

O PROCAMPO COMO POLÍTICA DE GARANTIA AO DIREITO À UNIVERSIDADE PARA OS POVOS DOS CAMPOS, ÁGUAS E FLORESTAS

EHRIK EDUARDO MARTINS MELZER
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Matinhos, Paraná, Brasil

RESUMO: O presente trabalho é um recorte de uma tese de doutorado, defendida em 2020, que analisou a implementação do PROCAMPO. Assim, busca-se analisar a trajetória histórica da universidade e da implementação da política do PROCAMPO para compreender como esta trabalhou no acesso à universidade das populações que compõem o campo brasileiro. A análise de dados foi organizada a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018, de entrevistas e de análise documental de atas e documentos produzidos pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O que foi possível compreender desse movimento é que o PROCAMPO foi uma política que subverteu diversos paradigmas na universidade pública brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à Universidade. Educação do Campo. PROCAMPO.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de pesquisa de doutorado defendida em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que procurou analisar a implementação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCS) a partir dos editais do Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo (PROCAMPO) (MELZER, 2020).

A meta desta publicação é discutir como o PROCAMPO foi uma política que permitiu a garantia ao acesso à universidade para as populações dos campos, águas e florestas. Para chegar nesta construção, optei por organizar a análise histórica da instituição universitária, dos esforços dos governos petistas para ampliação do acesso à Educação Superior pública e privada, para então trazer um histórico da política educacional, complementado com dados obtidos pelo Censo da Educação Superior e por meio de análise de documentos, tais como atas, resoluções, projetos pedagógicos de cursos, portarias e outros documentos legais criados, disponibilizados pelas universidades, pelo Ministério da Educação (MEC), microdados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e entrevistas em LEDOCS na região sul do Brasil.

Dessa forma, organizo o artigo em quatro partes: a primeira dedicada a uma análise da instituição universitária europeia e sua chegada ao Brasil como paradigma de poder da elite agrária; a segunda busca mostrar os esforços dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma Rousseff (Dilma) para ampliação do acesso à Educação Superior e os limites desse processo; a terceira parte é dedicada a mostrar as ações que foram conduzidas pelo Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo (MNPUEC) na constituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), política base para a criação do PROCAMPO; já a quarta parte busca trazer alguns dados obtidos

pela pesquisa de doutorado que evidenciam o potencial do PROCAMPO como política de acesso à Educação Superior e os seus desafios dentro do espaço universitário, nas instituições partícipes da região sul do Brasil.

A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO E PARADIGMA DA CLASSE DOMINANTE

Para podermos compreender os desafios e trajetórias do PROCAMPO dentro das universidades e o debate sobre o direito à universidade para as populações camponesas, há de se compreender a gênese histórica desse espaço.

Lefebvre (2000) diz que a construção do espaço é de classe, ou seja, ele é moldado historicamente pelo grupo que o domina, criando estruturas, metodologias e técnicas que permitem dificultar o acesso de indivíduos pertencentes a outras classes sociais àquele espaço. Esta lógica é compreendida pelo autor na análise das cidades e a segregação de grupos menos abastados nas periferias em contrapartida das pessoas mais abastadas que vivem no centro e têm acesso a uma série de bens e serviços. Assim, nessa lógica, Lefebvre (2000) coloca que a análise do espaço é histórica, pois é no espaço que as dimensões do passado e presente se colocam dialeticamente para plasmar o futuro.

Se colocarmos nessa ótica, podemos compreender melhor a universidade como lócus da reprodução e manutenção das relações de poder das elites. Ou seja, a universidade foi originada a partir da igreja, fortemente ligada a conventos, mosteiros e catedrais a serviço de uma elite, uma corte que tinha as condições financeiras para se dedicar ao estudo, à ciência e à arte. Durkheim (1995) traça um claro quadro dessa organização da sociedade que orientou a edificação das primeiras universidades: "A arte, a ciência, os estudos de maneira geral são, num certo sentido, ocupações de luxo que supõem nas sociedades um excedente de forças que vai além do imediatamente necessário à vida" (DURKHEIM, 1995, p. 70).

Dessa forma, o autor analisa que, desde a Idade Medieval, a universidade foi a instituição que menos se modificou com o passar dos tempos, guardando muitas semelhanças com sua gênese:

Daí é que sairá essa organização universitária, onde elaborar-se-á de verdade a civilização medieval, e que, mesmo sofrendo transformações, iria perpetuar-se até nós, pois é um fato que, de todas as instituições da Idade Média, a que, a despeito de algumas variações, ainda hoje se assemelha mais com o que fora outrora, são as universidades (DURKHEIM, 1995, p. 73).

