

Jovens do campo, educação superior e emancipação. (Im)possibilidades de diálogos

Resumo

O texto decorre da tentativa de diálogos entre o contexto da educação superior, os compromissos historicamente assumidos pela educação neste nível de ensino em relação aos processos emancipatórios dos educandos e o movimento empreendido pelos jovens do campo em busca de formação universitária. A tecitura dos diálogos tomou como sustentação um referencial teórico de base crítica articulado a dados oriundos de bases oficiais, como o Inep, e de um levantamento de dados organizado por uma universidade pública cujo foco foi especificamente o jovem do campo. Como conclusões têm-se a necessidade de se repensar o ensino na Educação Superior a partir das reconfigurações do cenário em que esta se insere, notadamente a caracterização e heterogeneidade discente. Aparece também atualidade de discussões que tomem as relações entre educação e autonomia e reforça-se o movimento de afastamento do jovem em relação ao campo o que parece ser facilitado pela formação superior.

Palavras-chave: Educação superior; Jovens do campo; Emancipação.

Anibal Lopes Guedes

Universidade Federal de Fronteira Sul e
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
anibalguedes@gmail.com

Daniela Pederiva Pensin

UNOESC
daniela.pensin@unoesc.edu.br

I. Introdução

A região sul do Brasil teve um processo de desenvolvimento socioeconômico de forma semelhante em todos os estados que a compõem. A principal característica deste movimento foi à ocupação da terra e a prática da agricultura e pecuária (FETRAF-SUL, 2014).

Nesses estados a migração iniciada pelos agricultores do Rio Grande do Sul, foi fator que diluiu fronteiras e implantou um sistema de produção semelhante, caracterizado pela unidade produtiva familiar e a diversificação dos sistemas de produção, que, ao longo dos anos promoveu a sustentabilidade econômica e social das famílias rurais, promovendo a agricultura familiar.

A agricultura familiar é definida por Costabeber e Caporal (2003), como “unidade de produção, de consumo e de reprodução e, portanto, funciona mediante uma lógica de produção combinada de valores de uso e de mercadorias, objetivando sua reprodução”. Ela é constituída por pequenas e médias unidades produtivas familiares, representando a maioria de produtores rurais no Brasil. São cerca de 4,5 milhões de estabelecimentos, sendo que este segmento detêm 20% das terras e responde por 30% da produção global (FETRAF-SUL, 2014).

Os agricultores familiares diversificam as propriedades rurais desenvolvendo várias atividades produtivas a fim de diluir custos, aumentar a renda e aproveitar as oportunidades de oferta ambiental e disponibilidade de mão de obra. A produção de alimentos e de matérias-primas, a geração de emprego, a manutenção de paisagens e de modos de vida são algumas das contribuições da agricultura familiar para a Região Sul do Brasil.

Porém, nos últimos anos o meio rural vem se defrontando com problemas que impedem a permanência de jovens no campo, provocando, com isso, o êxodo rural. Entre as alegações estão: a descapitalização de propriedades rurais, a gestão econômico-administrativa da propriedade rural, a falta de perspectivas e condições de vida no campo e o processo qualificação profissional.

Assim, percebe-se há necessidade de estratégias que façam com que o jovem permaneça no campo, dando continuidade ao processo de subsistência local. Nesse sentido, reflete-se:

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

Para elucidar tais angústias o artigo estrutura-se em cinco seções. Na primeira apresentamos uma introdução à problemática. Na segunda seção discorreremos sobre o processo emancipatório. Na terceira seção discutiremos a educação superior. A quarta seção apresenta um caso de estudo onde tentamos maior aproximação à problemática. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre a temática, seguidas pelos referenciais empregados na abordagem da questão.

II. Processo emancipatório

As instituições de ensino superior precisam assumir a responsabilidade de promover a educação fundamentada em pilares que sustentem uma aprendizagem permanente: levando o educando a “aprender a aprender, a aprender a fazer, a aprender a conviver, a aprender a ser”, permitindo assim a empregabilidade e a trabalhabilidade do jovem no mundo contemporâneo. Com isso a vulnerabilidade expressada nos indicadores nacionais e internacionais de desemprego jovem, por exemplo, os altos níveis de criminalidade, diminuirão, pois as políticas públicas estarão atentas aos jovens e as transformações sociais do capitalismo parasitário.

