



MÁRCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO

O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PELAS POPULAÇÕES DO CAMPO, NA
UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM ESTUDO DO PRONERA, PROCAMPO E PARFOR,
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

BELÉM

2013



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO

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 apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará – Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Brito, Marcia Mariana Bittencourt, 1997-

O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PRO-CAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará / Marcia Mariana Bittencourt Brito. - 2013.

Orientador: Salomão Antônio Mufarrej Hage. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

1. Educação rural. 2. Ensino superior. 3.
Educação rural - Política e governo. I. Título.
CDD 23. ed. 370.19346

MÁRCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO

**O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PELAS POPULAÇÕES DO CAMPO, NA
UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM ESTUDO DO PRONERA, PROCAMPO E PAR-
FOR, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da Defesa 20/06/2013

Conceito: Excelente

BANCA

Profº Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
PPGED/ICED/UFPA
(Orientador)

Profª Dra Mônica Castagna Molina
PPGED/UnB
(Examinadora)

Profª Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves
PPGED/ICED/UFPA
(Examinadora)

Profª Dr. Licurgo Peixoto de Brito
PPGECM/IEMCI/UFPA
(Examinador)

Profª Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
PPGED/ICED/UFPA
(Suplente)

RESUMO

O presente estudo foca a temática do acesso das populações do campo à universidade pública, com base na análise do **PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, do **PROCAMPO** – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo e do **PARFOR** – Plano Nacional Formação de Professores da Educação Básica, tomando como referência a Universidade Federal do Pará. A pesquisa analisa o cenário da Educação Superior e as modificações no sistema de acesso à universidade, apresenta um panorama sobre as iniciativas de acesso das populações do campo, analisando cursos, recursos financeiros, dados estatísticos e apresentando uma cartografia dos programas no Brasil e no Estado do Pará. Para alcançar o objetivo geral, que foi de analisar as formas de acesso pela população do campo à Educação Superior, no período pós Lei 9.394/96, optou-se por uma metodologia de abordagem dialética, buscamos analisar fatores sociais, políticos, econômicos e as relações estabelecidas, no contexto do acesso das populações do campo à educação superior. Convém esclarecer que não tomamos o método dialético por excelência, pois consideramos que existem muitos elementos dele que não poderão ser aplicados por nós no tempo que a pesquisa propõe, uma vez que somente essa perspectiva nos permitiria a análise da realidade em questão, buscando o apoio 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. 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 e pautadas no referencial da Educação do Campo passou a ser uma realidade em nosso País. 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, assim como identificou outras particularidades que não condizem, a princípio, com o que seria uma política educacional voltada para o campo, como é o caso do PARFOR, que, embora não seja criado propriamente a atender estudantes do campo, tem, no Pará, contemplado uma significativa parcela de estudantes/educadores atuantes em escolas do campo.

PALAVRAS-CHAVES: Educação do Campo, Educação Superior, Acesso, Democratização do Ensino

ABSTRACT

The present studies have focus in the thematic of the populations of the field accessing at public university, with base in the analysis of PRONERA – which is The National Education Program in the Agrarian Reform, from PROCAMPO - Program of Support to the Superior Formation in Peasant Education Licentiate and PARFOR - National Formation of Teachers from the Basic Education Plan, from Federal University of Pará. The research analyzes the scenery of the Superior Education and the modifications in the access system to the university, it presents a panorama about the initiatives of access of the peasants, analyzing courses, financial resources, statistical data and presenting a cartography of the programs in Brazil and in the State of Pará. In the intention of reaching the general objective, which was to analyze the access forms to peasants to the Superior Education, in the period after Law 9.394/96, we opted for a methodology of dialectic approaching, we analyze social, political, and economic relationships established in the context of people's access to higher education rural. It must be clear that we do not take the dialectical method par excellence, because we believe that there are many elements that it cannot be applied by us in the time that research suggests due to only that perspective would allow us the analysis of the reality in subject, looking for the support in the exploration of bibliographies and in the technique of analyses of documents, for subsequent systematic, organization and analysis of the statistical data and of the collected information along the research. The results of the investigation lead to a new axis of analysis of the Superior Education thematic - the Peasant Superior Education, once the access of the peasants, with differentiated methodologies and ruled in the referential of the Peasant Education, became a reality in Brazil. The research points to the amplification of the access to the public universities, with base in the principle conquered by the fight of the social movements and of the peasant education movement, as well as it was identified other particularities that don't match, at first, with what it would be an educational politics leads to the peasant, as it is the case of PARFOR, that, although it is not created properly to assist the peasant students, it has, in Pará, contemplated a significant portion of students/teachers who work in peasant schools.

Keywords: Rural Education. Higher Education. Access. Democratization of Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Quantitativo de dissertações e teses sobre o tema “Educação Superior no Campo”, no período de 2007-2011.....	18
Tabela 02: Quantidade de alunos matriculados via sistema de cotas.....	42
Tabela 03: Acesso dos indígenas na UFPA em 2010.....	42
Tabela 04: Relação de Etnias dos índios classificados no Processo Seletivo Especial – 2010.....	43
Tabela 05: Missão do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR.....	55
Tabela 06 – Curso mantido pelo PROCAMPO.....	58
Tabela 07 - Curso mantido pelo PARFOR.....	59
Tabela 08 – Custo aluno e recursos financeiros do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR.....	61
Tabela 09 – Recursos Financeiros do PRONERA – Ensino Superior.....	62
Tabela 11 – Recurso Financeiro Residência Agrária.....	62
Tabela 12 – Recurso Financeiro PROCAMPO.....	63
Tabela 13 – Recurso Financeiro PARFOR.....	63
Tabela 14 – Turmas atendidas pelo PARFOR por ano.....	63
Tabela 15 - Quantidade de estudantes da Educação Superior do Campo na UFPA.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPS	Centro de Processos Seletivos
CNBB	Comissão Nacional dos Bispos do Brasil
COPERPS	Comissão Permanente de Processos Seletivos
CPSAS	Comissão Permanente de Supervisão e Acompanhamento do FIES
CUA/UFPA	Campus Universitário de Abaetetuba
DAVES	Departamento de Apoio ao Vestibular
ENERA	I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FACET	Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia
FADESP	Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa
FIES	Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORECAT	Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação no Campo e na Amazônia
GT-RA/UnB	Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação do Estado do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAD	Pesquisa por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED/UFGA	Programa de Pós-graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSS	Processo Seletivo Seriado
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SEMED	Secretarias Municipais de Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho
UNISNOS	Universidade do Vale do Rio Sinos
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho à **Marina Bittencourt Brito e Lopes**, minha filha, hoje com apenas seis anos, mas que foi um sonho durante cinco longos anos: foi com você, criança, que aprendi a esperar, a amar sem medida. Agradeço por me permitir a ausência mesmo com a enorme responsabilidade de ser a sua mãe!

Aos estudantes do campo, especialmente os meus alunos, que estão cursando o ensino superior nas condições mais adversas: o movimento é contínuo, e vocês são responsáveis por escrever uma história de permanência com sucesso neste nível de ensino.

Meus agradecimentos

A **Deus**, pelo sopro divino.

À minha avó **Marina Salimos Bittencourt** (*in memoriam*), minha primeira Marina, responsável por muito do que sou, a quem devo os fundamentos da minha vida, meus primeiros passos, a exigência pelo estudo e os valores que trago comigo. Queria tanto sua presença física nesse momento, passados 18 (dezoito) anos ainda sinto falta diariamente do seu cheiro, da sua voz, do seu olhar, da sua pele.

À minha filha **Marina Bittencourt Brito e Lopes**, pelo milagre da vida. Você foi sonho, plano, projeto e hoje é a minha realidade, me mostra como podemos viver de novo. Sua voz, seu cheiro, seus abraços e beijos foram fundamentais no dia a dia. Foi de você, criança, que tirei o maior tempo de dedicação para esse estudo. Sua compreensão e seu respeito pelos meus momentos me foram preciosos.

À minha mãe **Maria das Graças Bittencourt Brito**, que sempre confiou em mim, pelo amor incondicional e pelo apoio singular.

Ao **Dilomar Brito e Lopes**, pelo companheirismo e pela responsabilidade na divisão das atividades da Marina, pois, sem esse apoio, jamais terminaria, com êxito, esse estudo.

Aos meus 7 irmãos: **Pedro, Gilda, Oneide, Márcio, Fábio, Clíssia e Leonardo Bittencourt**, que me têm como referência, por ter conseguido estudar, pela compreensão das minhas ausências e falta de paciência. Que a admiração de vocês seja refletida na educação dos meus sobrinhos e afilhados tão amados por mim.

Ao **Rinaldo Ribeiro Moraes**, grande incentivador em continuar os estudos, sempre, e não parar nunca, pela compreensão, respeito e parceria nesse momento da minha vida!

Ao meu orientador, **Salomão Antônio Mufarrej Hage**, com louvor e admiração. Foi com você que compreendi o que é ser um *intelectual orgânico*, “o indivíduo que sendo das denominadas ‘classes populares’ ou comprometido com estas atua como agente potencializador da reflexão e da elaboração teórica resultante do trabalho coletivo” (GRAMSCI, 1999, p.1975). Sua sabedoria, seu conhecimento, sua filosofia de vida e seu humanismo lhe fizeram mais que orientador nesse processo, foi irmão, um pouco pai, companheiro e amigo, a quem devo muito nesses últimos dois

anos, dessa década, que você tem dedicado à UFPA, à nossa formação e à insistência em retornarmos para a pós-graduação. Com tudo que aprendi na sua companhia, hoje tenho certeza de que “aquilo que está em nossa direção, ninguém tira” – para usar uma de suas muitas falas que não esquecemos.

Aos integrantes do **GEPERUAZ**, que me mostram, em sua diversidade, como é bom viver coletivamente, na universidade, com as pesquisas, os eventos, o diálogo, as brincadeiras, os passeios. Cada momento com vocês é único, e somente quem vive consegue ter clareza da importância desse grupo para a sociedade. Vida longa ao GEPERUAZ!

Aos membros de minha banca de qualificação: Prof.^a Dr.^a **Ney Cristina Oliveira**, minha primeira orientadora, exemplo de profissional e pessoa humana, que me ensinou o caminho da pesquisa – trago muito de você em mim; Prof.^a Dr.^a **Vera Lúcia Jacob Chaves**, pelas excelentes contribuições na qualificação, pesquisa e produção de referência na Educação Superior; Prof.^a Dr.^a **Mônica Castagna Molina**, por me apontar caminhos desde o início, pela militância e dedicação junto à Educação do Campo, minha referência do começo ao fim deste trabalho; Prof. Dr. **Licurgo Brito**, pelas valiosas sugestões em relação ao PARFOR e à UFPA. A contribuição de vocês foi sensivelmente valiosa.

Aos colegas de turmas e de linhas de pesquisa do ano de 2011, que me mostraram a riqueza de retornar à sala de aula e que viveram comigo a experiência de ultrapassar a divisão de linhas, turmas, pesquisas, orientadores e até mesmo a distância. Construimos laços baseados no diálogo e no respeito. No nosso tempo, século XXI, atravessamos todas as barreiras de tempo e distância e estivemos juntos pelas redes sociais, dando forças, sorrindo, colaborando e dividindo uns com os outros: **Adelino Ferranti, Antonilda Barros, Áurea Santos, Barbara Moraes, Carmem Lucia Santos, Cassia Oliveira, Cristiane Silva, Damiana Gutierrez, Débora Campos, Dina Carla Da Costa Bandeira, Gabriel Paes Neto, Grace Kelly Silva, Janete Benjamin, Jaqueline Rodrigues, José Domingos Barra, Keite Ramos, Leuzilda Rodrigues, Manuela Tavares Santos, Mauro Roberto Souza, Pâmela Silva, Patrícia Kimura, Rejane Reis, Ricardo Pereira, Rita de Cássia Cabral, Rogério Malheiros, Rosangela Costa, Simone Bitencourt, Sonia Campelo, Valéria Moraes, Wanessa Cardoso, Welington Pinheiro**. Trago vocês no coração!

A **Maria Francisca Souza da Silva**, meus braços dentro de casa, nesses últimos dois anos, pelo enorme apoio que tem me dado, pessoa da mais alta qualidade que me permitiu ficar tranqüila, desenvolver minha pesquisa, me ausentar, tendo a certeza de que minha filha compartilhava momentos com uma pessoa totalmente do bem.

Aos amigos **Sheila Cristina, João Carlos Ramalho, Leuzilda Rodrigues**, que viveram de perto meu momento mais difícil, nessa caminha. Estiveram em minha casa, cuidaram de mim e da Marina e me ajudaram a levantar... Serei eternamente grata a vocês!