Nessa ótica, compreende-se que historicamente a universidade foi constituída como um espaço reservado às elites que tinham as condições para o desenvolvimento das artes, ciências e erudição; um espaço avesso aos camponeses e artesãos dentro de um processo de produção de um espaço de reprodução e poder para as elites.

No Brasil, a instalação das instituições universitárias segue a mesma lógica, importada da metrópole, Portugal, com o objetivo de oferecer formação superior para a manutenção de uma elite local. Logo, o projeto de universidade no Brasil nasce com a

MELZER, E. E. M.

junção de inúmeras faculdades, dando origem ao que Florestan Fernandes (1975) denomina de universidade conglomerada, pois são instituições que não foram pensadas como lócus da produção científica, mas que servem às necessidades formativas da elite brasileira.

Dessa forma, Lima (1982), Freire (1986) e Fernandes (1975) compreenderam que a universidade brasileira pouco dialoga com sua realidade histórica e pouco se aproxima dos problemas da população, defendendo outros modelos universitários baseados na análise crítica da realidade brasileira. A busca desses intelectuais em suas leituras é por uma universidade que responda aos desafios da nação, olhe para as pequenas comunidades e contribua para o fortalecimento nacional. São as bases de um projeto de universidade popular que traz as diferentes classes sociais e busca uma forma de educação emancipadora. São esses ideais que alimentam coletivos universitários que buscam disputar este espaço constituindo projetos contra-hegemônicos, como os dos cursos do PRONERA e as LEDOCS homologadas via editais PROCAMPO, fruto das lutas organizadas, inicialmente, dentro do Movimento Sem Terra (MST) e que se multiplicou a partir das ações organizadas na frente em defesa pela Educação do e no Campo, a partir de ações como os Encontros Nacionais de Educação na Reforma Agrária (ENERA).

Esse movimento é compreendido por Moreira (2007) como resistência e construção de outras lógicas de sociedade. Nessa disputa, o autor compreende que estes coletivos, aliados a movimentos populares, constituem contra-espacos onde é possível subverter a lógica imposta, trazendo uma nova significação ao espaço institucional e burocrático da universidade.

A TRANSFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA NOS GOVERNOS LULA E DILMA

Como já destacado, historicamente, há de compreendermos que a universidade é um espaço plasmado pelas elites colonizadoras, ou seja, é um espaço constituído com a marca de uma classe social, reproduzindo o poder colonial instituído na manutenção das elites.

Gentili e Oliveira (2013) colocam um pouco do panorama da universidade brasileira pós-governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que era de instituições públicas fragilizadas pela falta de investimento e com um mercado de ensino privado fortalecido pela lógica privatista. Quando a administração de Luiz Inácio Lula da Silva assumiu, a situação era de um sistema público enfraquecido que oferecia 1.136.370 vagas contra 2.750.652 vagas na iniciativa privada (GENTILI; OLIVEIRA, 2013). Assim, a estratégia adotada foi a de dar caráter social ao uso das vagas no setor privado, permitindo o custeio pelo Estado por meio de bolsas de estudo e construir um programa de fortalecimento das instituições públicas, permitindo sua ampliação e sua interiorização com vistas a ampliação ao acesso à Educação Superior para fora dos grandes centros comerciais e capitais brasileiras.

Os programas criados em questão foram o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que visava o acesso por meio de bolsas de estudo em universidades do sistema privado de Educação Superior, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tinha como objetivo fazer a expansão e melhoria das condições das universidades federais com o aumento do número de vagas na graduação, pós-graduação e com a interiorização da oferta com

a abertura de novos campi, expandindo a oferta para o interior dos estados. Melzer (2020, p. 80) apresenta um balanço dessa ação:

De acordo com relatório da Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC de 2003 a 2014 houve um crescimento 76% da oferta de vagas na região Norte, 94% da oferta de vagas na região Nordeste, 47% de crescimento na região Sudeste, 26% na região Sul e 48% na região Centro-Oeste.

O que podemos depreender do ciclo dos governos de Lula e Dilma é que houve um crescimento em 40% do número de instituições públicas de Educação Superior; para se ter uma ideia, “de 2003 a 2007 foram criadas 10 instituições” (MELZER, 2020, p. 81).

Logo, pode-se concluir que, apesar das administrações manterem o mesmo rumo que vinha sendo conduzido durante os governos de FHC, houve ações para o fortalecimento das instituições públicas federais e destinação de parcelas das vagas do sistema privado à população de baixa renda. Porém, ressalto que existe uma contradição nessas ações, uma vez que o PROUNI e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) continuam fortalecendo o sistema privado e constituindo um mercado da Educação Superior, como ressalta Melzer (2020, p. 80):

[...] muitas orientações de um perfil de educação voltada para os anseios do mercado internacional continuaram a ser implementadas e foram ampliadas nas relações do MEC com o empresariado brasileiro e o organismo mundiais.