Estas instituições devem preparar o jovem para sua emancipação, conforme Giddens (2002) libertar os indivíduos e grupos das suas limitações que afetam negativamente suas oportunidades de vida. Isso envolve dois elementos principais: romper as algemas do passado, permitindo assim uma atitude transformadora em

relação ao futuro, e o objetivo de superar a dominação ilegítima de alguns indivíduos e grupos por outros. Os homens são capazes de, reflexivamente, usar a história para fazer história. (GIDDENS, 2002, p.194).

O poder de transformação da educação superior, precisa estar pautado para além da proposta do emprego/trabalho na vida do jovem. Deve estar articulada na perspectiva da emancipação do jovem. Não se pode mais pensar em formar o jovem para o “posto de trabalho”, mas formar para a “empregabilidade e trabalhabilidade”, para gerar novas formas de trabalho e produção de vida com dignidade. Nesta perspectiva, Schwartzman (2004) afirma que nenhuma agenda social será bem sucedida se não estiver associada a uma política econômica bem articulada e coerente, que possa gerar emprego e riqueza. Sugere-se que os cursos técnicos ofertados estejam atentos a mutabilidade constante do mundo do trabalho numa atitude proativa capaz de (re)criar possibilidades para tornar a sociedade cada vez mais um lugar onde caibam todos.

Apoiado em Adams (2010), no capitalismo, o trabalho é reduzido a fator de produção, em troca de um salário que viabiliza para a grande maioria “dos que vivem do trabalho”, uma precária condição de sobrevivência.

O trabalho passa a ser uma mercadoria, menos importante do que a máquina, o dinheiro. Em vez do ser humano, é o capital que ganha status de gente na medida em que a criação de produtos, da tecnologia e a própria possibilidade de ser feliz são atribuídas a ele. Assim, as relações entre capital e trabalho, no capitalismo, desvirtuam o sentido ontológico do trabalho. Tais relações de produção inviabilizam, para essa maioria, a emancipação humana e social, constituindo um ser humano degradado. (ADAMS, 2010, p.7).

Atualmente, tem sido retomado no Brasil um discurso da elite (e de seus diversos representantes, como parte da classe política, seus intelectuais e setores da mídia) e dos “homens de negócio”, retomando a tradição da Teoria do Capital Humano, que recoloca a educação como o principal mecanismo de ascensão social e de retomada do crescimento econômico de uma nação, defendendo uma maior articulação e/ou subordinação entre os sistemas de ensino e as mudanças no processo de produção material (GRABOWSKI, 2010). Utilizando o discurso da prioridade da educação, o Estado introduz frequentes mudanças no financiamento da educação, vinculando e

desvinculando recursos, criando e modificando fundos que reorganizam os recursos já existentes, sem aumentar significativamente os investimentos reais na educação do país em seu conjunto.

O autor afirma que os reclames frequentes do empresariado para reformar o sistema educacional vêm fazendo eco perante o governo brasileiro, tanto que este tem colocado a educação no centro dos discursos e documentos oficiais, apesar de essa iniciativa não se reverter em mais recursos para a educação como um todo.

Neves destaca:

[...] que nunca antes no Brasil, o Estado interveio tão rápida e organicamente na formação de um novo tipo de trabalhador e de homem utilizando-se para isto da aparelhagem escolar e dos meios educacionais existentes no cotidiano social [...], embora saibamos que esta intervenção, no Brasil remonta aos anos 40 [...] (1999, p. 133-134).

Como seria possível, no atual contexto poderemos contrapor uma educação superior numa perspectiva emancipadora? Na origem o termo “emancipação” vem do latim “*emancipare*”, composto por “*ex*”, que significa: fora de, não mais...; e “*mancipium*”, que significa escravo, indivíduo dependente. Portanto, emancipar-se significa livrar-se do poder exercido por outros, aceder à maioria de consciência, capacidade de conhecer e reconhecer as normas sociais e morais. Emancipação social vincula-se a autonomia individual e coletiva (ADAMS, 2010, p. 43). É o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva. Sugere um sujeito coletivo capaz de atuar com autonomia e liberdade e não concessão de quem quer que seja. Emancipação social compreende a dimensão educativa como um processo permanente.

