÊMICA</b> |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>           | <b>CRÉDITOS</b> |
| Leitura e Produção Textual I           | 2               |
| Leitura e Produção Textual II          | 4               |
| Matemática A                           | 2               |
| Iniciação à Prática Científica         | 4               |
| <b>EIXO FORMAÇÃO CRÍTICO-SOCIAL</b>    |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>           | <b>CRÉDITOS</b> |
| Introdução à Filosofia                 | 4               |
| Introdução ao Pensamento Social        | 4               |
| Direitos e Cidadania                   | 4               |
| Meio ambiente, economia e sociedade    | 4               |
| <b>Total</b>                           | <b>28</b>       |

| <b>DOMÍNIO CONEXO</b>                                 |                 |
|---|-----------------|
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                          | <b>CRÉDITOS</b> |
| Política educacional e legislação do ensino no Brasil | 4               |
| Teorias da aprendizagem e desenvolvimento humano      | 4               |
| Didática Geral  | 4               |
| Língua brasileira de sinais – Libras                  | 4               |
| <b>Total</b>  | <b>16</b>       |

| <b>DOMÍNIO ESPECÍFICO</b>                                   |                 |
|---|-----------------|
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                                | <b>CRÉDITOS</b> |
| Lógica I  | 4               |
| Filosofia da Educação                                       | 4               |
| Teoria do Conhecimento                                      | 4               |
| Prática de ensino em filosofia I: currículo no ensino médio | 8               |
| Filosofia política  | 4               |

|  |            |
|--|------------|
| Ética  | 4          |
| Ontologia  | 4          |
| Prática de ensino em filosofia II: filosofia prática   | 8          |
| Filosofia da Linguagem                                 | 4          |
| Filosofia das Ciências                                 | 4          |
| Antropologia Filosófica                                | 4          |
| Prática de ensino em filosofia III: filosofia teórica  | 8          |
| Filosofia Antiga I                                     | 4          |
| Optativa I   | 4          |
| Estética   | 4          |
| Prática de ensino em filosofia IV: filosofia e cultura | 8          |
| Filosofia Medieval I                                   | 4          |
| Optativa II  | 4          |
| Estágio curricular supervisionado I                    | 13         |
| Filosofia Moderna I                                    | 4          |
| Optativa III   | 4          |
| Tópicos especiais I                                    | 4          |
| Tópicos especiais II                                   | 4          |
| Estágio curricular supervisionado II                   | 14         |
| Filosofia contemporânea I                              | 4          |
| Trabalho de conclusão de curso I                       | 4          |
| Tópicos especiais III                                  | 4          |
| Tópicos especiais IV                                   | 4          |
| Tópicos especiais V                                    | 4          |
| Tópicos especiais VI                                   | 4          |
| Trabalho de conclusão de curso II                      | 4          |
| <b>Total</b>   | <b>159</b> |

**Geografia – Licenciatura**

| <b>DOMÍNIO COMUM</b>                   |                 |
|--|-----------------|
| <b>EIXO CONTEXTUALIZAÇÃO ACADÊMICA</b> |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>           | <b>CRÉDITOS</b> |
| Estatística básica                     | 4               |
| Iniciação à prática científica         | 4               |
| Produção textual acadêmica             | 4               |
| <b>EIXO FORMAÇÃO CRÍTICO-SOCIAL</b>    |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>           | <b>CRÉDITOS</b> |
| Direitos e cidadania                   | 4               |
| História da Fronteira Sul              | 4               |
| Introdução à Filosofia                 | 4               |
| Introdução ao Pensamentos Social       | 4               |
| <b>Total</b>                           | <b>28</b>       |

| <b>DOMÍNIO CONEXO</b>  |                 |
|--|-----------------|
| <b>I – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO</b>                             |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                                   | <b>CRÉDITOS</b> |
| Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação | 4               |
| Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano            | 4               |
| <b>II – POLÍTICAS, FINANCIAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO</b>      |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                                   | <b>CRÉDITOS</b> |
| Políticas educacionais   | 4               |
| <b>III – DIVERSIDADE E INCLUSÃO</b>                            |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                                   | <b>CRÉDITOS</b> |
| Educação inclusiva   | 4               |
| Língua brasileira de sinais – Libras                           | 4               |
| <b>VI – PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIOS</b>                      |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                                   | <b>CRÉDITOS</b> |
| Estágio curricular supervisionado – gestão escolar             | 6               |
| <b>V – DIDÁTICAS E METODOLOGIAS DE ENSINO</b>                  |                 |

| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b> | <b>CRÉDITOS</b> |
|------------------------------|-----------------|
| Didática geral               | 4               |
| <b>Total</b>                 | <b>30</b>       |