Assim, apesar dos avanços sociais das gestões petistas, as ações para tanto continuaram a fortalecer um mercado que atualmente trabalha fortemente com cursos de baixo custo e na oferta na modalidade à distância (EaD). Concepções de mercado que o projeto político e pedagógico da educação do e no campo combate na compreensão de que educação não é mercadoria, mas um bem social que deve ser direito de toda a população que mora tanto no campo quanto na cidade.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO, O MOVIMENTO POR EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PRONERA

Quando analisamos o projeto educacional da Educação do Campo não podemos deixar de filiar-lo aos movimentos educacionais advindos da Educação Popular, pois, como nos lembra Brandão e Assumpção (2009, p. 12):

Assim, consideramos dois sentidos usuais para a educação popular. Primeiro, enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade e, segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social.

Dessa forma, historicamente, os ideais construídos e amalgamados pelos diversos movimentos educacionais populares, com os fundamentos citados, tornam-se a

MELZER, E. E. M.

base teórica fundamental, o pilar central do projeto da Educação do Campo. Tal construção tem como um dos pesquisadores populares fundamentais Paulo Freire que, com seu movimento de alfabetização no interior de Pernambuco, constitui a base teórica-prática (práxis¹) necessária para se pensar processos educacionais emancipadores.

Arroyo (2003) coloca que a Educação do Campo é uma forma de pensar o acesso ao direito à educação não pela ótica do Estado oferecendo educação, mas como um movimento que fez dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) a base fértil e de aprendizado na luta pelo direito à educação, tornando os movimentos populares de lutas nos “pedagogos no aprendizado dos direitos sociais; especificamente do direito à educação” (ARROYO, 2003, p. 31).

É nessa perspectiva que a Educação do Campo é moldada, dentro de um sentido de contraposição à perspectiva histórica da Educação Rural e dos movimentos coloniais do capitalismo no meio rural brasileiro, lutando por uma visão de campo popular que produz alimento ao povo pela via da agricultura orgânica, agroecológica, trazendo soberania alimentar e o direito dos povos dos campos, águas e florestas de existir e produzir seu modo de vida e tradições.

No MST, Caldart (2004) coloca que, inicialmente, o debate não girava em torno de um projeto educacional diferenciado, estava interligado à luta pela necessidade de oportunizar o acesso à educação básica pública nas áreas de reforma agrária, até que a nomenclatura era, no princípio, Educação Básica do Campo:

Primeiro o nome da nossa articulação era por uma educação básica do campo; a alteração que estamos fazendo para por uma educação do campo tem em vista afirmar de modo a não deixar dúvidas: a) que não queremos educação só na escola formal; temos direito ao conjunto dos processos formativos já construídos pela humanidade; b) que o direito à escola do campo, pelo qual lutamos, compreende desde a educação infantil até a Universidade (CALDART, 2004, p. 157).

Foi a partir do aprofundamento das discussões que se teve a compreensão de que a luta não era somente por escola, mas de um projeto educacional que estivesse presente em todos os processos de vida e formação dos camponeses, na luta por uma educação emancipadora, desde a educação básica até a universidade, que foi organizado sob a nomenclatura de Educação do e no Campo.

Para Caldart (2012), o projeto educacional é compreendido como sendo “do” e “no” Campo. O primeiro refere-se ao alinhamento das discussões educacionais a partir das necessidades e interesses revolucionários das populações dos campos, águas e florestas, abrangendo: trabalhadores rurais, caiçaras, pescadores, pescadores artesanais, bóias-frias, meeiros, posseiros, quilombolas, indígenas, assentados, acampados, sem-terra, caboclos, ribeirinhos, ilhéus, dentre a multiplicidade de sujeitos, comunidades e povos que habitam os diferentes territórios brasileiros com grande diversidade populacional (KATUTA, 2016). Já o segundo, caracteriza-se pela delimitação do espaço no qual os processos educativos se dão que é o território, ou seja, a educação se dá na materialidade da vida e produção dessas populações.

Neste sentido, a Educação do e no Campo filia-se profundamente aos ideais de educação freirianos a partir das lógicas e metodologias próprias colocadas por Paulo Freire em diversas obras, principalmente na visão emancipatória de educação contida na *Pedagogia do Oprimido*, pois a metodologia educacional da Educação do e no Campo materializa-se dialeticamente a partir dos círculos de cultura e de investigação (FREIRE, 2005), por meio das palavras-mundo (FREIRE, 1989) e da dialogia para construção do significado da realidade concreta e da construção da leitura crítica da realidade, reflexiva e problematizadora que se desdobra em temas geradores.