Na Pedagogia do Oprimido (1970/2005), Freire (2005) defende que um papel fundamental da educação seria o de contribuir para que o indivíduo liberte-se tanto do opressor que limita externamente a sua liberdade, como do opressor internalizado, que cerceia o movimento desse indivíduo em direção a sua autolibertação. Assim, para além da inclusão social, a educação pode assumir os sentidos de uma ação educacional de propósito emancipatório do jovem, possibilitada por uma política pública importante no cenário educacional brasileiro. Um indicador poderia ser o da redução dos níveis de

ansiedade dos jovens, preparando-os para o uma formação pautada no aprender a aprender, estando ou não inseridos no mundo do trabalho.

III. Educação superior e docência: compondo cenários

A educação superior no Brasil, nas últimas décadas, tem visto alterar seu cenário inclusive no que diz respeito ao corpo docente. Deste cenário destacamos a expansão da Educação Superior no país, especialmente a partir dos anos 2000. Dados do Censo da Educação Superior de 2011 apontam que 88% das IES do país são privadas, quase 85% são faculdades; em sua maioria são pequenas, 72% delas ofertam menos de 10 cursos de graduação; 63,5% das matrículas são em cursos noturnos (em 2011), reforçando a presença do aluno trabalhador; o sexo feminino corresponde a 56,9% das matrículas de graduação; os alunos são jovens, com idade média de ingresso entre 18 e 19 anos e conclusão com 23 anos.

No período de 2001 a 2010, segundo o Inep, as matrículas em cursos presenciais passaram de 3.030.754 para 5.449.120, um acréscimo de 2.418.366 matrículas, representando quase 80% de crescimento. A democratização e ampliação do acesso à Educação Superior no Brasil seguem na agenda das políticas públicas para a educação; como exemplo, o projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) propõe a meta de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% até 2020.

Dados do Inep, disponíveis no documento Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2011, registram um total de 6.739.689 matrículas de graduação, o que representa um incremento de 5,6% em relação a 2010. O total de ingressos, por sua vez, soma 2.346.695 vínculos, o equivalente a uma elevação de 7,5% em relação a 2010. Mais de 253 mil ingressos ocorreram por meio de outras formas que não o processo seletivo (vestibular) sinalizando para uma tendência de democratização do acesso à Educação Superior, flexibilizando inclusive os mecanismos de ingresso (além, claro, da ampliação do financiamento, de bolsas, da interiorização das IES, entre outras ações).

Na constituição de suas análises e na apresentação de seus dados o Inep cruza informações obtidas por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

(PNAD) 2011, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do próprio Censo da Educação Superior 2011 (Inep) e nos apresenta a taxa líquida (identifica o percentual da população de 18 a 24 anos que declara cursar graduação) para 2011, cujo resultado é de 14,6% e, quando se inclui no cálculo da taxa de escolarização líquida o percentual da população da faixa etária de 18 a 24 anos que concluiu um curso superior, esse valor corresponde a 17,8%. Estes dados demonstram o caráter no mínimo desafiador da Meta 12 constante do relatório substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035/2010 relativo ao novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2012), em tramitação no Congresso Nacional. A Meta 12 define a elevação da taxa de escolarização líquida para 33% dessa população, até o ano de 2020.

Comparado o crescimento de matrículas entre os anos de 2010 e 2011, os IFs (Institutos Federais) apresentam as taxas percentuais mais elevadas de aumento de matrículas (16,1%) e de concluintes (125,8%). Segundo o próprio Inep, uma possível explicação para esse salto em relação aos concluintes é o incremento no número de ingressos por ocasião da criação dos IFs (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), cujas primeiras turmas estariam então figurando entre a população de concluintes. Este dado também pode apontar para o importante papel representado pelos IFs no sentido do atendimento de demandas específicas de formação cuja natureza, marcada pela aproximação entre formação superior e mercado de trabalho, não estava sendo atendida pelos clássicos cursos de Licenciaturas e Bacharelados. Mesmo assim, a Educação Superior no país ainda é marcada pela procura de cursos de Bacharelado; 10,6% das matrículas presenciais são de ingressos na modalidade tecnológica (seguidas por 16,1% de matrículas nas Licenciaturas e 73% nos cursos de Bacharelado).

Finalizando este recorte do cenário da Educação Superior em relação à caracterização dos alunos com os quais lidamos, um dado muito interessante é apontado pelo Inep, o de que 73,7% das matrículas registradas na Região Sul do Brasil ocorrem no interior dos estados.