| <b>DOMÍNIO ESPECÍFICO</b>                         |                 |
|---|-----------------|
| <b>I – GEOGRAFIA HUMANA</b>                       |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                      | <b>CRÉDITOS</b> |
| Geografia econômica                               | 5               |
| Geografia regional                                | 4               |
| Geografia política                                | 4               |
| Geografia agrária                                 | 5               |
| Geografia urbana                                  | 5               |
| Organização do espaço mundial                     | 5               |
| Geografia cultural                                | 5               |
| <b>Total</b>                                      | <b>33</b>       |
| <b>II – GEOGRAFIA FÍSICA</b>                      |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                      | <b>CRÉDITOS</b> |
| Introdução à astronomia                           | 4               |
| Geografia física                                  | 3               |
| Climatologia                                      | 4               |
| Geologia  | 5               |
| Geomorfologia                                     | 5               |
| Hidrografia                                       | 5               |
| Biogeografia                                      | 5               |
| <b>Total</b>                                      | <b>31</b>       |
| <b>III – ENSINO</b>                               |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                      | <b>CRÉDITOS</b> |
| Projeto integrador I                              | 4               |
| Projeto integrador II                             | 4               |
| Didática em Geografia                             | 5               |
| Estágio curricular supervisionado em geografia I  | 6               |
| Estágio curricular supervisionado em geografia II | 8               |

|  |                 |
|--|-----------------|
| Projeto integrador III                                     | 4               |
| Estágio curricular supervisionado em geografia III         | 8               |
| <b>Total</b>   | <b>33</b>       |
| <b>CARTOGRAFIA E GEOTECNOLOGIAS</b>                        |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                               | <b>CRÉDITOS</b> |
| Introdução à cartografia e geotecnologias                  | 3               |
| Cartografia escolar, linguagens e representações espaciais | 4               |
| Cartografia temática                                       | 5               |
| Sensoriamento remoto e interpretação de imagem             | 4               |
| <b>Total</b>   | <b>16</b>       |
| <b>V – FUNDAMENTOS DA GEOGRAFIA E REGIONAIS</b>            |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                               | <b>CRÉDITOS</b> |
| História do pensamento geográfico                          | 4               |
| Geografia do Brasil  | 4               |
| Epistemologia da geografia                                 | 5               |
| Pesquisa em geografia                                      | 4               |
| Trabalho de conclusão de curso I                           | 4               |
| Geografia e questão ambiental                              | 4               |
| Trabalho de conclusão de curso II                          | 4               |
| <b>Total</b>   | <b>29</b>       |
| <b>VI – OPTATIVAS</b>                                      |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                               | <b>CRÉDITOS</b> |
| Optativa I   | 4               |
| Optativa II  | 4               |
| Optativa III   | 4               |
| <b>Total</b>   | <b>12</b>       |

**História – Licenciatura**

| <b>DOMÍNIO COMUM</b>                |                 |
|-------------------------------------|-----------------|
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>        | <b>CRÉDITOS</b> |
| Informática básica                  | 4               |
| Iniciação à prática científica      | 4               |
| Produção textual acadêmica          | 4               |
| Direitos e cidadania                | 4               |
| História da Fronteira Sul           | 4               |
| Meio ambiente, economia e sociedade | 4               |
| Introdução ao Pensamentos Social    | 4               |
| <b>Total</b>                        | <b>28</b>       |

| <b>DOMÍNIO CONEXO</b>                                   |                 |
|---|-----------------|
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                            | <b>CRÉDITOS</b> |
| Fundamentos da educação                                 | 4               |
| Políticas educacionais e legislação do ensino no Brasil | 4               |
| Língua brasileira de sinais – Libras                    | 4               |
| Didática geral  | 4               |
| <b>Total</b>  | <b>16</b>       |

| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                 | <b>CRÉDITOS</b> |
|--|-----------------|
| História Antiga I                            | 4               |
| História Antiga I                            | 4               |
| Teoria e metodologia do ensino de História I | 4               |
| Introdução aos estudos históricos            | 4               |
| História da África                           | 4               |
| História Medieval                            | 4               |
| Teoria e metodologia da História I           | 4               |
| História Indígena                            | 4               |
| Teoria e Metodologia da História II          | 4               |
| História Moderna                             | 4               |

|  |           |
|--|-----------|
| História da América I                          | 4         |
| História do Brasil I                           | 4         |
| Teoria e Metodologia da História III           | 4         |
| Estágio Curricular Supervisionado I            | 8         |
| História do Brasil II                          | 4         |
| História Contemporânea I                       | 4         |
| História da América II                         | 4         |
| Estágio Curricular Supervisionado II           | 8         |
| História do Brasil III                         | 4         |
| História Contemporânea II                      | 4         |
| História da América III                        | 4         |
| Estágio Curricular Supervisionado III          | 8         |
| Seminário do trabalho de conclusão de curso I  | 4         |
| História Contemporânea III                     | 4         |
| Estágio Curricular Supervisionado IV           | 8         |
| Seminário do trabalho de conclusão de curso II | 4         |
| Optativa I                                     | 4         |
| Optativa II                                    | 4         |
| Optativa III                                   | 4         |
| Optativa IV                                    | 4         |
| Optativa V                                     | 4         |
| <b>Total</b>                                   | <b>54</b> |

**Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura**

| <b>DOMÍNIO COMUM</b>                   |                 |
|--|-----------------|
| <b>EIXO CONTEXTUALIZAÇÃO ACADÊMICA</b> |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>           | <b>CRÉDITOS</b> |
| Informática básica                     | 4               |
| Iniciação à prática científica         | 4               |
| Produção textual acadêmica             | 4               |
| <b>EIXO FORMAÇÃO CRÍTICO-SOCIAL</b>    |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>           | <b>CRÉDITOS</b> |
| Direitos e cidadania                   | 4               |
| História da Fronteira Sul              | 4               |
| Introdução à Filosofia                 | 4               |
| Introdução ao Pensamentos Social       | 4               |
| Meio Ambiente Economia e Sociedade     | 4               |
| <b>Total</b>                           | <b>32</b>       |

| <b>DOMÍNIO CONEXO</b>  |                 |
|--|-----------------|
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                                   | <b>CRÉDITOS</b> |
| Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação | 4               |
| Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano            | 4               |
| Políticas educacionais   | 4               |
| Educação inclusiva   | 4               |
| Língua brasileira de sinais – Libras                           | 4               |
| Estágio curricular supervisionado – gestão escolar             | 6               |
| Didática geral   | 4               |
| <b>Total</b>   | <b>30</b>       |

| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b> | <b>CRÉDITOS</b> |
|------------------------------|-----------------|
| Fundamentos da Matemática    | 4               |
| Agroecologia                 | 4               |

|  |   |
|--|---|
| Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas I            | 4 |
| Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental | 4 |
| Escola e Educação do Campo                                 | 4 |
| Realidade do Campo Brasileiro                              | 4 |
| Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas II           | 4 |
| Química na Educação Básica I                               | 5 |
| Educação popular   | 4 |
| Física na Educação Básica I                                | 5 |
| Biologia na Educação Básica I                              | 5 |
| Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas III          | 4 |
| Organização do trabalho escolar e pedagógico               | 4 |
| Química na Educação Básica II                              | 5 |
| Física na Educação Básica II                               | 5 |
| Biologia na Educação Básica II                             | 5 |
| Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas IV           | 4 |
| Educação - Movimentos Sociais e Organizações Comunitárias  | 4 |
| Prática Pedagógica no Ensino Fundamental (Estágio I)       | 5 |
| Química na Educação Básica III                             | 5 |
| Física na Educação Básica III                              | 5 |
| Biologia na Educação Básica III                            | 5 |
| Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas V            | 4 |
| Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental (Estágio II)  | 8 |
| História e Filosofia das Ciências Naturais                 | 4 |
| Biologia na Educação Básica IV                             | 4 |
| Optativa I   | 4 |
| Optativa II  | 4 |
| Optativa III   | 4 |
| Optativa IV  | 4 |
| Trabalho de Conclusão de Curso I                           | 5 |
| Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VI           | 3 |
| Prática Pedagógica no Ensino Médio (Estágio III)           | 5 |
| Trabalho de Conclusão de Curso II                          | 4 |

|  |            |
|--|------------|
| Ciências da Natureza no Ensino Médio               | 4          |
| Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VII  | 3          |
| Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VIII | 3          |
| <b>Total</b>                                       | <b>161</b> |

**Pedagogia – Licenciatura**

| <b>DOMÍNIO COMUM</b>                |                 |
|-------------------------------------|-----------------|
| <b>EIXO CONTEXTUALIZAÇÃO</b>        |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>        | <b>CRÉDITOS</b> |
| Informática básica                  | 4               |
| Iniciação à prática científica      | 4               |
| Produção textual acadêmica          | 4               |
| Estatística básica                  | 4               |
| <b>EIXO FORMAÇÃO CRÍTICO-SOCIAL</b> |                 |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>        | <b>CRÉDITOS</b> |
| História da Fronteira Sul           | 4               |
| Introdução ao Pensamentos Social    | 4               |
| Meio Ambiente Economia e Sociedade  | 4               |
| <b>Total</b>                        | <b>28</b>       |

| <b>DOMÍNIO CONEXO</b>  |                 |
|--|-----------------|
| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                                   | <b>CRÉDITOS</b> |
| Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação | 4               |
| Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano            | 4               |
| Políticas educacionais   | 4               |
| Educação inclusiva   | 4               |
| Língua brasileira de sinais – Libras                           | 4               |
| Estágio curricular supervisionado – gestão escolar             | 6               |
| Didática geral   | 4               |
| <b>Total</b>   | <b>30</b>       |

| <b>COMPONENTE CURRICULAR</b>                                | <b>CRÉDITOS</b> |
|---|-----------------|
| A Pedagogia como ciência e o campo profissional do pedagogo | 4               |
| Filosofia da educação                                       | 4               |

|   |    |
|---|----|
| História da educação                                | 4  |
| Alfabetização                                       | 4  |
| Currículo e avaliação                               | 4  |
| Sociologia da educação                              | 4  |
| Gestão e organização escolar                        | 4  |
| Infância(s) e cultura infantil                      | 5  |
| Ensino da Língua Portuguesa                         | 4  |
| Psicologia da educação                              | 5  |
| Educação infantil                                   | 5  |
| Estágio curricular supervisionado – gestão escolar  | 6  |
| Ensino de matemática I                              | 4  |
| Ensino de arte                                      | 5  |
| Literatura infanto-juvenil                          | 5  |
| Estágio em Educação Infantil                        | 11 |
| Ensino de geografia I                               | 2  |
| Ensino de história I                                | 2  |
| Ensino de matemática II                             | 4  |
| Ensino de educação física                           | 4  |
| Ensino de ciências                                  | 2  |
| Educação de Jovens e Adultos                        | 4  |
| Ensino de ciências II                               | 4  |
| Ensino de história II                               | 4  |
| Ensino de geografia II                              | 4  |
| Pesquisa em educação                                | 7  |
| Estágio em anos iniciais do ensino fundamental I    | 6  |
| Estágio em anos iniciais do ensino fundamental II   | 8  |
| Educação popular e processos educativos não-formais | 4  |
| Optativa I  | 4  |
| Trabalho de conclusão de curso I                    | 4  |
| Trabalho de conclusão de curso II                   | 4  |
| Optativa II   | 4  |
| Optativa III  | 4  |