Porém, vale ressaltar que, tomando-se a base metodológica proposta por Freire (1989, 2005), esse projeto educacional, dentro do MST, se expande a partir dos estudos de teóricos da Pedagogia Socialista (KRUPSKAYA, 2017) e na recuperação dos estudos e projetos educacionais da Revolução Russa. Há o aprofundamento do debate e o seu refinamento a partir do método histórico-dialético em torno dos conceitos do trabalho, e sobre o trabalho, socialmente necessário como parte do projeto educativo e formativo (PISTRAK, 2018), os estudos do Politecnismo e da construção da Escola Comuna (SHULGIN, 2013; PISTRAK, 2015) que formam o que se denomina de Complexos de Estudos.

Essa experiência educativa, como colocada por Savi e Antonio (2017), insere toda uma nova organização do espaço administrativo e pedagógico escolar, pois a partir da coletividade se tem a tomada de decisão com a divisão do trabalho socialmente necessário para organização do espaço escolar e desenvolvimento do processo educativo. O currículo é organizado a partir da materialidade da vida e produção, e o coletivo escolar é organizado por Núcleos Base (NBs) que organizam as diversas perspectivas de funcionamento autogestionário do estabelecimento escolar.

A pedagogia freiriana entra na estratégia pedagógica para construção do conhecimento, a partir da realidade concreta coletiva. Também, a partir da análise da realidade para construção curricular, há o processo de constituição de uma visão crítica da realidade e de cultivo de uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) que são a base de uma educação emancipatória do e no Campo.

Assim, podemos depreender que a Educação do Campo surge a partir do movimento de contestação da realidade colocada, que se dá pelos movimentos da Educação Popular que se aprofunda a partir dos projetos de alfabetização e nas bases praxiológicas da educação freiriana até chegar aos ideais colocados na experiência educacional dos Complexos de Estudos (FÁVERO, 1983; BRANDÃO, 2014).

Dentro do arco constitutivo da Educação do e no Campo, é importante frisar que este projeto educacional nasce na coletividade dos MSC e se constitui em pauta de reivindicação política para a efetivação do direito à educação dos povos dos campos, águas e florestas. Ressalta-se que a institucionalização da Educação do Campo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDBEN 9.394 – 1996) (BRASIL, 1996), não reflete uma espécie de harmonização com a esfera institucional e burocrática do Estado brasileiro; pelo contrário, é uma pauta de reivindicação que se constrói no enfrentamento à institucionalidade da educação brasileira:

A educação do campo é uma frente de luta e de enfrentamentos com o Estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do

MELZER, E. E. M.

Estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas. Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que a sociedade civil e a sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. É uma esfera pública tensa, em que o dissenso é a mola propulsora das tensões ideológicas, políticas e jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia (SOUZA, 2012, p. 753).

Assim, o avanço das pautas da Educação do Campo no Estado brasileiro é fruto das tensões construídas dentro das esferas federativas (Municipal, Estadual e Federal) a partir dos MSC e do MNPUec. Pode-se dizer que foi na construção do PRONERA que se constitui o MNPUec (MUNARIM, 2011).

Desse processo, o que podemos compreender é que o MNPUec se constitui da luta pela promulgação do PRONERA na estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) nos anos de 1997 e 1998; é fruto da luta e debate dos coletivos dentro do congresso nacional. Porém, este projeto educativo só foi operacionalizado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com o início da injeção de fundos no PRONERA. A partir das experiências, organiza-se dentro do Ministério da Educação (MEC) a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) que cria um Grupo de Trabalho para se pensar a formação superior do licenciado para as escolas dentro do PROCAMPO e para se pensar a organização estrutural da Educação do Campo, como parte da Educação Básica, institui-se o PRONACAMPO.

Dessa forma, Melzer (2020) faz a seguinte leitura dos momentos distintos da Educação do Campo no cenário político brasileiro: na era Fernando Henrique Cardoso (FHC), tivemos movimentos contrários ao estabelecimento da Educação do Campo, nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE), pois, a partir da compreensão de Munarim (2011), constituem movimentos de uma antipolítica de Educação do Campo; com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, se constrói uma possibilidade de operacionalização do PRONERA e a inserção da Educação do Campo na agenda política brasileira, trazendo avanços como a estruturação de legislações e disposições específicas, culminando na inserção da Educação do Campo como modalidade educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDBEN 9.394/1996) e na construção do contraditório projeto de Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Já no terceiro momento, com o golpe orquestrado, assume Michel Temer em um processo de enfraquecimento e retirada de fundos financeiros das ações do PRONACAMPO e PRONERA, após a sua saída, assume a presidência da república Jair Messias Bolsonaro, que continua o processo de desmonte das ações relacionadas à diversidade com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e sua consequente inserção dentro da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), gerando desmonte e retrocessos ao movimento da Educação do Campo.