A expansão da Educação Superior que se vê retratada nos dados acima e que traz consigo a necessidade de formação de quadros de professores para atender a tantos novos alunos e cursos, implica também considerar que não apenas temos um

maior número de alunos na Educação Superior, mas que estes alunos trazem consigo diferentes históricos socioculturais, muitos deles caracterizados pelo distanciamento em relação à cultura da academia.

Os professores passam então a ser chamados a responder às demandas que se colocam, entre elas: favorecer processos formativos vinculados aos interesses do mercado; promover uma educação que esteja articulada àquilo que examinam os órgãos avaliadores em termos de conteúdo e forma, pois é preciso bom desempenho nas avaliações; investir exaustiva e pesadamente em produção científica e acadêmica, contribuindo para a obtenção de pontos positivos para os cursos e IES; e ainda, atender às demandas dos estudantes que se caracterizam por trabalhar enquanto estudam e apresentar lacunas de formação básica que muitas vezes dificultam a apropriação não apenas de conteúdos, mas também o desenvolvimento de práticas culturais e cognitivas requeridas por este nível de ensino.

Motivados, entre outras coisas, pelo discurso contemporâneo que potencializa a educação e a coloca numa condição de visibilidade como nunca antes, e também pelas composições políticas (de acesso e incentivo à formação superior), e ainda, claro, por uma lógica de mercado que tem no capital humano um dos seus grandes alicerces, muitos jovens abandonam suas casas nas áreas rurais e passam a engrossar as estatísticas e a diversificar ainda mais a população de discentes da Educação Superior.

Historicamente os professores “dão aula”, a prática da docência na Educação Superior é marcada por uma perspectiva conservadora e tradicional de docência. Há uma forte tendência em perceber a docência na educação superior como uma espécie de extensão ou continuidade da docência realizada na educação básica (PENSIN, 2011). Neste sentido, a ação docente está vinculada à apropriação, por parte do professor, de um número expressivo de conteúdos que devem ser transmitidos ao aluno numa relação na qual o professor – mais adulto, mais maduro, e, portanto, mais capaz – ensina ao aluno. Neste contexto, os pressupostos da docência são os mesmos que orientam o professor da educação básica.

Falamos aqui de uma prática docente constituída sob uma premissa histórica de que a função do docente “[...] assenta-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que eles representam. [...] a erudição seria a qualidade mais reconhecida do docente [...]” (CUNHA, 2007. p.14). Esta abordagem tradicional da prática docente encontra amparo, conforme indica Berhens (1999), num paradigma cartesiano de ciência e de mundo que propunha a fragmentação do todo o que provocou, entre outras coisas, “[...] os professores a realizarem um trabalho docente completamente isolado em suas salas de aula” (p. 384). Além disso, também pronunciava-se muito a reprodução do conhecimento quer seja no processo de ensino (uma vez que isso se torna o objetivo do processo e o professor mobiliza meios para tal), quer seja na aprendizagem, que acaba se restringindo ao âmbito da memorização e reprodução (implicando inclusive que o aluno assuma esta como sendo sua função, o que dele se espera, para o que ele se prepara e investe esforços).

Contudo, na sala de aula universitária é preciso que se considerem as especificidades e características da aprendizagem do adulto e talvez a primeira delas seja o fato de que pressupõe o engajamento consciente e voluntário do aprendiz.

IV. Recorte de uma pesquisa realizada com alunos da universidade

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade da Fronteira Sul - UFFS, como parte de um projeto extensionista desenvolvido na própria universidade. Ela foi aplicada em três dos seis campi de abrangência da universidade. Neste caso Erechim – RS, Chapecó – SC e Realeza – PR.

Para tanto, desenvolveu-se um questionário de cunho qualitativo, que foi respondido por 87 indivíduos provenientes do campo, dentre os quais 37 eram provenientes do Rio Grande do Sul, 17 do estado de Santa Catarina e 33 do Paraná.

O questionário foi projetado de forma *on-line* na ferramenta *Google Drive*, permitindo que os respondentes pudessem responde-lo nos laboratórios de informática da universidade. A partir dos dados coletados, organizou-se uma planilha eletrônica, o

que permitiu a confecção de gráficos e posterior análise dos dados obtidos. O instrumento foi aplicado no período de julho a agosto de 2013.