À Professora **Georgina Kalife Cordeiro**, que me acolheu no observatório da Educação Superior do Campo. Com seu zelo, cuidado, respeito, carinho com minha pessoa, me mostrou o quanto é possível construir laços baseados na humanidade. Em meu momento mais difícil, a senhora foi uma mãe, senti seu colo! Obrigada.

Ao **Mauro Magalhães**, que disponibilizou muitas informações e documentos fundamentais para a pesquisa, além das muitas conversas sobre a UFPA. Você foi um grande companheiro; à **Nádia Rodrigues**, que reuniu os documentos fundamentais em relação aos cursos do PRONERA, e aos técnicos da FADESP, que, além de disponibilizar documentos, sempre me atenderam com respeito. Aos **técnicos da Biblioteca da UFPA**, que permitiram meu acesso aos lugares restritos em busca das informações nos relatórios de gestão. E à equipe que coordena o **PARFOR/UFPA**, que disponibilizou todo o arquivo necessário – e sem burocracia – para o desenvolvimento da pesquisa. Essa pesquisa também é resultado do trabalho de vocês!

Ao casal de amigos **Rainedy Neres de Oliveira e Wendel Yunes**, por serem anjos na minha vida, pelo apoio nas questões das telecomunicações, e ao grupo **Anunciai**, que me fazem sentir o gosto do Céu aqui na terra.

Ao amigo **Orlando Nobre Bezerra de Souza**, por abrir as portas de sua rica biblioteca, pelas conversas sempre frutíferas, pelas brincadeiras, pela fidelidade, por seu carinho, ligações e palavras de incentivo! És precioso na minha vida.

Aos **professores do PPGED/UFPA**, que são tão diferentes, e ainda bem, pois com eles aprendemos que a área da Educação é diversa, política, dialógica, contraditória e viva.

Aos **Funcionários do PPGED/ICED**, pessoas que diariamente nos atendem com respeito. Agradeço toda a atenção de vocês com a minha pessoa.

Aos meus colegas de trabalho **Odília Malheiros, Carolinne Septimio, Jamile Santos, Rejane, Lucyenne Consolação, Luiza Seabra, Elizete Barbosa, Denise Souza, Everaldo Souza, Aliny Alves, da USE 07– SEDUC**, que têm compreendido meu afastamento no último ano, mas não deixam de transmitir o apoio e o carinho. Dividir com vocês a responsabilidade pelas nossas escolas públicas torna o trabalho mais leve pelo grau de compromisso de cada um de vocês.

À **Carmem Lúcia Rodrigues de Souza**, atual gestora da **USE 07- SEDUC**, que, com um gesto de humanidade, me liberou para cursar disciplinas, flexibilizando meu horário de trabalho, quando a burocracia imposta pelo Governo do Estado impedia que o direito se exercesse. Sem isso, não teria cursado com total aproveitamento e dedicação o primeiro ano desse curso.

À **Suely Melo de Castro Menezes e Raimundo Alberto Tavares Ampuero, Ivonete Pinheiro, Elaine Fares, Eunice Santos, Sandro Carepa, Karina Menezes, Aline Menezes, Beatriz Padovanni e Cassilda Mártyres**, das **Faculdades Integradas Ipiranga**, pessoas que me mostram como as diferenças ideológicas, políticas, físicas e familiares podem ser vividas, extraíndo sempre o melhor de cada um. Sem vocês, não enxergaria a vida como vejo hoje. Obrigada pelo incentivo nesses últimos dois anos!

Ao Grupo de Pesquisa **ENTRATRIVI – Entre trapiches, trilhas e vilas** e seu coordenador, Dr. Daniel dos Santos Fernandes (fundamental no processo de seleção para o mestrado, por isso um agradecimento especial), bem como a Jorge Alex, Claudionor, Gerlei, Raianne e Shirlene, que me fizeram voltar a sentir o gosto da pesquisa de campo e me aproximaram da Educação do Campo, discutindo o Turismo de Base Comunitária, no contato direto com a população das ilhas que circundam Belém.

A **Wilson Max Teixeira e Andrelina Dias**, pela confecção dos mapas e trocas de conhecimento.

Ao **Sidney Serrão**, que, em duas horas por semana, me ajudou a equilibrar corpo e mente, com a dança de salão. Esse equilíbrio foi fundamental para concluir essa etapa!

À **Maria de Nazaré Cunha de Araújo**, pelo companheirismo em meus retornos nas noites em que ficava na Universidade, pelas observações em relação ao texto e pela valiosa colaboração de ter sido minha leitora externa. Viver com uma pessoa como você por perto é gratificante!

Ao **Jenijunio dos Santos**, meu amigo mais recente, mas não menos importante, pela intensidade da presença nesse último ano, pela companhia, pela troca de conhecimento sobre a Educação do Campo, a academia e nossas vidas. Agradeço o diálogo, o respeito e o carinho que nos envolve e me faz feliz no dia a dia.

Ao amigo **Paulo Maués Corrêa**, encontro de alma, de afinidades, de respeito e solidariedade. Do labor entre o público e o privado. Ao te ver, meu sorriso reproduz, sempre, a alegria do meu coração! Agradeço o cuidado na correção final do texto, os ensinamentos na leitura conjunta tão difícil da nossa Língua Portuguesa!

Aos familiares e amigos que não estão citados nesse momento, mas que estão unidos a mim.

Agradeço a todos, de coração!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Escolha do tema e interesses da pesquisa.....	18
1.2 Problemática da Pesquisa.....	22
1.3 O percurso metodológicos trilhado para a construção da dissertação.....	31
1.3.1 Primeira etapa: A pesquisa exploratória.....	31
1.3.2 Abordagem e método da pesquisa.....	35
1. 3.4 Organização e estrutura da dissertação.....	39
 II - EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
2.1 Acesso à Educação Superior: O contexto brasileiro.....	40
2.2 Elementos Gramscinianos: Fundamentos para a Educação do Campo.....	45
2.3 O papel dos movimentos sociais na garantia de direitos ao acesso a Educação Superior	50
2.4A política para a educação do campo.....	52
2.5 Diversidade, Ação afirmativa e inclusão social: As modificações no sistema de acesso da Universidade Federal do Pará.....	59
2.5.1 A política de Ação Afirmativa.....	60
2.5.2 Sistema de Cotas na UFPA.....	65
2.5.3 Reserva de vagas.....	66
 III - PRONERA, PROCAMPO E PARFOR: AS INICIATIVAS DE ACESSO DAS POPULAÇÕES DO CAMPO NA UFPA.....	67
3.1 PRONERA - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁ-RIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA.....	68
3.1.1 Resgate histórico.....	68

3.1.2 A missão do PRONERA.....	71
3.1.3 Graduação pelo PRONERA, na UFPA.....	74
3.1.4 Recursos Financeiros do PRONERA para os cursos de graduação, na UFPA.....	78
3.1.5 A pós-graduação do PRONERA na UFPA.....	80
3. 2 PROCAMPO – O PROCAMPO - PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, NA UFPA.....	82
3.2.1 Resgate histórico.....	82
3.2.2 A missão do PROCAMPO.....	86
3.2.3 PROCAMPO na UFPA.....	86
3.3 O PARFOR - POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFPA.....	90
3.3.1 Resgate histórico.....	93
3.3.2 PARFOR na UFPA.....	93

IV - A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA MATERIALIZAÇÃO DO ACESSO.....99

4.1 A Educação Superior do Campo: Um novo eixo de análise.....	100
4.2 PRONERA, PROCAMPO e PARFOR: análises e contradições.....	103
4.3 A Educação Superior do Campo: A equidade e o debate das políticas focalizadas.....	105
4.4 Elementos para o debate do financiamento.....	107
4.5 Cartografia do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, NO Brasil e no Estado do Pará.....	108

CONSIDERAÇÕES.....114

I – INTRODUÇÃO

Estou, absolutamente feliz, por estar vivo, ainda, e ter acompanhado essa marcha, que como outras marchas históricas, revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo. Essa marcha dos chamados Sem-terra! Eu morreria feliz se eu visse o Brasil, cheio, em seu tempo histórico, de marcha. Marcha dos que não têm escola; Marcha dos reprovados; Marcha dos que querem amar e não podem; Marcha dos que se recusam a uma obediência servil; Marcha dos que se rebelam; Marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser. As marchas são andarilhagens históricas pelo mundo.

Paulo Freire

A última entrevista concedida pelo educador Paulo Freire, em 17/04/1997¹ se refere às marchas que são as caminhadas realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra², movimento que iniciou na luta pela terra hoje ampliada para os direitos sociais. Com essa citação, iniciamos esta dissertação, pois encontramos nas “marchas” e nas lutas dos movimentos sociais uma forma de chamar atenção para a conquista de direitos.

É nessa mesma perspectiva que analisamos o acesso à Educação Superior das populações do campo, fruto da “marcha” de muitos militantes e educadores em busca de oportunizar o acesso à Educação Superior aos povos do campo, que, ao longo dos anos, têm sido excluído pelas políticas públicas no Brasil. Nossa esperança é que a pesquisa seja entendida também como uma “marcha” e chame atenção do meio acadêmico e na sociedade mais ampla para essa temática, que ainda demanda de políticas públicas adequadas à sua efetivação e ampliação.

1.1 Escolha do tema e interesses da pesquisa

O interesse pela pesquisa surgiu em contato com as pesquisas em andamento no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação no Campo e na Amazônia – GEPE

¹ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=U190heSRYfE>.

² Segundo Fernandes (2000), o Movimento dos Sem-Terra começou a ser formado no Centro-Sul, em 7 de setembro de 1979, quando aconteceu a ocupação da gleba Macali, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, essa foi uma das várias ações até ser fundado oficialmente em seu primeiro encontro nacional, nos dias 24 e 25/01/1984. A ocupação surgiu, como forma de luta e acesso à terra, é um processo contínuo na história do campesinato brasileiro, desde o princípio de sua formação, como em seu processo de criação e recriação. Nas últimas quatro décadas, os posseiros e os sem-terra são os principais sujeitos dessa luta.

RUAZ³, em 2010, ao acessar as diversas pesquisas e frentes de trabalho em atividade, e, na condição de estudante de pós-graduação, seriam fundamentais o envolvimento e a participação no grupo de pesquisa e nas atividades curriculares do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

A compreensão desse processo foi um pouco difícil, uma vez que o GEPERUAZ caracteriza-se como um grupo ampliado, muito diferente do que, até então, eu havia vivenciado como grupo de pesquisa. Essa participação, no entanto, foi necessária para compreender a relação entre a Universidade e a participação política e o envolvimento nos movimentos sociais.

Nos últimos 10 (dez) anos, o GEPERUAZ se referencia nos estudos sobre a Educação do Campo na Amazônia, tornando-se, assim, um grupo que congrega pesquisadores, militantes, educadores envolvidos com as questões referentes à educação do campo na Amazônia Paraense. Dessa forma, assumi a pesquisa como partícipe do grupo e com o interesse de tomá-la objeto de minha dissertação.

Nesse período, a compreensão em torno da área da educação se modificou muitas vezes, na certeza de que, como pedagogos, somos cientistas da educação provenientes de uma formação “generalista”, na qual buscamos nos colocar em uma área que seja de nosso interesse e nos lançar no “mundo do trabalho”, sem perder a visão “humanista” altamente debatida e que marca a formação do pedagogo na Universidade Federal do Pará.

Nessa atuação profissional como pedagoga, nos últimos 8 (oito) anos na gestão do ensino superior privado, inicialmente como supervisora e depois como diretora e assessora da direção, acompanhei a expansão das Instituições Privadas de Ensino Superior, cujo número, na cidade de Belém, nos últimos 10 (dez) anos, saltou de 05 (cinco) para 41 (quarenta e uma)⁴, dentre as categorias de Universidade, Centro Universitário, Institutos e Faculdades, ofertando todos os tipos de curso: tecnológicos, bacharelados e licenciaturas, nas modalidades presencial e a distância.

Com o surgimento dessas novas Instituições de Ensino Superior – IES, incentivadas pelo Ministério da Educação – MEC, acompanhei a competição que se esta-

³ <http://www.geperuaz.belemvirtual.com.br/>

⁴ Quantidade de instituições de Ensino autorizadas a funcionar, por município, disponíveis no sistema e-mec: <http://emec.mec.gov.br>, acesso em 20 de maio de 2012.

beleceu na cidade de Belém-PA, tal qual em outras cidades do País, desde o processo de seleção dos estudantes até a implantação e a avaliação dos cursos de graduação.