O que podemos compreender do processo de entrada da Educação do Campo na agenda da política educacional brasileira é que há, em todo o momento, disputa de projetos educacionais, um baseado no debate de uma escola, como pensa Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, organizada para trabalhar com a realidade concreta do indivíduo; e do outro lado, grupos empresariais e setores produtivos que querem uma educação bancária (FREIRE, 2005) que aliena e forma mão de obra barata

para alimentar as desigualdades e o competitivo mercado de trabalho. Há de entendermos que existe disputa e tensionamento de projetos antagônicos dentro do Estado brasileiro.

O PROCAMPO COMO POLÍTICA DE ACESSO AO DIREITO À UNIVERSIDADE E SEUS DESAFIOS

A relação dos MSC com as universidades inicia-se pelas ações articuladas de educação nas áreas de reforma agrária com projetos de alfabetização de jovens e adultos, formação profissional voltada para produção agroecológica e formação de educadores populares. Estas ações foram a base para um movimento mais amplo, organizado a partir da política que foi construída com o PRONERA, o PROCAMPO.

A partir das inúmeras experiências com o PRONERA, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) conseguiu organizar um curso de formação de professores intitulado Licenciatura em Educação do Campo. Este curso tinha como função trabalhar com a formação de educadores para múltiplos contextos das escolas rurais (do campo) aptos a atuar como docentes do ensino fundamental e também nos processos de gestão e organização do espaço escolar.

Com a experiência realizada no PRONERA, organizou-se um Grupo de Trabalho dentro do MEC, na SECADI, para a elaboração de uma política voltada para a formação docente dentro da cosmovisão ou concepção educacional da Educação do Campo. Para essa tarefa foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) formado por entidades de base e pesquisadores e MSC para pensar o formato dessa política.

A partir dos debates foram constituídas quatro experiências-piloto nas seguintes universidades: Universidade de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB). Após a sua implementação, foi produzido um edital para o financiamento das propostas, no ano de 2008, e outro edital que possibilita a inclusão de novas LEDOCS no ano de 2009. Porém, o questionamento dos movimentos sociais foi o da manutenção dos cursos no interior das universidades, como destacam Molina e Hage (2016), já que a falta de uma fonte contínua de recursos colocava em risco a continuidade dos cursos, uma vez que sem financiamento as instituições universitárias poderiam requerer o fechamento dos cursos.

Em 2012, foi publicado pela SECADI um novo edital que teve modificações com relação ao anterior. Uma destas foi a impossibilidade de inscrição de cursos de outras autarquias, que não a federal, o que descontinuou uma série de propostas por todo o país. Segundo Melzer (2020), a justificativa do MEC era que havia dificuldade no repasse de recursos para essas outras instituições. Outra mudança percebida no edital foi a inserção da previsão de contratação de 15 códigos de vaga docente e 3 códigos de vaga de técnicos para o pleno desenvolvimento dos cursos.

Melzer (2020) destaca que, na trilha histórica do arco político do PROCAMPO, houve diversas modificações no desenho original da proposta pensada dentro do GT para o edital de 2009 e que se modificou novamente no edital de 2012:

O PROCAMPO é um processo posterior a estas lutas e é o resultado de um estudo organizado pelo Grupo de Trabalho chamado pela SECADI com associações, movimentos sociais e universidades sobre as experiências de formação de professores no PRONERA. A partir disso cria-se uma minuta e os editais de 2009 e 2012 que, paulatinamente, vão se afastando dos dispostos na minuta original, a partir de um movimento contraditório (MELZER, 2020, p. 69).

Dessa forma, a relação do Estado com os movimentos sociais é conflituosa, contraditória, pois, ao mesmo tempo em que temos o movimento de pressão por políticas, existe a pressão de outros grupos organizados e a negociação para que se concretizem certas ações. Com o PROCAMPO não é diferente. Os anseios e as forças que rodeiam o MEC foram aos poucos moldando essa política a partir de seus editais, orientando a formação na área de Ciências da Natureza, a partir da justificativa dos dados do MEC, e orientando que a oferta das LEDOCS se concentraria nas universidades e institutos federais e a partir da disposição da distribuição de códigos de vaga e do eixo indutor do financiamento da política.