O questionário visionava seis dimensões:

- Contexto tecnológico – a fim de analisar o acesso e uso da tecnologia no campo;
- Sociedade e família – a fim de conhecer a constituição da comunidade local, inserção em nível sindical;
- Infraestrutura – a fim de analisar se há incentivos de permanência no campo;
- Campo/cidade – a fim conhecer trajetórias entre o campo e a cidade;
- Saúde – a fim de analisar as condições de trabalho do jovem;
- Universidade/campo – a fim de analisar a interferência que a universidade tem sobre a vida no campo.

Para nós, a dimensão de maior interesse situa-se dentro da relação universidade/campo. Na pesquisa, os estudantes, em sua maioria eram do sexo feminino, representando 70% da amostra, contrapondo 30% do sexo masculino. Tal informação está de acordo com os dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2011.

Os dados revelam ainda a crescente masculinização no campo. Contag ([s. d.]) afirma que “[...] as mulheres migram mais que os homens [...]”, pois a carga de trabalho é intensa, e de certo modo, sem perspectiva de crescimento econômico para elas; já no espaço urbano, com mais oportunidades e incentivos têm motivos para investir em sua formação e seguir uma carreira profissional mais valorizada. Quanto à faixa etária do público, 73% situam-se entre os 16 e 25 anos. Mais uma vez, percebe-se certa proximidade frente ao apresentado pelo Censo da Educação Superior de 2011.

Com relação ao retorno dos jovens para o campo após concluírem o curso superior, 60% deles não retornam ao campo “As discussões em torno da migração juvenil, normalmente se restringem ao senso-comum de que a juventude é atraída por um padrão de vida urbano, passando a desconsiderar suas origens e identidade” (CONTAG, [s. d.]).

Dentre as alegações mais expressivas apontadas no questionário estão a falta de incentivos para a permanência do campo e a falta de um processo emancipador que garanta a geração de novas formas de trabalho e produção de vida como afirma Giddens (2002). Além disso, percebe-se também que faltam investimentos mais expressivos na educação brasileira que permitam modificar a realidade apresentada, conforme nos diz Grabowski (2010).

É importante lembrar que os jovens entrevistados são estudantes de graduação e o fato de estarem inseridos em um ambiente universitário aumenta em muito o interesse de viver em centros urbanos. Apesar disso, se considerarmos as condições desfavoráveis de permanecer no campo, 34% dos jovens pretendem retornar e usar o que aprenderam na universidade em suas propriedades, conforme respostas obtidas pelo questionário.

Quanto à preferência de cursos, a grande maioria dos jovens cursa licenciatura (52%), contrariando os dados do Censo da Educação Superior de 2011.

Quanto ao incentivo da família em cursar um curso em uma Instituição de Educação Superior, 49% dos jovens receberam incentivos de sua família. Este dado indica não apenas para a interiorização da Educação Superior no país, mas também para o fato de este movimento de interiorização possibilitar que os jovens sigam estudando e se profissionalizando próximos de suas origens, vinculados a contextos conhecidos e, ao menos em tese, com maiores possibilidades de comprometerem-se com o desenvolvimento econômico, familiar, cultural e tecnológico.

Por fim, percebe-se que a interiorização do Ensino Superior tem permitido a promoção do desenvolvimento regional, além de favorecer o desenvolvimento socioeconômico local, permeia a qualificação profissional e o compromisso de emancipar o jovem (UFFS, 2014). Pelo que se percebe, isso está de acordo com as metas da Universidade Federal da Fronteira Sul, caso de estudo desta pesquisa.

Por outro lado, pode-se pensar que a formação nas nossas licenciaturas não seja suficiente para dar conta dos 60% de jovens que não querem retornar ao campo. Mesmo mantendo particularidades históricas, culturais e econômicas, o meio rural faz parte integral da sociedade brasileira. Portanto, pensar no campo como um universo autônomo

e isolado, leva a sua exclusão não permeando um processo de emancipação dos sujeitos, conforme afirma Adams (2010).

V. Considerações finais

A saída de jovens filhos de agricultores familiares do meio rural em direção às cidades vem se intensificando nos últimos anos. Mais do que constatar essa tendência, procurar entender as razões desse processo é um desafio, se pensarmos que isso talvez seja em virtude do processo formativo dos jovens, conforme elencamos no item anterior.