Essa experiência no ensino superior foi marcada pelo acompanhamento e assessoramento das comissões de avaliação *in loco* do Ministério da Educação – MEC, para autorizar e reconhecer cursos; supervisionando os coordenadores e professores na elaboração dos planos de ensino, diário de classe, atividades internas, externas e interdisciplinares, além de lidar com as relações da gestão e com a mantenedora, bem como com a exigência dos estudantes das IES, os quais cobram a qualidade do Ensino Superior privado.

Aliada a essa experiência de gestão acompanhando e coordenando o PRO-UNI – Programa Universidade para Todos, presidindo a Comissão Permanente de Supervisão e Acompanhamento – CPSAS do FIES – Financiamento Estudantil, ambas as políticas de incentivos financeiros concedidos pelo governo federal para preencher as vagas ociosas do setor privado, com objetivo de aumentar os índices de expansão da oferta desse nível de ensino e criar a chamada “inclusão social”, pude conhecer os processos de distribuição de bolsas para os estudantes provenientes da escola pública no setor privado. Acompanhar essas formas de acesso serviu para conhecer e me posicionar com propriedade sobre os procedimentos adotados pelo governo para investir na expansão desse setor.

A aproximação com a temática foi ainda maior com meu ingresso no Observatório da Educação Superior do Campo, pesquisa financiada pela CAPES⁵ e que, desde 2010, tem como objetivo geral investigar “A Educação Superior no Brasil (2000-2012): Uma análise interdisciplinar das políticas públicas para o desenvolvimento do campo brasileiro”.

O Observatório da Educação Superior do Campo tem trabalhado no sentido de pesquisar os cursos de graduação voltados para a população do campo, e foi nessa pesquisa que sistematizamos os dados de acesso referentes às instituições públicas, de ensino superior: Instituto Federal de Educação do Estado do Pará –

⁵ Pesquisa aprovada pelo Edital nº 001/2008 da Coordenação Geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e de Modelos Experimentais – Diretoria de Educação Básica Presencial – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Ministério da Educação (MEC).

IFPA, Universidade Rural da Amazônia – UFRA e Universidade Federal do Pará – UFPA, nesta última, analisando, além dos dados de acesso, o questionário socioeconômico dos estudantes.

Ampliei consideravelmente a minha apropriação do tema após meu ingresso na rede UNIVERSITAS/Br⁶, cuja produção na área da educação superior é uma referência nacional, compondo a equipe de trabalhos do sub grupo (denominado Sub-5) em torno do atual projeto de pesquisa “Políticas de acesso e permanência no processo de expansão da educação superior no Brasil”, no período compreendido entre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ocorrida em 1996, e o prazo para a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), previsto para 2011.

A pesquisa na rede UNIVERSITAS/Br, bem como a troca de experiências, entre as produções e o trabalho coletivo com professores pesquisadores de diferentes estados do Brasil, em torno de um projeto, mostrou como podemos ter um intercâmbio entre os pesquisadores das Universidades e constituir pesquisas que, além da relevância acadêmica, podem solidificar as relações no âmbito institucional, fortalecendo e ampliando os estudos em torno das produções intelectuais.

Os pesquisadores e as produções intelectuais da rede UNIVERSITAS/Br apontaram muitos caminhos em torno do tema educação superior. Nessa pesquisa, foi constituído um banco de dados, a partir do levantamento das publicações sobre acesso e permanência na Educação Superior, nos periódicos: *Revista Brasileira de Educação* e *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*.

O envolvimento com os pesquisadores do Sub-5 proporcionou-me trabalhar uma temática comum, desenvolvendo responsabilidades individuais e coletivas a propósito do tema “acesso e permanência”. Essa experiência foi fundamental para dar base teórica ao tema educação superior. Nesse sentido, considerando meu percurso profissional e acadêmico, busquei com o presente estudo apontar sua

⁶ A Rede UNIVERSITAS/Br é coordenada nacionalmente pela Professora Dr^a. Dayse Macebo e reúne pesquisadores de todas as regiões brasileiras e de várias Universidades, a saber: UFRGS, UFMG, UFPR, UFRJ, UCP, UFF, UERJ, UFSCAR, UNIMEP, UNIFESP, UFAL, UFPA, UFMT, UFG, UCDB, USP, UFRRJ, FURB e UFMS. “A Rede UNIVERSITAS consolida uma rede acadêmica para a pesquisa e a interlocução entre pares, que têm em comum a área de conhecimento educação superior. Congrega pesquisadores do GT Política de Educação Superior da ANPEd e tem como um dos seus objetivos selecionar, organizar, disponibilizar à comunidade e avaliar a produção científica sobre educação superior no Brasil a partir de 1968” [<http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas>]. Acesso em 30 de setembro de 2011.

relevância, no sentido de contribuir para o acúmulo teórico a respeito da Educação Superior, no entanto, voltando esse tema para a Educação Superior do Campo, além de subsidiar novas pesquisas e ações do movimento por uma educação do campo.

1.2 Problemática da Pesquisa:

A presente dissertação expõe os resultados da pesquisa sobre acesso à Educação Superior do Campo, na Universidade Federal do Pará, através das iniciativas de acesso pelo **PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, pelo **PROCAMPO** – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, e pelo **PARFOR** – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Apontamos dois eixos de análise. O primeiro é um nível de ensino muito debatido na academia, em virtude de sua importância para o desenvolvimento do País, que é a “Educação Superior”, elemento impulsionador para o processo de reestruturação do Brasil, após a ditadura militar.

A Educação Superior Brasileira vem sofrendo profundas transformações, que são tidas como contraditórias, pois, por um lado, vem assumindo a função social de formação de profissionais e, por outro, vem se tornando objeto da comercialização, com a venda dos serviços por instituições privadas e mercantis, que fazem as instituições, desse nível de ensino, se adequar às demandas do capital financeiro internacional, sob a lógica de uma política privatista e de desmonte do Estado Social (CHAVES, 2010, p.495).

O segundo eixo de análise é a Educação do Campo, que, nos últimos anos, também tem sido impulsionada por um movimento nacional, que pesquisa, analisa e busca alternativas para afirmar a Educação do Campo como um direito das pessoas que vivem “no” e “do” campo. Nesse contexto, atentemos para a seguinte definição, de Caldart:

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

Os dois eixos de análise são compreendidos aqui como políticas públicas [dentro de um espaço contraditório, com disputas e resistências], que, de um lado, são impulsionadas pelo Estado, dentro de uma sociedade capitalista, e, de outro, são afirmadas como pressuposto para uma sociedade democrática e igualitária.

Considerada como um fenômeno, a Educação do Campo é um conceito em construção. Segundo Caldart (2012), esse conceito não se desloca de sua gênese, que é a realidade específica dos trabalhadores do campo, mas é também compreensão da realidade que há por vir, mesmo que se desenvolva em outros lugares e em outras denominações. Dessa forma, tratamos de projetos e de uma educação que não foi feita **para** o sujeito, mas sim **com** o sujeito.

Arroyo (2009) defende que só há sentido em discutir uma proposta educacional para as necessidades dos trabalhadores do campo se houver um projeto de desenvolvimento para o campo, que faça parte de um projeto nacional. Pois, quando falamos em Educação do Campo, o que nos vem à mente são “as escolhinha cai não cai”, sem infraestrutura e com falta de investimentos profissionais e pedagógicos.

Os dois eixos são resultado de nosso interesse em afirmar as pesquisas produzidas dentro do contexto – a Amazônia, uma vez que, para além da biodiversidade, queremos compreender a Amazônia em sua realidade social. Daí a relevância, de, na condição de amazônidas, compreendermos nossa realidade dentro dela mesma.

Nesse sentido, buscamos analisar o acesso das populações do campo à Educação Superior, na Universidade Federal do Pará⁷, e, em busca desse objetivo, necessitamos tomar como referência a “heterogeneidade”,

que se expressa de uma forma bastante significativa, no cotidiano da vida do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam. Heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região (HAGE, 2006, p.152).

⁷ A Universidade Federal do Pará foi criada pela Lei 3.191, de 02 de julho de 1957. Atualmente, é uma instituição Federal de Ensino Superior, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação através da Secretaria de Ensino Superior. Seu princípio fundamental é a integração de ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, nossa pesquisa lança análises considerando a identidade de nossa região, sem perder de vista as relações de poder e os processos de disputa presentes nas relações sociais.

O convívio com os sujeitos e a instituição nos permite identificar a maneira como vem sendo realizado esse acesso, na Universidade Federal do Pará. Mas nosso desafio não é somente identificar a realidade, fazer contrapontos, estabelecer relações; é, sobretudo, reconhecer nossa identidade, quem somos, o que queremos, o que, de fato, poderá ser importante para o desenvolvimento de nossa região e das pessoas que nela vivem.

Dessa forma, nossa inquietação se deu em torno da seguinte questão, considerando **as modificações nacionais e locais referentes ao acesso à Educação Superior, e, ainda, que o Estado do Pará tem 35,5% da sua população vivendo no meio rural⁸ e que as políticas educacionais para a população do campo ainda são recentes, de que forma a população do campo tem acesso à Educação Superior, na Universidade Federal do Pará, a partir da implementação da Lei 9.394/96?**

Nossa hipótese é que o acesso à Educação Superior pelas populações do campo tem se dado pela luta dos movimentos sociais, em busca de possibilitar uma educação voltada para a formação de sujeitos que visem ao surgimento de uma sociedade que não seja excludente com a maioria, contrapondo-se ao modelo atual, em que uma minoria tem acesso aos direitos sociais, e a maioria das pessoas está excluída.

A população do campo não pode assistir passivamente às modificações em seu espaço territorial, como ocorreu no Brasil, na década de 70, do século XX, com a implantação dos grandes projetos na Amazônia, mas deve participar ativamente de projetos que visem um país sustentável, que conheça sua diversidade e possa utilizar as riquezas naturais e intelectuais em torno de uma realidade social diferenciada, visando à contraposição da realidade capitalista que vigora atualmente.

O acesso das populações do campo à Educação Superior ainda é pouco estudado pelos pesquisadores que investigam a temática da educação superior, uma vez que, ao longo dos anos, a Educação do Campo ficou conhecida pelas lutas em

⁸ Fonte: IBGE. Censo demográfico 2010, disponível em <http://www.ibge.gov.br/home>.

torno da educação básica e de suas modalidades. Entretanto, há quinze anos, com a instituição do PRONERA, a Educação Superior vem sendo uma realidade, com a parceria entre universidades, movimentos sociais e instituições governamentais, que, ao longo da história, estão materializando a política da Educação do Campo.

Além desse Programa, vale ressaltar que o Brasil vem materializando políticas específicas após a homologação do art. 87, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que instituiu a década da educação⁹, buscando incentivar a Formação de Professores no País.

Nesse período, muitas universidades, em parcerias com as Secretarias Estaduais/Municipais de Educação, criaram cursos de graduação específicos para o atendimento dos professores em diversos municípios, no interior do Estado do Pará. Segundo pesquisas realizadas por Silva (2009), essa forma de materializar a formação de professores não deu certo, pois o poder público não se responsabilizava financeiramente e tentava fazer com que as prefeituras arcassem com o ônus. Para o autor, a

política de financiamento do processo de interiorização da Universidade Federal do Pará, sofreu, por sua vez, profundas implicações, provenientes das orientações da política nacional de financiamento da educação. Nesse contexto, os cursos de contrato com as prefeituras do interior assim como aqueles com o governo do estado, por meio da SEDUC, surgem como uma alternativa de captação de recursos externos, para continuar ampliando o número de vagas nos cursos de graduação, sem um aporte financeiro do Fundo Público. Ou seja, mesmo que a LDB, de 1996, obrigue a União a disponibilizar “recursos suficientes” para manutenção e desenvolvimento das IES, verificamos que isso não vem ocorrendo (SILVA, 2009, p.169).

Esses cursos foram responsáveis pela formação inicial de muitos professores que estão atuando nas escolas do campo¹⁰, considerando que os referidos cursos foram criados para atender os professores dos municípios em que a Universidade Federal do Pará, até aquele momento, não ofertava cursos de graduação. No entanto, essa política de formação era específica, proveniente da parceria das prefeituras

⁹ A década da educação teve início em 1997, com diretrizes e metas a serem alcançadas, criadas em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, sendo desdobrada pelo Plano Nacional de Educação 2001-2010, por meio do qual muitas ações seriam tomadas no sentido de elevar os índices educacionais do Brasil.

¹⁰ Segundo o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, a escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

com a Universidade, não havendo debate em torno do projeto do curso, uma vez que os estudantes se deslocavam do interior do Estado do Pará, para cursar a licenciatura no *campus* da UFPA, em Belém, em cursos já autorizados a funcionar.