Quando analisamos os resultados dessa política, a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018, percebemos o efeito positivo que o PROCAMPO gerou no interior das universidades no que diz respeito à ampliação do acesso à Educação Superior. O Quadro 1 fornece um panorama da diversidade que teve acesso à universidade a partir dos cursos PROCAMPO:

Quadro 1 – Diversidade nas LEDOCS de 2009 a 2018

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
0. Não declarado	1	15	18	12	46	129	423	341	224	186
1. Branca	16	53	103	122	132	295	534	746	764	654
2. Preta	1	4	8	8	9	21	68	108	109	132
3. Parda	1	5	19	18	33	66	140	216	248	215
4. Amarela	0	2	3	3	3	5	7	8	8	6
5. Indígena	0	0	0	0	12	57	181	247	263	279
6. Não dispõe da informação	0	64	66	66	68	59	1	0	0	0

Fonte: Censo da Educação Superior (2009 A 2018) (INEP) (MELZER, 2020).

O que podemos compreender desse primeiro quadro é que, a partir de 2013, há a entrada da população indígena dentro das LEDOCS, mostrando a diversidade de populações que conquistam uma oportunidade de cursar a universidade e prosseguir nos estudos, formando docentes para as escolas do campo, águas e florestas, podendo fazer outra graduação ou então especialização, mestrado e doutorado.

Porém, os números apresentados não têm condições de projetar a extensão dos desafios que as LEDOCS e seus estudantes enfrentaram dentro da estrutura das universidades, pois, quando debatemos inclusão não podemos trabalhar somente com os dados de entrada, mas temos que contextualizá-los com os dados que trazem à tona as dificuldades e percalços referentes à implementação do PROCAMPO.

De acordo com Melzer (2020), os desafios enfrentados pelas LEDOCS da região Sul foram de natureza similar, com algumas pequenas variações. O que se percebe da análise de dados é que houve resistência, dentro das instituições analisadas², com relação ao formato de funcionamento do curso, a Alternância³, que era comumente confundida com Educação à Distância (EaD) pelos gestores; a incompreensão tanto pelos docentes do curso, como pelas instituições na confusão da modalidade educacional com a habilitação de formação, ou seja, os cursos eram de Educação do Campo, mas habilitam para uma ou várias áreas do conhecimento e, muitas vezes, eram reconhecidos nos diplomas e pelo discurso de docentes como somente curso de Educação do Campo.

Dessa forma, na análise de Santos (2012), há um debate em torno dos conceitos de Alternância, constituídos a partir da difusão da Pedagogia da Alternância no Brasil. Assim, na sua compreensão, há três tipos de concepções de Alternância: a falsa Alternância, que consiste em tempos pedagógicos, Tempo Escola e Tempo Comunidade, desconectados; a Alternância aproximativa, em que há uma aproximação dos Tempo Escola e Tempo Comunidade com a junção de algumas atividades que ocorrem nesses tempos, mas não caracteriza um trabalho contínuo; e a Alternância integrativa, onde há um processo contínuo de desenvolvimento do trabalho pedagógico fazendo dos Tempo Escola e Tempo Comunidade partes de uma formação permanente, trazendo a relação teoria e prática articuladas na formação.

Há de ressaltar que Melzer (2020) não faz uma análise das concepções de Alternância dos cursos, seu foco está na análise dos desafios da constituição do PROCAMPO. Nesse sentido, na sua análise, percebe-se que há alguns limites práticos na Alternância realizada pelas LEDOCS analisadas, tais como: dificuldade de transporte para o desenvolvimento do Tempo Comunidade; utilização excessiva das ferramentas de EaD para o desenvolvimento do Tempo Comunidade; uma relativização dos tempos pedagógicos da Alternância e a falta de compreensão desse processo educacional por parte dos docentes que foram contratados para atuar nas LEDOCS.

O que podemos depreender desse processo, em Melzer (2020), é que houve dificuldades estruturais e formativas que dificultaram o desenvolvimento da Alternância nos cursos. Fazendo um paralelo com as concepções apresentadas por Santos (2012), podemos entender que as LEDOCS analisadas desenvolveram diversas estratégias de organização das etapas de Tempo Universidade e Tempo Comunidade e, na sua grande maioria, desenvolvendo o modelo de falsa Alternância e da Alternância aproximativa.

Melzer (2020) também coloca no debate da Alternância é que em algumas LEDOCS analisadas, mais especificamente no caso da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LECAMPO) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (EDUCAMPO) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), houve a construção de outra concepção de Alternância, denominada nos cursos por Itinerância. É um deslocamento do Tempo Universidade para diversos territórios, constituindo uma ampliação dos limites físicos das instituições com o deslocamento dos docentes dos cursos para desenvolvimento das etapas de Tempo Universidade e Tempo Comunidade nos territórios com vistas à inclusão dos estudantes da Educação do Campo no sistema universitário.