|              |            |
|--------------|------------|
| <b>Total</b> | <b>134</b> |
|--------------|------------|

**QUADRO ESTADO DO CONHECIMENTO**

| AUTOR<br>ANO<br>IES<br>DOCUMENTO  | TÍTULO   | OBJETO(S)<br>SUJEITO(S)<br>OBJETIVO(S)  | METODOLOGIA  | CATEGORIAS<br>ANALISADAS  | AUTORES<br>RELEVANTES  | RESULTADOS   |
|---|--|---|--|---|--|--|
| PRADO,<br>Berenice<br>Schelbeuer do.<br><br>2008<br><br>Universidade<br>Federal de Santa<br>Catarina<br><br>Dissertação | O ingresso no ensino superior público de egressos da educação básica pública: o sistema de cotas na Universidade Federal do Paraná | Sujeitos: Estudantes universitários egressos de escolas públicas admitidos pelo sistema de cotas de inclusão social na UFPR.<br><br>Identificar qual é perfil dos estudantes egressos da escola pública que admitidos pelo sistema de cotas de inclusão social, nos processos seletivos de 2005 e 2006 na Universidade Federal do Paraná. | Pesquisa empírica quanti-quali realizada através de questionários sócio-educativos | Cotas de inclusão social<br><br>Universidade<br><br>Escola pública<br><br>Perfil socioeducacional | EDUCAÇÃO<br>Paulo Freire<br>Carlos Roberto Jamil Cury<br>François Dubet<br><br>CULTURA E SOCIEDADE<br>Pierre Bourdieu<br><br>EDUCAÇÃO POPULAR<br>Miguel Arroyo<br>Celso de Rui Beisiegel<br>Bernard Charlot<br>Sergio Haddad<br>Pablo Gentili<br><br>ENSINO SUPERIOR<br>Valdemar Sguissardi,<br>Décio Gatti Jr.<br>Marilena Chauí<br>Helgio Trindade | A pesquisa revelou-se insuficiente para descrever o perfil do estudante devido à imprecisão nos dados referentes à categorias como renda e escolaridade. Entretanto, a pesquisa mostrou a presença do egresso da educação básica da rede pública tem diminuído a distância de dois sistemas de ensino. Esse fato pode se legitimar, de fato, com uma política pública legítima, necessária e contínua. |

|   |   |   |   |  |   |   |
|---|---|---|---|--|---|---|
| <p>BANDEIRA, Daniela Perri.</p> <p>2009</p> <p>Universidade Federal de Minas Gerais</p> <p>Tese</p> | <p>Trajetórias de estudantes universitários de meios populares em busca de letramento digital</p> | <p>Objeto: Tecnologias Digitais</p> <p>Sujeitos: Estudantes universitários oriundos de meios populares admitidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMG.</p> <p>Investigar a relação entre os indivíduos de meios populares ingressantes na Faculdade de Educação (Pedagogia) da UFMG.</p> | <p>Pesquisa de caráter longitudinal, desenvolvida entre os anos de 2007 e 2008. Para tanto, a autora realizou observações em diversos espaços da Universidade para identificar o discurso sobre o uso das novas tecnologias na Faculdade de Educação. Após, aplicou um questionário socioeconômico a estudantes de camadas populares menos favorecidas que não possuíam computador e não tinham conhecimento sobre seu uso. Numa terceira etapa, realizou entrevistas com esses(as)</p> | <p>Tipos de participação na cultura digital</p> <p>Locais de participação na cultura digital</p> <p>Estratégias de aprendizagem</p> <p>Fatores que criam demandas de uso</p> <p>Condições de produção da participação na cultura digital</p> | <p>CULTURA E SOCIEDADE</p> <p>Pierre Bourdieu</p> <p>Bernard Lahire</p> <p>PÓS-MODERNIDADE</p> <p>Stuart Hall</p> | <p>A análise dos dados enfatizou a trajetória da entrada dos sujeitos pesquisados no mundo digital, revelando particularidades sobre o letramento digital.</p> <p>Constatou que, embora haja na universidade certa naturalidade para tratar de assuntos ligados ao letramento digital prévio dos alunos, a cultura digital local é incipiente e reveladora de uma série de problemas e dificuldades. Para a autora, o uso das tecnologias deve ser proporcionado de modo a oferecer um letramento</p> |
|---|---|---|---|--|---|---|