Silva (2009) concluiu em sua pesquisa que a oferta desses cursos servia para subsidiar a expansão da universidade e analisa que o processo desse tipo de oferta provocou uma alteração da função histórica da universidade. Pois,

a universidade deixa de ser universidade para transformar-se em uma “escola de ensino superior”; em outras palavras, podemos dizer que, sem o financiamento necessário ao processo de interiorização, a grande camada de discentes do interior do estado estão “consumindo um subproduto da universidade”, em pelo menos dois aspectos:

I - no sentido de acreditar estar cursando a graduação em uma universidade, o que, de fato, não ocorre, por conta da ausência de atividades na área de ensino-pesquisa-extensão. Está cursando sua graduação em uma “escola de ensino superior federal”;

II - por conta do caráter do financiamento do curso, está frequentando uma “escola de ensino superior federal” de caráter “semipúblico”, ou seja, mesmo que o financiamento tenha origem pública, nas duas instituições arroladas no contrato, a natureza do contrato é de mercado (SILVA, 2009, p.171).

O referido autor da pesquisa compara a oferta do ensino a uma prestação de serviço, à semelhança de uma empresa que paga um plano de saúde para seus funcionários, por exemplo.

Essa pesquisa nos revela que as questões em torno da expansão da Universidade Federal do Pará, sob o viés do financiamento, naquele momento, buscavam alternativas para a redução dos investimentos dos recursos do Fundo Público, em todo o Brasil, pois, segundo Amaral (2003), foi uma alternativa buscada por várias universidades brasileiras tanto no ensino quanto na pesquisa e na extensão,

quando se viram sujeitas à diminuição dos recursos do Fundo Público que as mantinham, encontraram na realização de outras atividades geradoras de receitas, como as prestações de serviços no mercado, o caminho para as fontes alternativas de financiamento, visando à complementação salarial dos trabalhadores e à manutenção de várias atividades institucionais (AMARAL, 2003, p.87).

Se, por um lado, esse processo representou a materialização da oferta dos cursos na Universidade como uma oferta de “mercado” (no sentido de compra e venda da oferta de serviços prestados pela Universidade), por outro, a invisibilização começou a abrir espaço para a formação de professores leigos, que não passavam

pelo crivo dos processos seletivos e vestibulares, trazendo para dentro da mesma professores que estavam nas escolas públicas, porém sem a formação mínima exigida.

Esse processo colocou em evidência uma das crises que as universidades brasileiras, de maneira geral, vivenciam: a crise de hegemonia. Segundo Santos (1989, p.17), "a centralidade da Universidade, enquanto lugar privilegiado da alta cultura e o conhecimento científico avançado, é um fenômeno do século XIX, do modelo do capitalismo liberal". O referido autor ressalta que esse modelo foi ratificado durante muitos anos, com

a exigência posta no trabalho universitário, a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da atividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotadas de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites (1989, p.17).

Esse modelo de universidade não permitia a entrada das classes menos favorecidas, pois sempre foi altamente excludente e rigoroso em seu processo de seleção. Porém, no Brasil, a Educação Superior vem passando por profundas reformas¹¹ e sofreu alterações consideráveis nos últimos 15 anos. Prova disso é a regulamentação do artigo 43, da Lei 9394/96, que estabeleceu sete princípios que, se analisados, nos apontam essas modificações:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; **II** - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; **III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; **IV** - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; **V** - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; **VI** - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; **VII** - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 2006, artigo 43) (grifos nossos)

¹¹ Sobre as reformas na Educação Superior, queira ver Medeiros (2012), que apresenta, em sua tese de doutorado, cronologicamente as modificações administrativas e pedagógicas desde os anos 70, do século XX, apontando as implicações na reforma do estado brasileiro.

Os incisos de I a VII, quando analisados, nos remetem à interpretação de que a educação superior deve estar voltada ao desenvolvimento cultural e tecnológico e à difusão dos conhecimentos científicos, que geralmente são gerados nas universidades. Já os incisos II e III nos chamam atenção, pois tratam diretamente do desenvolvimento da sociedade brasileira, de maneira geral, porém nos permitem interpretar a expressão “no meio em que vivem” como uma questão de identidade. Ao mesmo tempo em que a Educação Superior deve ajudar no desenvolvimento do País, deve também contribuir para a vida das pessoas que a ela têm acesso.

Dessa forma, devemos considerar que existe uma grande necessidade de modificações na forma de acesso à Universidade para atender a população que foi excluída, sobretudo quando tratamos das licenciaturas e da formação de professores para as séries iniciais da educação básica, que concentram um grande número de professores leigos, e, conforme o diagnóstico apontado pelo Plano Nacional de Educação 2000-2010,

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001).

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional.

Nesse sentido, devem-se levar em consideração a diversidade das regiões brasileiras, as diferenças econômicas, políticas, sociais e culturais do Brasil, pois os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), para a educação superior, não nos remetem a especificidades de que tipo de sociedade se quer desenvolver, uma vez que a redação da lei traz a expressão “participação da sociedade”, que nos aponta para a participação, na forma de controle social, decretada e longe de atender aos interesses da maioria.

Passados 10 (dez) anos da publicação da LDBEN 9394/96, a Presidência da República regulamentou o Decreto 5.753, de 09 de maio de 2006, que modificou as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais, no sistema federal de ensino brasileiro, inclusive alterando consideravelmente os tipos de cursos que podem ser ofertados, permitindo, assim, a oferta ao Ensino Superior por diversas instituições não universitárias e privadas. Essa abertura alterou consideravelmente o cenário deste nível de ensino no País.

Essa modificação, somada ao processo histórico que as Universidades Brasileiras enfrentaram com as perdas salariais de professores, o sucateamento dos prédios, a falta de incentivo para as pesquisas, sobretudo nas últimas décadas do século XX, resultantes do modelo neoliberal, conduziu, segundo Martins (2008), à diminuição de investimentos nos serviços públicos, o que levou os governos brasileiros a se ajustar cada vez mais aos interesses e metas do capitalismo, pois

na avaliação da classe empresarial, os índices dramáticos da escolarização das massas nos países periféricos indicavam a necessidade de alterações na formação humana tanto no aspecto técnico quanto no ético-político para assegurar a consolidação do capitalismo em sua nova fase. Ampliar o acesso à educação escolar para a preparação de homens e mulheres para o novo século, ainda que sob parâmetros restritos, se configurou como uma exigência a ser enfrentada pelas forças do capital. O Congresso Mundial de Educação Para Todos, ocorrido em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob coordenação da UNESCO e do Banco Mundial, a Declaração Mundial de Educação Para Todos, os eventos internacionais sobre educação chancelados pelos organismos citados, podem ser tomadas como referências emblemáticas do esforço para orientar a educação das massas na contemporaneidade (MARTINS, 2008, p.3).

A forma com que o Brasil vem se ajustando aos interesses mundiais em torno da educação, sobretudo via decretos presidenciais, apontam que as modificações ocorridas nesse setor são formas de mudar os rumos da educação brasileira para atender as orientações internacionais.

Em 2007, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), foi assinado o compromisso “Todos pela Educação”, com o estabelecimento de 27 metas a serem alcançadas até 2022, priorizando a Educação Básica. Nesse mesmo período, foi estabelecido o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com metas, ações e recursos financeiros, para atender as ações estabelecidas. E, como ação específica para a Educação Superior, foi criado, pelo Decreto 6.097/2007, o

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que, conforme aponta Medeiros (2012), é uma nova regulação da política de expansão para a educação superior do País.

Dessa maneira, a Educação Superior vem sofrendo profundas modificações, o que tem impactado na forma de trabalho dos servidores das universidades, na infraestrutura dos prédios e até na forma de oferta dos cursos de graduação e pós-graduação.

Diante desse cenário, as modificações em torno do acesso às vagas têm sido objeto de disputa constante, seja para expandir as vagas nas universidades e atender as exigências do capital internacional em torno dos níveis para melhoria do ensino no Brasil, seja para fomentar disputas na sociedade brasileira, que trava uma verdadeira "Guerra Cultural"¹² em torno das lutas de interesses pelos projetos de educação no País.

Assim, buscamos, como objetivo geral desta pesquisa, **analisar três projetos de acesso à Educação Superior: o PRONERA, o PROCAMPO e o PARFOR, investigar se os mesmos significaram novas formas de acesso da população do campo à Educação Superior, tomando como *lócus* da pesquisa a Universidade Federal do Pará, no período pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. E, para alcançar esse objetivo geral, nos focamos nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar as novas formas de acesso à Universidade Federal do Pará e os modelos de seleção adotados a partir da Lei 9.394/96; e
- Analisar as iniciativas de acesso para a população do campo à Educação Superior, na Universidade Federal do Pará, via PRONERA, PROCAMPO e PARFOR.

¹² Sobre a Guerra Cultural, Hage (2000), em sua tese de doutorado, esclarece: "Pautando-nos pelo referencial das análises de Gramsci sobre os conflitos culturais contemporâneos, verifica-se que, em última instância, ao participarem deste processo de Guerra pela escola, nos embates pela definição das políticas educacionais, os grupos intencionam conquistar ou fortalecer uma posição de liderança na definição da agenda histórica da sociedade, conquistando ou reafirmando sua hegemonia no interior da mesma".

A compreensão das formas e iniciativas de acesso à Educação Superior, na Universidade Federal do Pará, representa um avanço dentro das pesquisas referentes às temáticas da Educação Superior e da Educação do Campo, tanto para acrescentar ao acúmulo teórico já existente, quanto para a formação dos pesquisadores da Amazônia, uma vez que necessitamos ampliar o debate em torno das políticas públicas para a Educação do Campo, que tem sido atualmente objeto de pesquisa e disputa no Brasil.

1.3 O percurso metodológico trilhado para a construção da dissertação

1.3.1 Primeira etapa: A pesquisa exploratória

Com o objetivo de realizar um levantamento bibliográfico e documental sobre a temática da Educação Superior do Campo, realizamos o levantamento das pesquisas produzidas, nos 02 (dois) Programas de Pós-graduação em Educação, no Estado do Pará.

No Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPa)¹³, encontramos 137 (cento e trinta e sete) dissertações defendidas, das quais, 14 (quatorze) tratam do tema Educação Superior, porém nenhuma delas trata especificamente sobre a “Educação Superior do Campo”.

No Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA encontramos 66 (sessenta e seis) dissertações defendidas, e nenhuma delas traz o tema Educação Superior no título. Elas versam sobre essa temática somente ao se referir à formação de professores, conforme a aderência da linha de pesquisa, porém não trazem como objeto de estudo a Educação Superior e, em consequência, não versam sobre a Educação Superior envolvendo os sujeitos do Campo.

Pode-se perceber que os dois programas de pós-graduação em educação existentes no Estado do Pará ainda não desenvolveram pesquisa sobre a Educação Superior do Campo, o que torna a pesquisa, por um lado, positiva, por iniciar um processo, e, por outro lado, negativa, uma vez que pouco se tem sobre esse tema,

¹³ <http://www.ufpa.br/ce/ppged/>, acesso em 01 de outubro de 2011.

sendo necessária a constituição de um banco de dados, contendo as pesquisas produzidas – dissertações e teses, livros e artigos, que podem servir como fundamentação teórica em torno do tema. No entanto, algumas dissertações estudam a formação de professores do campo, o que nos releva que a temática já vem sendo debatida, porém não categorizada dentro da perspectiva em que nos propomos analisar.

Na tentativa de visualizar o que existe de produção intelectual oriunda das pesquisas de mestrado e doutorado, no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, realizamos a busca, no sistema, em torno das temáticas “Educação Superior” e “Educação Superior do Campo”, no período de 1997 a 2011, 15 (quinze) anos após a regulamentação da Lei 9.394/96, determinado como tempo histórico para nossa pesquisa.

Na tabela 01, apresentamos a comparação entre a quantidade de dissertações e teses produzidas sobre a Educação Superior e a Educação Superior do Campo, dados que reforçaram nossa intenção de pesquisar em torno da temática. Vale observar que o sistema da CAPES contém somente os resumos das dissertações e das teses.

Tabela 01: Quantitativo de dissertações e teses sobre os temas “Educação Superior” e “Educação Superior do Campo”, no período de 1997-2011.

ANO	QUANTIDADE DE TESES SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR	QUANTIDADE DE TESES SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO
1997	08	00	54	00
1998	12	00	68	00
1999	20	00	86	01
2000	31	00	96	00
2001	29	00	96	00
2002	38	00	129	00
2003	64	01	245	01
2004	51	00	247	02
2005	100	00	336	00
2006	76	00	357	00
2007	22	00	66	04
2008	28	00	89	01
2009	65	01	89	04
2010	55	00	120	00
2011	65	02	137	03
TOTAL	664	04	2179	16

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Observamos que, até o momento, somente 0,46% das pesquisas realizadas nos programas de doutorado no Brasil, cadastradas no sistema CAPES, versam so-

bre a Educação Superior do Campo, e 0,73% das pesquisas de mestrado sobre Educação Superior do Campo, percentuais muito baixos, mas que nos motivam a pesquisar sobre o tema, pois concordamos com Arroyo (2009), que referencia o crescimento do debate e das pesquisas em relação às populações do campo, coincidindo também com o crescimento do Movimento por uma Educação do Campo no Brasil.