MELZER, E. E. M.

Outro desafio enfrentado nas LEDOCS foi o da visibilidade. Pelo fato de os estudantes não estarem constantemente na universidade, por conta da Alternância, era como se eles não existissem para as instituições, não tendo direito ao acesso a programas de permanência, iniciação científica e extensão, e também por parte dos diretórios e centrais de estudantes, que questionavam o pertencimento deles. A consolidação desses cursos foi fruto de muita luta e resistência dos estudantes, professores e dos MSC que foram imprescindíveis para efetivação das experiências. Ressalta-se que as universidades, que não tinham essa relação tão estreita com os MSC, tiveram, em grande parte, seus cursos descontinuados, muitas vezes por falta de docentes, demanda ou recursos para apoio das ações.

Como podemos perceber, a construção do espaço universitário, como levantado por Lefebvre (2000), constitui uma série de desafios à implementação das LEDOCS que se materializam na hostilidade aos seus estudantes, no não reconhecimento da formação tanto pelas universidades, como pelos governos estaduais. O PROCAMPO possibilitou a consolidação de contra-espacos e resistências que, apesar de todos os movimentos de ampliação do acesso, ainda se mostram um tanto avessas aos povos dos campos, águas e florestas e aos MSC.

Nesse sentido, Melzer (2020) coloca o PROCAMPO como uma das ações mais radicais para ampliação do acesso à universidade que aconteceu no Brasil, pois inseriu aquelas populações que não foram contempladas pelas políticas do REUNI e PROUNI:

O PRONERA e PROCAMPO na trilha histórica da universidade representam os últimos movimentos no processo de expansão do Ensino Superior. Uma vez que tais políticas focaram uma população que de certa forma não teve as condições para acessar os programas de ampliação de vagas e cotas. Dessa forma, tais políticas colocam o sujeito do campo dentro da Universidade em cursos que estão, a princípio, articulados com as suas necessidades e foram estruturados a partir de sua realidade (MELZER, 2020, p. 90).

Nesse sentido, podemos depreender que o PROCAMPO, apesar de seus limites e contradições, deu um passo adiante no processo de democratização das universidades, possibilitando uma nova dimensão do processo inclusivo, retirando o peso do processo seletivo, o vestibular, oportunizando que pessoas que nunca teriam acesso à Educação Superior pudessem se formar na modalidade licenciatura com o intuito de fortalecimento das escolas localizadas nas comunidades rurais deste país.

O PROCAMPO de certa forma traz em seu bojo, apesar dos limites e contradições, alguns anseios colocados por Paulo Freire (1986) na sua leitura da Universidade Progressista:

Em linhas gerais, podemos afirmar que o PROCAMPO enquanto política de expansão da oferta de ensino superior foi uma política que subverteu a lógica meritocrática do direito à universidade, apesar do processo histórico de construção do desenho dos editais ser contraditório. Isso se deu a partir do momento em que populações que constituem o campo na região Sul puderam acessar os cursos por meios dos processos seletivos especiais,

apesar das contradições e dificuldades em cada caso especificado (MELZER, 2020, p. 312).

Podemos, dessa forma, compreender que o PROCAMPO empreendeu um movimento de ampliação dos coletivos que discutem Educação do Campo nas universidades a partir das LEDOCS. Observa-se também que nesse processo há alguns limites operacionais impostos pela lógica de implementação da política educacional. Numa análise geral, podemos compreender que as LEDOCS ampliaram os contra-espacos de resistência dentro da universidade. Compreende-se, em adição, que os professores formados pelas LEDOCS vêm atuando ativamente, em sua maioria, nos diversos MSC e no fortalecimento das escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste artigo foi traçar um panorama histórico do processo de implementação do PROCAMPO a partir de um recorte de uma tese de doutorado. O que podemos compreender desse processo é que essa política correspondeu a um avanço com relação às pautas dos governos petistas de expansão do acesso à universidade brasileira, dentro de um processo de subversão de entrada e permanência de seus estudantes.

Pode-se compreender que o movimento proporcionado pelo PROCAMPO fortaleceu coletivos universitários da Educação do Campo, trouxe uma maior aproximação das instituições com os movimentos sociais e apoiou a formação de professores que ampliaram a militância, em sua grande maioria, em torno da escola do campo, ressignificando práticas pedagógicas e afastando, na medida das possibilidades, a Educação Rural da realidade educacional do campo. Assim, há de se entender que, apesar das dificuldades, houve avanço no fortalecimento das ações políticas em torno da Educação do Campo e uma ampliação do coletivo em defesa da escola pública do e no campo brasileiro.