|   |   |   |  |  |   |   |
|---|---|---|--|--|---|---|
|   |   |   | estudantes para identificar sua(s) relação(ões) com o mundo digital.   |  |   | amplo, não apenas ofertando o material, mas o adequando às realidades e vivências dos(as) alunos(as).   |
| CORREIA, Deyse Morgana das Neves.<br>2011<br>Universidade Federal da Paraíba<br>Dissertação | Educação do campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia PRONERA/UFP: encontro de teorias e práticas de educação popular | Sujeitos: Sujeitos sociais do campo a partir da experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).<br><br>Objetivo: Analisar as concepções e as práticas de Educação do Campo e alternância vivenciadas em na dinâmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA – UFPB. | Estudo de caso qualitativo embasado em análise documental, observação, entrevista semiestruturada e grupo focal e diário de campo. | Educação do Campo<br><br>Pedagogia da Alternância<br><br>Políticas públicas para o ensino superior | CULTURA E SOCIEDADE Boaventura de Sousa Santos<br><br>EDUCAÇÃO Miguel Arroyo Paulo Freire Edgar Morin Demerval Saviani<br><br>EDUCAÇÃO POPULAR Maria do Socorro Xavier Batista Vanilda Pereira Paiva<br><br>ENSINO SUPERIOR Álvaro Vieira Pinto | A experiência do PRONERA se direciona a uma experiência de multiculturalidade, que oferta o convívio e o diálogo entre os envolvidos, proporcionando também o transformações teórico-metodológicas na academia. A metodologia da alternância revelou riquezas e possibilidades ao Tempo Escola e ao Tempo Comunidade, propiciando a intersecção entre |

|   |   |   |  |   |   |   |
|---|---|---|--|---|---|---|
|   |   |   |  |   |   | as vivências e a teoria acadêmica.  |
| SANTOS, Silvanete Pereira dos.<br>2012<br>Universidade de Brasília<br>Dissertação | A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do campo na Universidade de Brasília | Objetivo: analisar e compreender a concepção de alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNB, afim de identificar como a alternância orienta o trabalho pedagógico nos tempos formativos. | A pesquisa fundamentou-se em pressupostos qualitativos. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e análise documental. Foram ouvidos cinco docentes da Licenciatura em educação do Campo e o coordenador da deste curso na UnB. | Alternância no ensino superior e os diferentes tempos de formação: Tempo Escola e Tempo Comunidade; Produção de conhecimento; Concepção de alternância, hegemonia e contra-hegemonia; Formação humana, auto-organização e interdisciplinaridade | EDUCAÇÃO<br>Paulo Freire<br>Gaudêncio Frigotto<br>Tomaz Tadeu da Silva<br><br>MOVIMENTOS SOCIAIS<br>Maria da Glória Gohn<br><br>EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS:<br>Miguel Arroyo<br><br>EDUCAÇÃO DO CAMPO<br>Roseli Salete Caldart<br>Mônica C. Molina e Laís M. Sá<br>Moisey M. Pistrak | Como resultado de análise dos dados, a autora identificou conflitos na compreensão de cada educador sobre a alternância, bem como clareza e intencionalidade. Detectou ainda tensões no que se refere aos instrumentos pedagógicos construídos no curso e os diálogos estabelecidos entre saberes populares e saber científico. Mostrou também potencialidades e desafios na realização do curso cuja a alternância é a mediadora da organização do |

|  |  |  |  |  |   |   |
|--|--|--|--|--|---|---|
|  |  |  |  |  |   | trabalho pedagógico.  |
| JESUS FILHO, Rubem Teixeira de<br>2013<br>Universidade Federal de Goiás<br>Dissertação | Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras | Sujeitos:<br><br>Objetivo: Explicar casos de escolaridade prolongada de alunos(as) que ingressaram no curso superior na UFG e cursaram, anteriormente, alguma etapa da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. | Estudo de caso, de abordagem qualitativa. Como recursos metodológicos, foram enviados questionários para 211 alunos(as) com idade acima de 30 anos matriculados na graduação da UFG e entrevistas semiestruturadas com as três alunas que se encaixavam no perfil da pesquisa. | Egressos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas;<br>Ensino Superior;<br>Aluno trabalhador | CULTURA E SOCIEDADE<br>Pierre Bourdieu<br>Jean Claude Forquin<br>Maria Alice Nogueira<br><br>EDUCAÇÃO POPULAR<br>Carlos Rodrigues Brandão<br>Bernard Charlot<br>Bernard Lahire<br>Vanilda Paiva<br>Écio Antônio Portes<br><br>TRABALHO<br>Friedrich Engels<br>Karl Marx<br><br>EDUCAÇÃO<br>Paulo Freire | Como resultados, o autor constatou que, para o êxito nas trajetórias acadêmicas, foi necessária uma base de estruturas fundamentais às estudantes na superação das dificuldades, entre elas, o suporte da família, o amparo econômico, as relações interpessoais e a otimização do tempo de estudos dentre os demais afazeres cotidianos. |
| SILVA, Julio Cezar Pereira da.   | A formação política do educador do campo: estudo do  | Objeto: documentos oficiais do Curso de Licenciatura em  | Pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas, grupos   | Formação política como despolitização (valores transmitidos pela                           | EDUCAÇÃO DO CAMPO:<br>Miguel Arroyo   | A pesquisa evidenciou práticas inovadoras e   |