Esse crescimento tem um marco, a partir do ano de 1997, e vem com a implementação das políticas públicas voltadas para o atendimento de educadores do campo, pautadas pela luta dos movimentos sociais.

Com o objetivo de tornar o levantamento bibliográfico mais refinado e delimitá-lo no contexto da produção intelectual, apresentamos os principais temas encontrados nas 20 (vinte) pesquisas estudadas: Licenciaturas em Educação do Campo; PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; Educação nos Assentamentos; A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; o currículo da Alternância e a valorização dos professores.

Os estudos em torno das dissertações e teses encontradas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES foram fundamentais para delimitar o tema em questão, pois os objetos de estudo analisados pelos pesquisadores ampliaram meu conhecimento em torno do debate da Educação do Campo.

Para esse levantamento e no intuito de tomar uma referência para basearmos nosso objeto de pesquisa, tomamos como referência o conceito de populações do campo, definida nacionalmente como

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

Por esta razão, excluimos as pesquisas que apareciam no sistema em relação aos indígenas. As pesquisas nos remeteram a três princípios amplamente debatidos pós Lei nº 9394/96, na denominada “década da educação”, que são: a) valorização do profissional da educação escolar; b) valorização da experiência extraescolar; c) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Nesse sentido, estudar o acesso das populações do campo à Educação Superior requer

desvelar como a Universidade vem implementando essas políticas, uma vez que, após esse levantamento bibliográfico, não encontramos nenhuma pesquisa que tivesse como objeto de estudo a análise das iniciativas de acesso à Educação Superior, pelas populações do Campo.

Diante disso, nossa intenção se tornou mais intensa, à medida que nos aproximamos dos debates em torno desse acesso na Universidade Federal do Pará, pois as informações referentes a eles encontram-se dispersas, nos institutos, nas faculdades, que coordenaram os programas em parceria com a FADESP – Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa, fundação que atua na gestão dos recursos de alguns dos projetos objeto de Convênio com a Universidade Federal do Pará, não estando sistematizados na Administração Superior os dados referentes a esse acesso, o que tornou o desafio ainda maior, pois nossa intenção é contribuir com a devolutiva da pesquisa à comunidade acadêmica e administração superior.

1.3.2 A abordagem e método da pesquisa

Para Alves-Mazzotti (1998), o método pode ser definido como uma série de regras para tentar definir um problema. No caso do método científico, estas regras são bem gerais e se ampliam conforme cada etapa vai sendo consolidada, com novas descobertas, hipóteses e as críticas em relação ao melhoramento da hipótese. Assim, o método veio sendo confirmado no decorrer da pesquisa. Nessa pesquisa, optou-se pela **abordagem dialética**, uma vez que

a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas, o conhecimento é a decomposição do todo. O “Conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, tem o significado do método, que decompõe o todo, para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto compreender a coisa (KOSIC, 1976, p.14).

Para isso, analisamos a realidade da Educação Superior do Campo, materializada por programas e políticas que descrevem uma realidade futura, mas que também provém do que já foi vivenciando. É um processo de construção, uma vez que esse método possibilita ao pesquisador alcançar a essência do fenômeno investigado, se o mesmo se pautar dentro de uma posição crítica dos fatos investigados.

A dialética não considera os produtos fixados, as figurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como o mundo não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob os aspectos imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sentimentos é produtos da práxis social da humanidade (KOSIC, 1976, p.14).

Para analisar a Educação Superior do Campo, buscamos nos pautar exatamente pelo pensamento crítico e reflexivo, no intuito de desmitificar o mundo das aparências, e conhecer a essência do fenômeno investigado. Sabemos que não é um processo simples de ser realizado, pois está diretamente relacionado à interpretação de quem investiga. Dessa forma, o papel do pesquisador frente ao fenômeno a ser investigado é fundamental para a compreensão do mesmo.

Assim sendo, buscamos analisar fatores sociais, políticos, econômicos e as relações estabelecidas, no contexto do acesso das populações do campo à Educação Superior.

Assim analisarei uma realidade e para analisar as contradições estabelecidas por essa realidade, nos apoiamos na dialética, uma vez que a pesquisa ora desenvolvida é uma análise sobre as políticas já existentes, que se materializaram seja por um programa governamental, seja pela reunião de interesses, que se juntam para modificar uma realidade também já existente.

Com base na concepção de Marx (1996) segundo a qual o ideal não é mais que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado, desenvolvemos as análises dessa pesquisa, com o intuito de investigar a realidade materializada e socializá-la dentro e fora da academia.

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori. Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (1996, p.140).

Faz-se necessário ressaltar que o método não é simples de ser adotado, uma vez que requer diálogos com **novos** paradigmas e a quebra deles, não no sentido de se tornar imparcial, mas na necessidade de justificar o envolvimento, a ciência, o rigor e a visão de mundo, o que muitas vezes reforça um elemento central do método – a contradição.

A contradição é para nós um elemento fundamental, no qual nos apoiamos no decorrer da pesquisa, pois a realidade nos impõe a cada dia a contradição, sendo esse, indubitavelmente, o ponto de divergências e diálogos, de conflitos e questões que nos levarão a acúmulos teóricos e em busca de alternativas para nossa realidade.

Dessa forma, sempre que possível, analisamos os dados como pesquisadora, mas sem deixar o olhar de pedagoga que participa e está envolvida no meio acadêmico e profissional em questão.

Nesse percurso, adotamos como técnica a **pesquisa documental**, que, segundo Chizzotti (2009), é parte integrante de qualquer pesquisa e precede ou acompanha o trabalho de campo, sendo indispensável para se conhecer o que já foi investigado, o que falta investigar, os problemas controversos, obscuros e que não podem ser dispensados por qualquer pesquisador, sendo fundamental delimitar quais os tipos de documento que se quer investigar e quais tipos de informações se convém reunir para evitar um excessivo volume de informações, criando dificuldade para extrair o necessário.

Considerando que na sociedade atual os meios de comunicação representam um acervo de informações, alguns sites, revistas, vídeos também são utilizados, pois nossa intenção é reunir fontes documentais que revelem a implantação desse acesso na Universidade Federal do Pará, tais como: contratos, convênios, editais, projetos, dados estatísticas, fotos e produções bibliográficas, provenientes da parceria entre a UFPA e as instituições responsáveis por implantar as iniciativas de acesso à Educação Superior pelas populações do campo.

Nossa intenção, nesse sentido, é aprender com os documentos e apresentá-los nessa dissertação, apesar de ter clareza e concordar com Lima (2008): nem sempre aquilo que está descrito no plano das orientações, nos documentos formais, nas leis nos decretos, é implantado na ação organizada ou na prática.

Muitas vezes os documentos representam uma vontade e um desejo em conjunto, mas que na prática não se executam, seja pelas formas com que a realidade é materializada, seja pela intencionalidade das pessoas envolvidas, o que para nós também é contraditório, pois vivemos em uma democracia e sabemos que a força da lei, ou de um documento específico, impõe e materializa uma proposta e legaliza a vontade de uma parte da sociedade, geralmente a que detém o poder, e que nem sempre é a maioria.

Dessa forma, analisar os documentos não é um ato simples, pois é necessário compreender o contexto e, sobretudo, o momento político de sua criação, que vai desde a concepção política da educação superior no Brasil até os documentos que comprovem o acesso das populações do campo à este nível de ensino, com intuito de que eles revelem a realidade e nos auxiliem no processo de investigação e elaboração de uma análise consistente. Entre esses documentos, estão:

- Convênios UFPA/INCRA/FADESP
- Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010;
- Editais PROCAMPO 2004, 2008;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96;
- Manual de Operação – PRONERA (2004, 2006, 2008);
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional UFPA 2011-2015;
- Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará - 2008;
- Plano Diretor do Aparelho da Reforma do Estado - 1995;
- Plano Nacional de Educação 2001-2010;
- Projeto Político Pedagógico PARFOR dos cursos pesquisados - 2009;
- Relatório de Gestão UFPA (1995 a 2010);
- Relatório UNESCO 2009;
- Resoluções CONSEPE/UFPA referente à política de cotas e reservas de vagas – 2009;

Os documentos em questão foram analisados durante todo o período da coleta de dados e revisitados sempre, na perspectiva de compor a dissertação, seja

apresentando-os, compondo análises e estabelecendo subsídios teóricos para confirmação das nossas hipóteses. Utilizamos a análise do conteúdo para proceder com as análises dos documentos. Desse modo, apresentamos a estrutura que elaboramos para apresentar a dissertação, de modo que a presente organização possa também contribuir para a compreensão do método adotado.

1.3.4 Organização e estrutura da dissertação

Inicialmente apresentamos a introdução, o tema da pesquisa, a problemática, o interesse e motivações na escolha do tema, as questões norteadoras, os objetivos geral e específicos, alguns resultados do “estado da arte” e as opções metodológica na abordagem do tema.

No **primeiro capítulo**, apresentamos a contextualização da educação superior no Brasil, pós-reforma do aparelho estatal, focando: o acesso e a expansão desse nível de ensino; as diferentes formas de acesso à Universidade; a concepção de educação do campo como política pública e as teorias gramscianas de Hegemonia, Contra-hegemonia, Estado Ampliado e Sociedade Civil, fundamentos para a análise da realidade social em questão.

No **segundo capítulo**, apresentamos o acesso das populações do campo através do **PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, do **PROCAMPO** – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo e do **PARFOR** – Plano Nacional Formação dos Professores da Educação Básica, na Universidade Federal do Pará. Este capítulo é baseado em informações documentais, editais, projetos, e planilhas financeiras levantadas na FADESP, nos Institutos e *campi*, que os cursos estão vinculados, assim como nas informações dos coordenadores dos cursos e nos documentos e estatísticas cedidos pela Pró-reitoria de Graduação da UFPA, além dos documentos de regulamentação e implantação dos referidos programas, disponíveis para consulta e pesquisa.

No **terceiro capítulo**, analisamos e as relações estabelecidas entre os dados das pesquisas e o referencial teórico selecionado com a análise dessa temática, com base em todo o material coletado, na revisão de literatura apresentada, com o objetivo de trazer, nesta dissertação, panorama, análises e considerações sobre a Educação Superior do Campo na Universidade Federal do Pará.

Por fim apresentamos as considerações conclusivas e os apêndices que são fundamentais para que a pesquisa se torne uma referência bibliográfica da Educação Superior do Campo no Estado do Pará.

II – CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 Acesso à Educação Superior: O contexto brasileiro

A Educação Superior tem sido amplamente debatida, em todo o Brasil, através das pesquisas e estatísticas em torno da expansão da oferta desse nível de Ensino, pela autorização de funcionamento de novas instituições, pelo crescimento do setor privado, juntamente com as transferências de recursos financeiros para o acesso e a permanência dos estudantes nessas instituições, pelas novas formas de acesso às Universidades, sua nova reconfiguração e modelo adotado, muitas vezes ligado à precarização do trabalho docente, com exaustiva jornada de trabalho e falta de remuneração compatível com o exercício da profissão.

Silva Junior (2001) revela em seus estudos as novas faces da Educação Superior. Para ele, a nova lógica “é parte do intenso processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas em nível mundial, com profundas repercussões no Brasil” (SILVA JUNIOR, 2001, p.271). Essas constatações são consequências da reforma do Aparelho do Estado Brasileiro¹⁴, comandada por Bresser-Pereira¹⁵, nos anos 1990, tendo continuidade nos sucessivos governos e que continha como foco de mudança, essencialmente, a transferência dos setores sociais para os serviços não exclusivos do Estado.

Esses setores seriam compostos por Universidades, Escolas Técnicas, centros de pesquisa, hospitais e museus. Ressalta-se que nesse momento o Brasil presenciou o crescimento do serviço público não estatal, ou seja, “operando na área de oferta de serviços de educação, saúde e cultura com o financiamento do Estado” (PEREIRA, 1999, p.16), o que favoreceu o crescimento das Organizações Não-Governamentais e das entidades privadas.