O PROCAMPO estabeleceu uma nova dimensão ao direito à universidade, possibilitando a formação de educadores para as diversas realidades do campo do país.

Artigo recebido em: 07/03/2022

Aprovado para publicação em: 17/05/2022

THE PROCAMPO AS A POLICY TO GUARANTEE THE RIGHT TO UNIVERSITY FOR THE PEOPLES OF FIELDS, WATERS AND FORESTS

ABSTRACT: The present work is an excerpt from a doctoral thesis defended in 2020 that analyzed the implementation of PROCAMPO. Thus, we seek to analyze the historical trajectory of the university and the implementation of the PROCAMPO policy to understand how this policy worked in the access to the university of the populations that make up the Brazilian countryside.

MELZER, E. E. M.

Data analysis was organized based on microdata from the higher education census from 2009 to 2018, interviews and documental analysis of minutes and documents produced by the Degree in Rural Education courses. What we can understand from this movement is that PROCAMPO was a policy that subverted several paradigms in Brazilian public universities.

KEYWORDS: Right to University. Rural Education. PROCAMPO.

EL PROCAMPO COMO POLÍTICA PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA UNIVERSIDAD DE LOS PUEBLOS DE LOS CAMPOS, AGUAS Y BOSQUES

RESUMEN: El presente trabajo es un extracto de una tesis doctoral defendida en 2020 que analizó la implementación de PROCAMPO. Por lo tanto, buscamos analizar la trayectoria histórica de la universidad y la implementación de la política PROCAMPO para comprender cómo esta política funcionó en el acceso a la universidad de las poblaciones que componen el campo brasileño. El análisis de datos se organizó a partir de microdatos del censo de educación superior de 2009 a 2018, entrevistas y análisis documental de actas y documentos producidos por las carreras de Licenciatura en Educación Rural. Lo que podemos entender de este movimiento es que PROCAMPO como una política que subvirtió varios paradigmas en las universidades públicas brasileñas.

PALABRAS CLAVE: Derecho a la Universidad, Educación Rural, PROCAMPO.

NOTAS

1 - Ressalto que aqui estamos trabalhando com a conceituação de práxis que Paulo Freire desenvolve em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005), destacando a compreensão da relação teoria-prática na ação de emancipação humana e na construção da ação transformadora da realidade.

2 - Em Melzer (2020) foram analisados os cursos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), dois cursos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Universidade Estadual do Centro-Oeste Paranaense (UNICENTRO) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

3 - Melzer (2020), na sua análise do PROCAMPO, compreende que há uma diferenciação entre o movimento educacional da Pedagogia da Alternância com os modelos de Alternância pedagógica que as LEDOCS desenvolveram a partir de suas realidades, limites e possibilidades de ação. Também coloca que os editais PROCAMPO davam uma compreensão muito superficial do conceito de Alternância pedagógica, somente exigindo a organização pedagógica dos cursos em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Ed. L. 2009.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 87-132.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED editora. 1995.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal. 1983.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Alfa e Ômega. 1975.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Universidade e compromisso popular**. Campinas: PUC Campinas. 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GENTILI, Pablo. OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberalismo Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSOBrasil. 2013. p. 253-264.

MELZER, E. E. M.

KATUTA, Ângela Masumi. A diversidade como fundamento estruturante da formação de educadores do campo. In: SOUZA, Maria Antônia de. **Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas**. Curitiba: Editora UTP. 2016. p.53-74.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular. 2017.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Paris: Éditions Anthropos. 2000.

LIMA, Darcy Ribeiro. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

MELZER, Ehrick Eduardo Martins. **O movimento da política educacional PROCAMPO: uma análise das licenciaturas em educação do campo na região Sul do Brasil**. 2020. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016.

MOREIRA, Ruy. O espaço e o contra-espaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. In: SANTOS, Milton *et al.*(Org.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 72-108.

MUNARIM, Antonio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular. 2015.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A concepção de alternância na licenciatura em educação do campo na Universidade de Brasília**. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SAVI, Claudineia Lucion; ANTONIO, Clésio Acilino. Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 357-373, 21 mar. 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set., 2012.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular. 2013.

ÉHRICK EDUARDO MARTINS MELZER: Possui graduação em Química: Licenciatura (2010), mestrado em Educação em Ciências e em Matemática (2012) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2020). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Formação Educacional, Científica e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2022).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0388-2913>

E-mail: ehrickmelzer@ufpr.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).