|  |  |   |   |   |   |  |
|--|--|---|---|---|---|--|
| <p>2013</p> <p>Universidade de Brasília</p> <p>Dissertação</p>                             | <p>curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília</p>              | <p>Educação do Campo da UNB.</p> <p>Sujeitos: Docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNB</p> <p>Objetivo: Pesquisar as contribuições da prática pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília na formação política do educador do campo.</p> | <p>focais e análise do Projeto Político-Pedagógico do curso. A análise foi feita com base na análise de conteúdo.</p>                     | <p>escola formal; democracia representativa; ensino superior e formação alienada do trabalhador; escola capitalista); Formação política como politização (Educação do Campo como prática social em processo; solidariedade, cooperação, visão política do conhecimento; democracia participativa; pedagogia socialista; formação do intelectual orgânico.</p> | <p>Roseli Saete<br/>Caldart<br/>Mônica Castagna<br/>Molina e Laís<br/>Mourão Sá<br/>Moisey M. Pistrak<br/>Célia Regina Vendramini</p> <p>DEMOCRACIA</p> <p>Marilena Chauí<br/>Virgínia Fontes<br/>Boaventura de Sousa Santos e<br/>Leonardo Avritzer</p> <p>EDUCAÇÃO</p> <p>Paulo Freire<br/>Moacir Gadotti<br/>István Mészáros</p> | <p>politizadoras. Entretanto, houve a ocorrência de práticas pedagógicas despolitizadoras que não afetam negativamente o processo de formação política dos estudantes.</p> |
| <p>BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas.</p> <p>2013</p> <p>Universidade Federal da Bahia</p> | <p>Uma margem outra: itinerâncias de jovens das classes populares na educação superior</p> | <p>Objeto: vivência de jovens com bolsa integral do ProUni na Faculdade Social Bahia (FSBA)</p> <p>Sujeitos: jovens das classes populares na</p>  | <p>Pesquisa quanti/qualitativa, do tipo estudo de múltiplos casos, de inspiração etnográfica. Os instrumentos para a pesquisa foram a</p> | <p>Juventude: aspectos sociais, rede de relações e políticas governamentais</p> <p>Ensino superior: políticas públicas e democratização da</p>  | <p>JUVENTUDE(S)<br/>Helena Abramo<br/>Bernard Charlot</p> <p>CULTURA E SOCIEDADE<br/>Bernard Lahire<br/>Pierre Bourdieu</p>   | <p>A pesquisa situa a juventude na pluralidade de concepções da condição juvenil e aponta o ensino superior privado como campo</p>   |

|      |  |   |  |                              |  |   |
|------|--|---|--|------------------------------|--|---|
| Tese |  | <p>educação superior com bolsa integral do ProUni</p> <p>Objetivo: compreender as redes de socialização de saberes para interpretar os percursos formativos de jovens do ProUni, e, assim, compreender como essas redes contribuem para uma relação afirmativa com o saber acadêmico.</p> | <p>observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental.</p> | <p>Universidade (ProUni)</p> | <p>Norbert Elias<br/>Michel Foucault<br/>Boaventura de Sousa Santos</p> <p>EDUCAÇÃO POPULAR<br/>Carlos Rodrigues Brandão</p> <p>EDUCAÇÃO<br/>Françoise Dubet<br/>Paulo Freire<br/>Edgard Morin</p> | <p>investigativo promissor. As biografias permitiram a aproximação do olhar dos estudantes acerca das redes de cooperação construídas em seus percursos formativos, suas percepções sobre o ProUni e as alternativas às dinâmicas concebidas na Educação Superior. A partir destas constatações, destacou a urgência de transformar as políticas de formação, considerando o olhar dos estudantes que vivenciam a condição de</p> |
|------|--|---|--|------------------------------|--|---|

|  |   |   |   |                              |  |  |
|--|---|---|---|------------------------------|--|--|
|  |   |   |   |                              |  | bolsista do programa, seus saberes populares articulando com as aprendizagem que consideram os jovens como protagonistas nos espaços sociais e acadêmicos.   |
| BRITO, Marcia Mariana Bittencourt<br>2013<br>Universidade Federal do Pará<br>Dissertação | O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará | Objeto: cenário da Educação Superior e as modificações no sistema de acesso das populações do campo à universidade, principalmente no Estado do Pará.<br><br>Objetivo: analisar as formas de acesso pela população do campo à Educação Superior, no período pós Lei 9.394/96. | Metodologia de abordagem dialética, que buscou analisar fatores sociais, políticos, econômicos e as relações referentes às populações do campo na educação superior. A autora também apoiou-se na exploração de bibliografias e na técnica de análises de documentos, para posterior sistematização, organização e análise dos dados estatísticos e das | Democratização e emancipação | EDUCAÇÃO DO CAMPO<br>Maria Izabel Antunes Rocha<br>Miguel Arroyo;<br>Roseli Salete Caldart; Mônica Cstagna Molina<br>Roseli Salete Caldart<br><br>ENSINO SUPERIOR<br>Vera Lúcia Jacob Chaves<br>Valdemar Sguissardi<br><br>EDUCAÇÃO<br>Carlos Roberto Jamil Cury | Os resultados da investigação apontam para um novo eixo de análise dentro da temática Educação Superior – a Educação Superior do Campo, uma vez que o acesso das populações do campo, com metodologias diferenciadas. A pesquisa aponta ainda a ampliação do acesso às universidades públicas, com base nos princípios conquistados pela |