Como consequência dessa reforma para a Educação Superior, houve uma diluição das barreiras entre as esferas públicas e privadas. Diante disso, o processo tem resultado na privatização desse nível de ensino, ou seja, numa significativa

¹⁴ A reforma pode ser acessada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>

¹⁵ Luiz Carlos Bresser-Pereira é professor emérito da Fundação Getúlio Vargas, onde ensina economia, teoria política e teoria social. No governo de Fernando Henrique Cardoso, foi Ministro da Administração e Reforma do Estado (1995-1998), quando iniciou a Reforma da Gestão Pública, em 1995. Ver <http://www.bresserpereira.org.br/curric/2.Biograf-2pag.pdf>

interferência da lógica privada no interior de instituições públicas, sendo fortalecida a partir de medidas e ações adotadas após a Reforma do Estado¹⁶. Sob essa lógica, Chaves (2011) revela que o número de Instituições de Ensino Superior privadas apresentou um crescimento de 191% no período de 1996 a 2009, sendo que, nesse último ano, o setor concentrou 75% das matrículas e 88,7% das Instituições de Ensino Superior.

O crescimento do setor privado aponta que o Brasil está conseguindo se desenvolver dentro do sistema capitalista, chegando, em 2012, à 6ª Economia mundial¹⁷ e, desta forma, é alvo de muitas disputas internas e externas, nas quais as tensões e os conflitos em relação ao espaço social, político e econômico e aos seus recursos naturais são alvos fundamentais para a continuidade deste desenvolvimento, pelas questões energéticas, agrárias ou sociais, resultantes de **nosso** extenso território e riquezas naturais.

No entanto, esse crescimento econômico precisa ser acompanhado pelo crescimento do âmbito social. Desta forma, o diagnóstico realizado para a elaboração do último Plano Nacional de Educação (2001-2010), aprovado pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aponta que menos de 12% da população entre 18 e 24 anos tinham acesso à Educação Superior e, se comparado aos outros países da América Latina, está abaixo da Argentina, que, no mesmo período, atingia a marca de 40% de jovens nessa faixa etária na Educação Superior, assim como do Chile (20,6%), da Venezuela (26%) e da Bolívia (20,6%) (BRASIL, 2001).

Apesar dessa constatação, os órgãos oficiais brasileiros apontam para uma melhoria, em torno das estatísticas de escolaridade da população brasileira. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹⁸ indica que o nível de instrução da população aumentou. Na população de 10 anos ou mais de idade, de 2000 para 2010, o percentual de pessoas sem instrução ou com o fundamental incompleto caiu de 65,1% para 50,2%; já o de pessoas com pelo menos o curso superior completo aumentou de 4,4% para 7,9%.

¹⁶ Apontamos, como medidas que fortaleceram a relação, a Lei nº 11.079/2004, que estabelece as normas de Parceria Público-Privada, bem como a regulamentação das fundações de apoio privadas para atuarem no interior de IES públicas.

¹⁷ <http://www.cartacapital.com.br/economia/brasil-sexta-economia-do-mundo/>, acesso em 30 de abril de 2012

¹⁸ <http://www.ibge.gov.br/home/>

Esses dados são alarmantes, pois se, de um lado, revelam o crescimento, que é ínfimo, diante da necessidade de melhoria social de um país economicamente em desenvolvimento, de outro deixam claro que cerca de 50% das crianças e dos adolescentes brasileiros não tinham instrução nesse período recente da história brasileira.

Esses índices alarmantes na Educação Básica são desdobrados quando analisamos os níveis mais elevados da educação, pois apenas 7,9%, ou seja, menos de 10% da população brasileira, tinham o ensino superior nesse mesmo período, o que implicar dizer que há um crescimento resultante das políticas públicas adotadas, porém o desafio ainda é muito grande para alcançar resultados positivos para a maioria da população brasileira.

Esses dados representam o resultado de ações governamentais e mundiais em torno da Educação, uma vez que a privatização, sobretudo da educação superior, não é uma exclusividade do Brasil. Haddad (2008) nos leva a compreensão de que esse é o impacto nas políticas educacionais, nascido principalmente da necessidade de consolidação de hegemonia e liberalização do mercado, por meio de regras e medidas regulatórias protecionistas dos países desenvolvidos sobre os em desenvolvimento, que atualmente são organizados em grupos, segundo sua condição econômica na esfera mundial.

Nesse contexto, destaca-se, “a prevalência da lógica financeira sobre a lógica social e educacional”, pois a educação brasileira, sobretudo, no nível da Educação Superior, está vinculada economicamente à influência dos organismos multilaterais, que exercem um papel fundamental no cenário da educação, a exemplo disso temos o caso do

Banco Mundial, a cooperação técnica e financeira com o Brasil teve seu início na primeira metade da década de 1970, e sua presença foi marcada pelas diversas dinâmicas produzidas por seus empréstimos e sua influência política. Em 1996, já se discutia o papel estratégico do Banco mundial ao influenciar as políticas educacionais naquele momento conjuntural em que as políticas neoliberais ganhavam fôlego (HADDAD, 2008, p.11).

O Brasil tem conseguido se ajustar à lógica neoliberal¹⁹, que, segundo Anderson (1996), veio alcançando, no decorrer dos anos, sua hegemonia, em ter-

¹⁹ Estado forte em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas.

mos de ideologia. No entanto, as contradições desse período histórico são claras e se acentuam ao mesmo tempo em que cresce a dinâmica de ajustes nas relações econômicas, sociais e políticas. Nessa mesma lógica, crescem, também, as contradições, a resistência, as lutas de classe, de setores e da opinião pública.

Uma das contradições que estão pautadas no cenário do acesso à Educação Superior é a democratização, que merece um destaque especial, pois

ao se abordar essa categoria dentro do tema Educação Superior no país, dois aspectos são importantes para início da reflexão: trata-se da ampliação do acesso a esse nível de ensino e da formação com qualidade que ele deve possibilitar. Esses aspectos constituem-se em grandes desafios enfrentados pela Educação Superior na sociedade contemporânea, em particular nos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil (BITTAR, FARIA, HAGE, 2012, p.165).

Os autores em questão analisam a democratização da Educação Superior, priorizando três aspectos significativos: a) o processo de expansão e ampliação do acesso; b) a diferença da oferta; e c) as políticas de ação afirmativa e inclusão social. Dessa forma, para compreendermos a Educação Superior do Campo, será necessário compreender em qual desses três aspectos ela se insere.

O Censo da Educação Superior 2010²⁰ aponta para o aumento do número de vagas e de instituições de ensino superior privado. No entanto, segundo os dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios – PNAD, o Brasil apresentou 22,6% da sua população²¹ vivendo com meio salário mínimo, representando uma contradição que a população tenha acesso aos níveis mais elevados de educação pagando por ela.

Os dados do Censo apontam que a ampliação do acesso à Educação Superior tem ocorrido por meio do setor privado, que concentra, no ano de 2010, 2.100 instituições de ensino superior, em detrimento do setor público que possui 287 instituições.

Assim como o setor privado concentra a maioria das instituições de ensino superior do País, também o governo federal incentiva a ampliação desse acesso através de bolsas do Programa Universidades para Todos – PROUNI e do Financiamento Estudantil – FIES. Nesse último, os estudantes se comprometem

²⁰ Disponível em www.portal.mec.gov.br

²¹ Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?idnoticia=1476eid, acesso em 02 de junho de 2012.

com a dívida gerada pelo valor do curso, para realizar o pagamento após o término do mesmo.

Essa prática do governo vem ao encontro do que aponta Haddad (2008), quando afirma que a lógica neoliberal requer, sob o ponto de vista desse autor, que os cidadãos sejam responsáveis pelas adoções das medidas macroeconômicas por eles assumidas.

Daí a importância da participação da sociedade civil nos conselhos de controle social. Porém, a sociedade brasileira vivencia intensos embates, seja no âmbito político partidário ou de disputa social, dos que apoiam o projeto de abertura ao mercado internacional e dos que não apoiam, seja dos que aceitam e precisam se ajustar à lógica empreendida pelo mercado e dos que estão caminhando na contramão dessa lógica. Dentro dessa perspectiva, há necessidade, não só da participação e do controle social permanente, que é a forma mais comum de participação da sociedade, mas também de formulação de processos que possam permear uma nova lógica.

Neto e Castro (2011) apresentam a supremacia da iniciativa privada na expansão do ensino superior e traduzem o que diz o Banco Mundial, no documento intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), constatando que

a expansão do ensino superior, em instituições não universitárias públicas e privadas, tem aumentado, mais rapidamente que nas instituições tradicionais. A principal vantagem dessas instituições, segundo o banco, reside no menor custo dos programas, resultante de cursos mais breves. A instituição argumenta, ainda, que nesses cursos as taxas de evasão e gasto anual por estudante são mais baixos (NETO e CASTRO, 2011, p.20).

Esse documento aponta que, por investirem em baixo custo, as instituições privadas representam um elemento importante nos países em desenvolvimento, pois, além de ampliar as possibilidades educacionais, apresentam pouco ou quase nenhum custo para o Estado. De acordo com os índices trazidos nesse texto, a reforma do aparelho estatal repercutiu o efeito esperado, no âmbito do acesso à Educação Superior.

No entanto, nossa intenção é apresentar o cenário atual e a lógica adotada pela sociedade civil, no sentido de contrapor a essa dinâmica neoliberal, criando condições que permitam o acesso a esse nível de ensino, pelas pessoas que não

possuem condições de fazer um investimento pessoal, mas que têm direito ao acesso. É necessário pensar processos de acesso à educação superior para os grupos que historicamente foram excluídos desse nível de ensino.

Na tentativa de compreender a Educação Superior do Campo, buscamos compreender alguns conceitos da sociedade brasileira sob à ótica das resistências ao modelo da sociedade capitalista. Para isso, fundamentamos nossas análises nas contribuições de Antonio Gramsci²².

2.2 Elementos Gramscianos: Fundamentos para a Educação Superior do Campo

Para adentrarmos nesse debate, necessitamos compreender o conceito de “Estado”, pois é ele que baliza a compreensão dos outros elementos da sociedade, tornando-se fundamental para analisarmos a educação na atualidade. O conceito de “Estado” foi definido por Bobbio (1986), no *Dicionário de política*, como Estado Moderno, que, para o autor, não pode ser tomado como universal, mas deve indicar uma forma de ordenamento político surgida na Europa a partir do século XIII até os fins do século XVIII, ou início do século XIX, e que se estendeu a todo o mundo civilizado. Historicamente, constituiu-se em uma mistura de interesses na organização do poder, e seu elemento central consiste na progressiva centralização do poder, segundo uma instância mais ampla, que compreende o âmbito completo das relações políticas.

O Estado, como realização histórica da comunidade humana, pode ser entendido como um aparelho exterior e um instrumento de interesses particulares ou de classes. É uma forma da ação humana, aquela que se expressa nos costumes de um povo, é o lugar de mediação dos conflitos, justificando-se muito além de simples divisão territorial. Restrepo (1990) reflete que os povos nem sempre têm o Estado que gostariam, mas aquele que é possível e necessário, e define dois modelos fundamentais: o Estado socialista e o Estado democrático-liberal.

²² Antonio Gramsci é o fundador do Partido Comunista da Itália, nasceu em 23 de janeiro de 1891 e morreu em 27 de abril de 1937. A relevância de sua obra pode ser encontrada em *O materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce*; o escrito sobre Maquiavel; *Os intelectuais e a organização da cultura*; *Literatura e vida nacional*; um comentário sobre o Canto x do *Inferno* de Dante. Um resumo de sua vida, obra e importância política e social pode ser encontrado em <http://www.acessa.com/gramsci>.

Para ele, o Estado **socialista** constitui-se em uma organização social que propõe a estatização dos meios de produção, o que implica na distribuição mais justa e equitativa da renda nacional e a eliminação do caráter antagônico das classes sociais e numa outra etapa propõe a eliminação das próprias classes sociais. Sua gestão tem por objetivo promover a igualdade social. Já o Estado **democrático-liberal** seria baseado em divisão e equilíbrio de poderes e, no campo das relações econômicas, tende para o livre jogo da concorrência e não da intervenção do Estado. Nas relações políticas, visa estabelecer a liberdade do indivíduo em relação ao Estado e preconiza oportunidade para todos.

Essas duas concepções de estado são antagônicas em sua essência, pois divergem, entre outras coisas, em relação aos meios de produção, das divisões de classe, das relações econômicas, sociais e políticas. Dessa forma, a defesa pelo estado socialista seria, a nosso ver, a concepção ideal de estado para as sociedades, uma vez que a distribuição justa e equitativa da riqueza nacional poderia garantir a melhoria social para a maioria da população e não para uma minoria, como se pode observar no caso do estado brasileiro.

No Brasil, o Estado contemporâneo é o **Estado de Direito**, definido na Constituição Federal de 1988²³ e que está representado fundamentalmente pela liberdade pessoal, política e econômica. Nele estão inclusos: os direitos políticos, entre outros, de votar, ser votado, constituir associações; os direitos civis, como de ir e vir e de liberdade de expressão; os direitos sociais – direito à saúde, à educação, ao trabalho; os direitos naturais, ou seja, aqueles que se constituem nas condições básicas para viver; e os direitos difusos, dentre os quais se pode destacar o meio ambiente saudável e o espaço público.