Em busca de melhores condições de concorrer no mercado, de mais conhecimento, de autonomia e emancipação, os jovens que até bem pouco tempo estavam no campo, aprendendo a lida diária com seus pais e se profissionalizando em cursos técnicos hoje trazem para a diversidade da sala de aula universitária um universo cultural ainda não conhecido por grande parte dos docentes que desenvolvem suas atividades neste nível de ensino.

A docência na educação superior está marcada por uma história que insiste em aproximá-la da docência nos demais níveis de educação, por um lado, ou então do fazer próprio de cada profissão, por outro lado. Há uma forte tendência em perceber a docência na educação superior como uma espécie de extensão ou continuidade da docência realizada na educação básica.

No entanto, pensar a docência neste nível de ensino implica reconhecer que a aprendizagem de adultos pressupõe

[...] que suas variadas experiências sejam contempladas; que os conteúdos, objetos do ensino, tenham sentido para o aprendiz, que seja explicitado o seu papel social; que o ensino seja baseado na busca de solução de situações-problemas e na aplicabilidade dos conteúdos. Em síntese, a sua motivação para aprender é, principalmente, decorrente de fatores internos, ou seja, da sua compreensão acerca do quê e do como é ensinado. (SOARES; CUNHA, 2010, p.28)

A prática docente caracteriza-se, então, como uma ação intencional, complexa, sistemática e direcionada ao favorecimento de condições pedagógicas que sejam promotoras de aprendizagens. Trata-se de uma ação não exclusivamente técnica, apesar

de se fazer valer também do domínio de técnicas capazes de favorecer aprendizagens. É esta prática que se vê adjetivada como inovadora ou se encontra na eminência de se inovar, sob pena de deixar de responder seja às demandas de mercado (na perspectiva do capitalismo do conhecimento e do pragmatismo tecnocrático), seja às demandas educacionais e formativas que se colocam aos processos de formação da educação superior, articulados às reconfigurações de uma sociedade em movimento, em transformação.

Se o tempo em que vivemos é sentido por nós (professores e não professores) como um tempo de crise, inclusive de crise da educação, pensemos a respeito. Que crise? A crise da escola da Modernidade fundamentada em bases que não servem que não cabem mais no mundo presente? A crise da insegurança e da incerteza provocadas pela necessidade de abandonarmos nossos modelos, nossos manuais, as velhas verdades e certezas que não nos servem mais? A educação dos jovens do campo que hoje engrossam as estatísticas e, mais do que isso, que hoje reconfiguram os perfis discentes em cursos de graduação não apenas sinaliza, exige - pelo compromisso ético da educação - que se questionem nossos modos de ensinar, a organização curricular dos cursos, nossas verdades sobre o que é conhecimento, como se produz ciência, qual o papel de professores e alunos e, claro, a função que a Educação Superior assume na sociedade.

VI. Referências

ADAMS, Telmo. **Educação e economia popular solidária**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In: MASETTO, Marcos (org). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus. 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – INEP. *Censo da Educação Superior. Resumo técnico 2011*. 2012. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

CONTAG. **Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura.** Juventude e Sucessão Rural. [s. d.]. Disponível em: <www.contag.org.br/imagens/f2067juventudeesucessaorural.doc> Acesso em: 14 maio 2013.

COSTABEBER, José Antonio; CAPORAL, Francisco Roberto. **Possibilidades alternativas do desenvolvimento rural sustentável.** In: VELA, Hugo (Org.) et. al. Agricultura familiar e desenvolvimento rural sustentável no mercosul. Santa Maria, UFSM, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papirus. 2007.

FETRAF-SUL. Disponível em: <<http://www.fetrafsul.org.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 47. ed .Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil:** contradições e desafios. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação:** um caminho par ao mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). O desmonte da Nação: balanço do governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999.

PENSIN, Daniela Pederiva. **Os (des)caminhos da formação pedagógica continuada dos docentes na universidade.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. PROFESSÃO DOCENTE: HÁ FUTURO PARA ESSE OFÍCIO?, 7., Ago.2011, Unisinos, São Leopoldo. Anais... São Leopoldo, 2011. ISSN 2175-277X.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 3 ed. São Paulo: Cortez. 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. **As causas da pobreza.** Rio de Janeiro: editora FGV, 2004.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor:** A docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA. 2010.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. Disponível em: <<http://www.uffs.edu.br>>. Acesso em: 19 abr. 2014.