|   |  |  |  |  |  |   |
|---|--|--|--|--|--|---|
|   |  |  | informações coletadas ao longo da pesquisa.  |  | CULTURA E SOCIEDADE<br>Antônio Gramsci   | luta dos movimentos sociais e do movimento por uma educação do campo, bem como particularidades que não condizem, a princípio, com o que seria uma política educacional voltada para o campo.   |
| MARTINS, Danielle Viegas<br>2013<br>Universidade do Estado do Rio de Janeiro<br>Dissertação | Estudar à noite e trabalhar de dia: desafios de quem deseja prosseguir com os estudos no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Nova Iguaçu | Sujeitos: Estudantes universitários de camadas populares dos cursos superiores noturnos de Pedagogia, História, Matemática e Administração do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.<br><br>Objetivo: compreender os desafios de alunos | Investigação qualitativa em estudo de caso, na qual foram aplicados 361 questionários e entrevistados 39 alunos de quatro cursos escolhidos. | Jovens universitários de classes populares<br>Educação noturna e trabalho diurno<br>Democratização do ensino superior<br>Acesso e permanência dos jovens na universidade | CULTURA E SOCIEDADE<br>Pierre Bourdieu<br><br>ENSINO SUPERIOR<br>Marilena Chauí<br><br>EDUCAÇÃO<br>Paulo Freire<br>Michel Young<br><br>TRABALHO<br>Edna Mendonça Oliveira de Queiroz | Os resultados confirmaram que o(a) jovem dos cursos noturnos estudados deste Instituto Multidisciplinar, em geral, tem dificuldades de gerenciar sua vida para contemplar as diversas demandas e conciliar a vida de trabalhador e de universitário, tendo, esses(as) universitários um |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  | matriculados em cursos de Ensino Superior noturno no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, destacando o processo de democratização do acesso e a permanência de jovens de camadas populares em quatro cursos de graduação. |  |  |  | perfil de vulnerabilidade socioeconômica. Assim, os resultados também revelam a necessidade de que mais recursos sejam destinados a programas com alunos com o perfil. A autora aponta que a opção destes por cursos de licenciaturas, como os de Matemática, História e Pedagogia, é atrativa pela maior facilidade de acesso devido a serem carreiras menos disputadas no ingresso à universidade pública. Também ressalta a perspectiva de mobilidade social através do término |
|--|--|--|--|--|--|--|

|  |   |  |  |  |  |   |
|--|---|--|--|--|--|---|
|  |   |  |  |  |  | desses cursos. Assim, as políticas públicas precisam melhor atender os jovens deste segmento populacional que deseja estudar e trabalhar com educação.  |
| GHELERE, Lutiele da Silva.<br>2014<br>Universidade de Extremo Sul Catarinense<br>Dissertação | O perfil do bolsista Prouni da UNESC: entre os limites e as possibilidades do ensino superior | Sujeitos: Acadêmicos bolsistas do Prouni matriculados na última fase de seus respectivos cursos de graduação.<br><br>Objetivo: analisar os fatores que interferem no acesso e permanência dos bolsistas do Programa Universidade para Todos - Prouni da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, a fim de compreender as dificuldades e as estratégias | A autora optou pelo estudo de caso. A abordagem qualitativa foi considerada a mais adequada para a pesquisa, tendo como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário junto aos bolsistas do Prouni matriculados na última fase dos seus respectivos cursos de graduação. | Estudantes Universitários de classes populares com bolsa de estudos Prouni | ENSINO SUPERIOR<br>Wilson Mesquita Almeida<br>Cristovam Buarque<br>Marilena Chauí<br>Ednaldo S. Pereira Filho<br><br>EDUCAÇÃO<br>István Mészáros<br>Demerval Saviani | A partir da análise dos dados, a autora pode verificar que os(as) estudantes vislumbram no curso superior uma possibilidade de ascensão social ou inserção no mercado de trabalho de forma mais qualificada. A autora conseguiu ainda problematizar por que os estudantes na universidade, mesmo na condição de bolsistas, se deparam ainda |