Nessa concepção, soberano é o povo, ao contrário da soberania do monarca, que de certa forma emanava da soberania suprema de Deus e era hereditária. Dessa forma, o Estado deve ser representativo da vontade popular. Não podemos dizer que a soberania do povo se reduz apenas a votar e ser votado, ou ser utilizado nos processos de participação e “controle social”. A nosso ver, a soberania popular também está conceituada em estabelecer processos efetivos que pelo diálogo se tornem formais. Esses processos têm sido confirmados ao longo da história brasileira

²³ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em 29 de maio de 2012

pelos processos de disputa e de luta pelas organizações sindicais, de movimentos e associações, que aos poucos vão constituindo a democracia política. Para isso, esclarecemos o conceito de Estado que nos parece mais adequado a leitura dos processos sociais:

O Estado em Gramsci não é sujeito nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações presentes numa dada sociedade. Sob tal ótica, ele recupera definições marxistas clássicas, porém as redefina, recriando um conceito de Estado que denomina de Estado ampliado – isso porque estão incorporadas nele tanto a sociedade civil quanto a sociedade política, em permanente inter-relação. A sociedade civil compreende o conjunto dos agentes sociais, associados nos chamados aparelhos privados de hegemonia, cernes da ação política consciente, e organizados pelos intelectuais orgânicos de uma classe ou fração, visando obter determinados objetivos (MENDONÇA, 2012, p.352).

Nesse contexto, adotamos as concepções de **Hegemonia, Sociedade Civil, Sociedade Política e Estado Ampliado**, concebidos por Antônio Gramsci e fundamentais para analisar a Educação Superior do Campo.

Para Gramsci, a **hegemonia** se conquista pela criação e pela disseminação de uma verdadeira “ideologia orgânica” por toda sociedade, capaz de forjar uma nova forma de “disposição popular” que reconheça a autoridade social e moral do grupo que lidera; o ataque ao senso comum da população, através da implementação de uma política cultural alinhada aos interesses específicos dos grupos e/ou de suas alianças. Para Gramsci,

a luta pela hegemonia, implica uma ação que, voltada para efetivação de um resultado objetivo no plano social, pressupõe a construção de um universo, intersubjetivo de crenças e valores. Por outro lado articula-se explicitamente com a obtenção do consenso, distinguindo assim da coerção enquanto meio de determinar a ação dos homens (COUTINHO, 1989, p.67).

Dessa forma, hegemonia significa expressar sua dominação; ser capaz de construir e impor aos demais, através do consenso, a sua direção intelectual e moral (incluindo a esfera cultural). Neste cenário, há uma guerra de posições (de visões sociais de mundo – luta entre interesses de classes sociais antagônicas), enfatizando a necessidade de se construir processual, gradual e lentamente espaços e conquistas (hegemonia) na sociedade civil.

Com base na concepção de Gramsci, a hegemonia pode ser compreendida na forma pela qual a classe dominante utiliza os conceitos para manter o consenso na sociedade e mantém seu domínio sobre ela, através do convencimento. Dessa

forma, o conjunto de conceitos que a sociedade civil utiliza na atualidade são instrumentos altamente aliados para manter seu poder.

Nesse sentido, é necessário compreender que a **sociedade civil** é formada por um conjunto de instituições responsáveis pela representação de diferentes tipos de interesses (interesses “privados”, de grupos e/ou segmentos particulares comprometidos com a manutenção ou a ruptura da ordem). Nesse sentido a sociedade civil é

formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e ou difusão de suas ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc. (COUTINHO, 1989, p.76).

A sociedade civil é, portanto, componente essencial do Estado, sendo ela elemento fundamental para conservar ou promover uma determinada base econômica. E, para compreender o Estado em Gramsci, é necessário compreender juntamente com a sociedade civil a **sociedade política**, que Gramsci chama de “Estado em sentido estrito”, ou seja, é formada

Pelo conjunto dos mecanismos através do qual a classe dominante mantém o “monopólio legal” da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas e policial-militar (COUTINHO, 1989, p.76).

Trata-se, portanto, de uma dimensão marcada pela coerção, pela imposição, pelo uso da força e da violência, quando necessárias. Dessa forma, se compreende que a **Teoria Ampliada do Estado**, em Gramsci, compõe-se na relação entre a sociedade política e a sociedade civil, ou seja, é formada pela hegemonia conquistada ao mesmo tempo pela coerção e pelo consenso.

A correlação de forças, denominada por Gramsci como “Estado Ampliado”, pode servir tanto para manter quanto também para transformar as relações sociais de acordo com os interesses da classe hegemônica. As classes sociais lutam por hegemonia, ou seja, lutam para conquistar aliados para seus projetos e construir, neste cenário, um consenso e uma direção comum.

Coutinho (1989) explica a recepção das obras de Gramsci no Brasil com o declínio da ditadura militar (1964 -1985) e a crise da esquerda tradicional. As obras

de Gramsci superaram as fronteiras das universidades, e alguns de seus conceitos fundamentais, como o de “sociedade civil”, são cada vez mais utilizados em análises políticas e historiográficas publicadas no Brasil por autores comunistas, sociais-democratas, cristãos progressistas e até mesmo liberais.

Podemos assim dizer que Gramsci conquistou um espaço próprio na vida intelectual brasileira, tornando-se uma força viva e um ponto obrigatório de referência, no complexo processo de renovação teórica e política que hoje envolve a esquerda brasileira (COUTINHO, 1989, p.120).

As teorias relacionadas aqui são fundamentais para explicar a realidade brasileira, que hoje tem de um lado o Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário), mas, de outro, vivencia sua correlação de forças com movimentos sociais, partidos políticos e sindicatos, entre tantas outras organizações.

Daí a relação e os fundamentos que queremos fazer com a Educação Superior do Campo, que tem sido impulsionada, sobretudo, pelos movimentos sociais na luta pelos direitos que têm se consolidado e se afirmado, em um processo de resistência em defesa dos interesses dos que nem sempre são “minorias”, mas são excluídos das tomadas de decisões, do lugar em que vivem.

Com os povos do campo, no contexto da Educação Superior, vimos nascer uma luta contra-hegemônica, que tem pautado na sociedade uma nova lógica, pois o acesso à Universidade tem sido diferenciado, os cursos trazem inovações nas propostas pedagógicas, e o objetivo final não é somente a qualificação para o mundo do trabalho, mas a melhoria e o desenvolvimento do local em que as pessoas vivem.

Assim, a Teoria do Estado Ampliado, em Gramsci, nos fez compreender a Educação Superior do Campo como algo que pode ser tangível, alcançado sob o aspecto não só da divisão e da coexistência entre sociedade política e sociedade civil, mas na garantia dos direitos sociais, pois atende a necessidade de um povo que há anos se desloca do seu local e migra para as grandes cidades em busca de melhoria de vida.

Dessa forma, nos apoiaremos nesses fundamentos para traçar nossas análises em torno dos dados coletados e refletir em torno das proposições trazidas no início deste trabalho. Na próxima seção, apontamos a importância e o papel dos

movimentos sociais na garantia de direitos e no acesso à Educação no Brasil, pois têm sido eles os grandes protagonistas dessa nova lógica educacional.

2.3 O papel dos movimentos sociais na garantia de direitos ao acesso à Educação Superior

Gianfranco Pasquino (1996) desenvolve o conceito de movimentos sociais no *Dicionário de Política*, partindo do conceito de comportamento coletivo, justificando duas correntes na definição: de um lado, os autores que veem os movimentos sociais nos comportamentos coletivos de uma multidão como uma manifestação da irracionalidade, um rompimento perigoso; de outro, os autores que veem nos movimentos coletivos um modo peculiar de ação social. Entre as duas definições, o autor retira, como elemento comum na análise do comportamento coletivo e movimentos sociais,

O acento sobre a existência de tensões na sociedade, a identificação de uma mudança, a comprovação da passagem de um estado de integração a outro através de transformações de algum modo induzidas pelo comportamento coletivo. Mas é diversa a importância por eles atribuída aos componentes psicológicos em relação aos sociológicos, aos aspectos microsociais em relação aos macrosociais, e enfim, ao papel dos agentes em relação à dinâmica do sistema (PASQUINO, 1986, p.787).

Na tentativa de traduzir um conceito que não confronte as questões comportamentais com as sociológicas, tomamos como a melhor definição desse dicionário para o nosso trabalho é a de que “os movimentos sociais, constituem tentativas fundadas num conjunto de valores comuns, destinadas a definir as formas de ação social e a influir nos seus resultados” (PASQUINO, 1986, p.787).

Nos países marcados pela ditadura militar, que conseguiriam, pelo processo de resistência, implantar regimes democráticos, os movimentos sociais ganharam visibilidade. Restrepo (1999) afirma que, na América Latina e em outras regiões do mundo, onde as classes subalternas, desorganizadas, acumularam demandas seculares, sua mera organização em grêmios ou movimentos sociais politicamente independentes, sua constituição como atores sociais, a criação de uma sociedade civil da qual elas fizessem parte, produziria abalos e rupturas institucionais capazes de quebrantar e suplantiar velhas hegemonias baseadas fundamentalmente na coerção.

No Brasil, podemos perceber a força dos movimentos sociais em várias instâncias, mas foi na luta pelo direito à terra que um dos mais fortes movimentos soci-

ais ganhou expressão e dividiu a opinião pública. Vicente (2011) descreve que as lutas pelas escolas do campo tiveram início junto com as primeiras ocupações realizadas, em 1979, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST):

Uma das primeiras coisas que a gente percebeu é que era impossível não ter escola pra nossa meninada estudar. E num intervalo de tempo menor a gente percebeu que não só as nossas crianças precisavam estudar, mas os jovens, os adultos, então a luta por escola, ela surge junto com a luta pela terra dentro do movimento (VICENTE, 2011, p.68).

Essa luta reflete a busca pelos direitos sociais, e veio crescendo, se tornando motivo de pauta nos Conselhos de Educação, em âmbito nacional, estadual e municipal, no que se refere à autorização das escolas itinerantes.

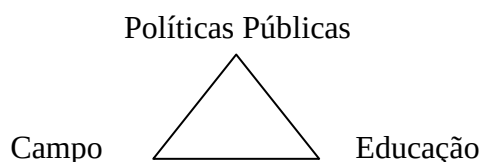
Para Hage (2011), os movimentos sociais e as organizações sociais populares do campo têm participado ativamente das disputas que envolvem não somente a conquista pela terra, mas também o fortalecimento da produção da base familiar e a garantia do direito à vida, constituindo-se enquanto sujeitos coletivos e de direitos, entre os quais se encontra o direito à educação.

Dessa forma, a mobilização e o protagonismo dos movimentos sociais, somados à articulação de intelectuais ligados às Universidades, têm gerado um movimento pela implantação de políticas públicas, através dos programas criados, para atender à população do Campo, e que, na última década, vem promovendo encontros, debates e conferências. Esse protagonismo tem avançado no Brasil e ampliado o debate em torno da Educação do Campo, com criação de Fóruns Permanentes nas Secretarias de Educação, o que aos poucos vem permitindo a participação ativa da sociedade civil, não somente pela lógica do controle social, como é o anseio do capitalismo, mas pelos constantes embates travados em torno da conquista de direitos.

Um avanço bastante significativo e que aponta a participação efetiva da sociedade pela luta por seus direitos é, a nosso ver, a modificação no acesso ao ensino superior, que tem permitido a entrada dos denominados “grupos minoritários”, a exemplo do acesso de negros e índios, travado por lutas dos movimentos sociais e associações, que, nesse caso, conseguiram acesso através das políticas de ação afirmativa que estão sendo utilizadas para corrigir as desigualdades raciais no Brasil.

2.4 A política para a Educação do Campo

Para analisarmos a política para Educação do Campo, que é recente na história do Brasil, será necessário retomarmos o conceito e as questões sociais em que ela surge. Para Caldart (2008), "o conceito de Educação do Campo tem sua raiz na sua materialidade de origem e no momento histórico da realidade que se refere" (2008, p.69). Considerando que essa realidade é um movimento constante, um "território imaterial"²⁴, que pode tornar-se material dependendo do contexto, sobretudo no que diz respeito à força material da luta política por territórios concretos de disputa. Para Caldart (2008), a Educação do Campo deve ser pensada na tríade:



Uma tríade se inicia no campo, pois é nele que nasce a Educação do Campo, no contexto de lutas, de envolvimento dos sujeitos que dele vivem. Mas deve-se ter um cuidado, pois, ao mesmo em tempo que a Educação do Campo tenta se afirmar na dimensão da "política pública", alguns teóricos e pesquisadores da área educacional tentam afirmá-la como uma modalidade da educação, sendo até mesmo conceituada como proposta pedagógica para as Escolas do Campo.