|   |  |   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|--|---|
|   |  | encontradas por eles nesse processo.  |  |   |  | com dificuldades, como a ausência ou insuficiência de recursos e como administrada por estes durante sua trajetória acadêmica na busca de estratégias para concluir seu curso.  |
| PEREIRA, Thiago Ingrassia.<br>2014<br>Universidade Federal do Rio Grande do Sul<br>Tese | Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai gaúcho | Sujeitos: Estudantes de classes populares (filhos de classes trabalhadoras oriundos de escolas públicas)<br><br>Objetivo: interpretar a presença da UFFS/Erechim na região do Alto Uruguai gaúcho a partir da compreensão daqueles que historicamente estavam “fora” da universidade: os estudantes do interior do país, de estratos da classe trabalhadora e | Procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa-ação inserida na abordagem participante. Pesquisa exploratória acerca do perfil dos(as) estudantes “calouros” da UFFS de 2012. Análise documental de memoriais de acadêmicos de origem popular e bolsistas do Programa | Contradição<br><br>Inédito viável<br><br>Fator escola pública | EDUCAÇÃO<br>Balduino Antonio Andreola<br>Rui Canário<br>Paulo Freire<br>Gaudêncio Frigotto<br>Karl Marx e Friedrich Engels<br>István Mészáros<br><br>CAPITALISMO E PÓS-MODERNIDADE<br>Zygmunt Bauman<br><br>EDUCAÇÃO POPULAR<br>Celso de Rui Beisiegel | A pesquisa sinalizou para as contradições presentes na relação das classes populares da região com a nova universidade pública. Segundo o autor, se por um lado a universidade é gratuita e mais perto do local da moradia, por outro lado as necessidades imediatas de sustento material combinada com a |

|  |  |                                   |                          |  |   |   |
|--|--|-----------------------------------|--------------------------|--|---|---|
|  |  | frequentadores da escola pública. | PET/Conexões de Saberes. |  | <p>Carlos Rodrigues Brandão<br/>Moacir Gadotti<br/>Maria da Gloria Gohn<br/>Danilo Streck</p> <p>CULTURA E SOCIEDADE<br/>Pierre Bourdieu<br/>Antônio David Cattani<br/>Émile Durkheim<br/>Florestan Fernandes<br/>Boaventura de Sousa Santos</p> <p>ENSINO SUPERIOR<br/>Cristovam Buarque<br/>Maria de Lourdes de Albuquerque Favero<br/>Marilena Chauí<br/>Pedro Demo<br/>Mario Osorio Marques<br/>Wrana Panizzi</p> | baixa autoestima não tornam, de fato, o acesso ao ensino superior uma tarefa simples. |
|--|--|-----------------------------------|--------------------------|--|---|---|

|  |  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|--|---|--|--|
|  |  |  |  |   | Thiago Ingrassia<br>Pereira<br>Álvaro Vieira<br>Pinto<br>Dilvo Ristoff   |  |
| FASSINA,<br>Alexandre Luis<br><br>2018<br><br>Universidade<br>Federal da<br>Fronteira Sul<br><br>Dissertação | Conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de estudantes de graduação da UFFS | Sujeitos: acadêmicos dos Cursos da UFFS que conciliam trabalho e estudo.<br><br>Objetivo: analisar em que medida a condição de trabalhador-estudante implica na permanência nos cursos de graduação da UFFS. | Pesquisa de abordagem qualitativa, estando classificada como estudo de caso, de caráter descritivo-explicativo, com utilização de técnicas de pesquisa documental e aplicação de instrumento de coleta de dados através de questionário fechado. | Estudantes universitários trabalhadores<br><br>Ensino superior e evasão | EDUCAÇÃO POPULAR<br>Ducinéia de F. F. Pereira e Educardo T. Pereira<br>Moacir Gadotti<br>Jaime José Zitkoski<br>Carlos Rodrigues Brandão<br>Paulo Freire<br>Danilo Streck<br><br>EDUCAÇÃO<br>Mario Osório Marques<br>István Mészáros | Conforme análise realizada pelo autor, o principal fator de evasão dos acadêmicos da UFFS se deve à ordem pessoal, que se correlacionam ao perfil socioeconômico dos participantes, visto que a grande maioria trabalha de forma remunerada ou está procurando trabalho. Nesse sentido, o autor reporta à necessidade de políticas públicas que atendam à demanda emergente de não apenas garantir o acesso, mas a |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  | permanência de todos no ambiente acadêmico, assegurando a inclusão e a continuidade dos estudos.   |
| MARTINS, Luana Chaves<br>2018<br>Universidade de Brasília<br>Dissertação | Formação de professores das camadas populares na Universidade : a importância do papel social da educação para romper com o ciclo de exclusão de crianças na educação básica | Objetivo: investigar se a formação em nível superior em Pedagogia na Universidade de Brasília é capaz de subjetivar politicamente seus futuros pedagogos no intuito de minimizar a exclusão de crianças socioeconomicamente vulneráveis na educação básica quando estes se tornarem professores. | Sob a perspectiva da abordagem qualitativa, foram escolhidos como procedimentos metodológicos a pesquisa documental acerca da quantidade de matrículas em cursos de educação superior nos últimos dezesseis anos e a entrevista semiestruturada com oito estudantes participantes da assistência estudantil. | Pedagogia, uma escolha (in) consciente<br>A origem que envergonha<br>O eu professor e o professor coletivo em formação<br>O profissional do futuro; e inclusão pela (des) igualdade. | CULTURA E SOCIEDADE<br>Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron<br>EDUCAÇÃO<br>Bernard Charlot<br>Lúcia Rabello Castro<br>Carlos Roberto Jamil Cury<br>Paulo Freire<br>António Nóvoa | Os resultados desta pesquisa indicam que a UnB propicia vivências que possibilitam uma formação auto participada que instigam seus futuros pedagogos a buscarem atuar de forma crítica e implicados politicamente em seu ambiente de trabalho. |