Acontece que política para educação do campo se afirma dentro dos ideários em que foi criada:

A educação do campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar do negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades e formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos, que dizem respeito a esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma conteúdo e sujeitos envolvidos. A educação do campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato, seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colocasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2008, p.70).

Dessa forma, Cardart (2008) afirma que a política para a Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais, por uma política social

²⁴ Expressão utilizada por Fernandes (2000), em estudo intitulado a gestação e nascimento do MST.

camponesa, nasceu na luta dos sem terra pela implantação das escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária, com a luta e a resistência de inúmeros trabalhadores do campo e militantes envolvidos nessa questão. Essa luta só existiu pela necessidade de marcar o campo brasileiro como um projeto de campo, contra a lógica do campo como negócio, mas necessário para o desenvolvimento do País, pois atende boa parte da população brasileira. Essa lógica

se refere aos processos produtivos que são a base da sustentação da vida humana em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura e de educação (CALDART, 2008, p.74).

Assim, a Educação do Campo está muito além do que atender somente os anseios pedagógicos das Escolas do Campo. É preciso ter a dimensão da necessidade, portanto, desses sujeitos para o desenvolvimento real do País.

Dessa forma, selecionamos 4 (quatro) elementos que devem ser compreendidos como ideários e que marcam a política para a Educação do Campo. O primeiro deles é a questão da emancipação dos **sujeitos** envolvidos no processo. A Educação do Campo nasce com o protagonismo desses sujeitos que, até então, jamais tinham participado de algum projeto de disputa para pensar as políticas públicas. No geral, o processo é realizado “para” eles e não “com” eles.

O projeto de desenvolvimento moderno (capitalista) para o País pressupõe que o meio “rural” deve ser fundamental para o desenvolvimento dentro de um projeto de superação entre campo e cidade. Essa superação do campo pela cidade é um ideário muito trabalhado na sociedade brasileira, que fomentou o êxodo rural na década de 70, do século XX, passando o campo para um lugar de produção, o lugar do agronegócio²⁵ e não de pessoas.

O segundo elemento que deve ser destacado é a questão do projeto de **escola**. No meio educacional, quando se pensa escola, pensa-se o lugar no qual, dificilmente, as pessoas terão acesso à melhoria de vida, se não passarem por ela. Um dos fundamentos da política da Educação do Campo é que

²⁵ Para Duarte (2008), agronegócio é a forma de modernização do território capitalista, o que amplia suas condições na dominação do território camponês. A primeira formulação do conceito de agronegócio (*agribusiness*) é de John Davis e Ray Goldberg, publicada em 1975. Para os autores, *agribusiness* é um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho.

A escola é um direito de todas as pessoas. Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de quem não passar por ela, fica hoje efetivamente em condição social desigual. Mas reconhecer isso não é/não precisa ser o mesmo que absolutizar a educação escolar como se apenas ela contasse na vida das pessoas e, pior, considerar a escola como referência única para pensar todos os processos formativos. Isso é um reducionismo enganoso do que de fato é a realidade da própria sociedade capitalista atual (CALDART, 2008, p.80).

É preciso ter em vista que a educação do campo não se prende somente aos processos da educação escolar, pois ela por si só não responde aos anseios de transformação da realidade, pois a escola é um espaço de contradição e sobretudo da formação humana dentro de uma concepção emancipatória.

O terceiro elemento que destacamos em relação às políticas públicas para a Educação do Campo é trabalhado por Carldart (2008) como a **universalidade**. A universalidade é uma questão central, pois a Educação do Campo tem em sua origem as discussões pensadas e projetadas pela própria classe trabalhadora, o que implica na formação dos trabalhadores para as lutas anticapitalistas, necessárias para a sua própria sobrevivência. Dessa forma, são os trabalhadores que devem e não podem perder de vista a tríade do projeto mais amplo de educação (campo-política-escola), portanto não se pode reduzir a educação a apenas uma dessas dimensões, pois elas devem ser trabalhadas juntas. Assim, a Educação do Campo trata de uma especificidade, na discussão do País, e isso se afasta dentro da área educacional dos sujeitos e grupos que debatem a universalidade,

Essa característica nos tem aproximado e distanciado de muitos sujeitos/grupos, que fazem e discutem educação unitária e que nos alertam para o perigo da fragmentação das lutas de classe trabalhadora. Também aqui na tensão a ser enfrentada, para que a contradição real possa ser aprendida e superada (CALDART, 2008, p.73).

Podemos considerar e compreender que a luta pelos direitos sociais no campo está muito além de apenas abrir escolas e levar a educação formal, como projetos que vão da cidade para desenvolver o campo. Partimos da valorização do campo, das pessoas e dos conhecimentos que nele já existem. Dessa forma, não se pode ignorar o conceito de que, para haver democracia e modernidade, a educação deve chegar a todos. Mas, para a Educação do Campo, a especificidade na forma de fazer é fundamental, para consolidação da educação pelos próprios sujeitos.

O quarto elemento, que não é o último, mas que destacamos como fundamental para pensar as políticas para a Educação do Campo é o **trabalho**, pois a exploração dele é uma lógica fundante da sociedade capitalista e constitui um elemento essencial à divisão de classes. O trabalho para a Educação do Campo surge como elemento principal, pois nasce com eles, com os “pobres”, é com esse sujeito, através da sua organização, da sua luta, contra a exploração assalariada, da sua luta pela vida, que começam a surgir formas de resistência contra-hegemônica na ordem do capital instalado no Brasil.

É disso que se trata na questão da resistência política, econômica e cultural do campesinato, de uma lógica de trabalho no campo, que não o assalariamento, que não a agricultura de negócio. É disso também que se trata a questão da agroecologia vinculada à justiça social e a soberania alimentar, da cooperação entre os trabalhadores, de projetos educacionais que se vinculam a esses processos (CALDART, 2008, p.76).

O trabalho é visto como um meio pelo qual a Educação do Campo nasce e se firma, e se reafirma na lógica contra-hegemônica instalada, porém ele não é e não pode ser um elemento de exploração, mas um meio pelo qual os sujeitos do campo aprendem, ensinam e contribuem para a sociedade.

Parece utópico dizer que o trabalho é esse elemento; acontece que, na ordem do capital estabelecida, o campo brasileiro é um espaço de negócio, no qual se planta para a produção e a comercialização em grande escala, expulsando famílias e trabalhadores e fazendo daqueles espaços um espaço de proliferação da produção em larga escala, além de funcionar como espaço de exploração do trabalhador que não tem regulamentação trabalhista, nem tampouco jornada de trabalho e os direitos decorrentes dessa relação.

Faz-se necessário compreender que esses quatro elementos: sujeito, escola, universalidade e trabalho são alguns dos elementos fundantes da educação do campo, como política pública, e que eles ultrapassam as questões escolares, pedagógicas, fazendo com que a educação do campo seja afirmada como política pública e não confundida com uma modalidade da educação brasileira.

Molina (2008) aponta duas questões fundamentais no âmbito das políticas públicas para a Educação do Campo: a “constitucionalidade” e a “justicibilidade”. A primeira está preconizada pela Constituição brasileira como algo que é um ideário, que vem prescrito como direito social, no entanto, as ações realizadas com os cur-

sos voltados especificamente para a população do campo são a materialização desse direito, tendo que ser exigido, muitas vezes, através de muita luta. Esses embates são questionados pela autora, que acredita que as ações coletivas, pelos movimentos sociais, têm impulsionado a materialização dos direitos sociais:

Esta idéia central do fundamento da ação coletiva dos sujeitos sociais do campo na luta pela construção do seu direito à educação: a igualdade declarada na Constituição não se restringe à mera disposição formal. Garante e, mais exige ações concretas do Estado no sentido de materializar o exercício concreto dos direitos a todos os cidadãos (MOLINA, 2008, p.23).

Para a autora, a materialidade desse direito faz com que o Estado seja obrigado a construir políticas públicas, e é nesse sentido que os programas regulamentados pelo Estado podem contribuir e iniciar uma materialização. O importante seria, portanto, garantir esse direito não como uma exceção, mas garantir que, na situação de desigualdade, os sujeitos do campo possam ser atendidos.

No caso do PRONERA, por exemplo, que foi o primeiro programa que regulamentou o direito dos trabalhadores do campo à educação, a iniciativa tomou proporções gigantescas, chegando a mobilizar um investimento e recursos financeiros que nunca antes haviam sido destinado para atender a educação, principalmente sobre o viés da constitucionalidade, que determina o percentual de investimentos a serem gastos com a educação.

Dessa forma, as políticas para a Educação do Campo vêm se materializando por programas governamentais, impulsionados pelas lutas dos movimentos sociais e da sociedade civil no sentido de garantir os direitos sociais “no” campo, local de moradia, trabalho e vida desses sujeitos.

Após a regulamentação, pelo Conselho Nacional de Educação, do Parecer nº 036, de 2001, que aprova as Diretrizes para a Educação Básica do Campo, uma após a outra, vêm sendo implementadas as formas de regulamentação da política, no que tange à oferta da educação. As conquistas vêm se dando aos poucos, porém a sociedade brasileira começa a ver surgir ações nunca antes vistas nesse movimento.

Isso se dá, primeiro, com uma Declaração, no ano de 2002, que afirma, em 13 (treze) itens, o que o Movimento por uma Educação do Campo visa, qual sua ideologia, o motivo da luta, o que quer e por que quer. Depois, vêm a forma como

pretende materializar essa política, a forma de conduzir esse processo pelo grupo de pessoas que acreditam que tal política vem sendo implementada pela educação de crianças, jovens e adultos, via PRONERA, seja pelo envolvimento, seja pela militância de professores, pesquisadores, estudantes e trabalhadores do campo, que têm, através de eventos e publicações, apontado a possibilidade de uma sociedade que não se acomoda, mas que resiste. Prova disso foi a regulamentação do PRONERA como política pública, através do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

No entanto, em se tratando de um país democrático, nem sempre o que está regulamentado quer dizer vitória de um determinado grupo ou segmento social. Na sociedade brasileira, a regulamentação da política para educação do campo tem mostrado o início de um embate de forças contrárias, uma que luta pelo viés da conquista de direitos e outra que ressignifica as teorias e as práticas, no intuito de acomodar e manter o poder e a hegemonia do capitalismo.

A luta dos movimentos sociais e do povo do campo tem sido legitimada por uma série de pareceres, decretos, resoluções que têm sido descritos no plano das orientações (LIMA, 2001) como um marco normativo em relação à Educação do Campo.

Reconhecendo a dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI lançou, em 2012, a organização do marco normativo da Educação do Campo, que apresentamos no quadro, a seguir, com o intuito de confirmar que a política para a Educação do Campo vem se materializando legalmente. Obviamente esses marcos normativos não são resultados somente das proposições dos governos, é fruto das constantes pressão por uma educação do campo que seja pautada pelo direito das pessoas.

O marco legal apresenta desde as diretrizes operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo até a política para a Educação do Campo, mas também apresenta a Política Nacional de Formação de Professores que precisa ser adequada para o atendimento à formação de professores do campo.

Quadro 02 – Marco Normativo da Educação do Campo

Legislação	Assunto
Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001.	Sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006.	Sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância (CEFFA)
Parecer CNE/CEB nº 03 de, de 18 de fevereiro de 2008.	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008.	Estabelece diretrizes completares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Lei nº 11.947, de 01 de junho de 2009.	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada.
Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

Fonte: SECADI, 2012

Verifica-se que esse marco legal data de menos de 10 (dez) anos, o que aponta que o movimento é recente, porém a materialização da política tem, na maioria dos casos, sido provocada pela participação ativa dos movimentos sociais, que vão desde a regulamentação da Educação Básica, do currículo, do orçamento, da merenda escolar e da formação de professores.

Na próxima seção, tratamos dos conceitos em torno do acesso à educação superior pelas políticas de ação afirmativa e inclusão social, quando analisamos os conceitos que ora convergem, ora divergem, em torno do consenso de que o nível da educação superior tem melhorado, pois houve, segundo os dados estatísticos, uma melhoria no acesso.

2.5 Diversidade, Ação afirmativa e Inclusão Social: As modificações no sistema de acesso da Universidade Federal do Pará

Para analisarmos a Educação Superior no Brasil, precisamos analisar um conjunto de questões que vão desde as geográficas, passando pelas sociais, econômicas e políticas. Para analisarmos a Educação Superior do Campo, precisamos ainda alargar um pouco mais esses conceitos, considerando que a mesma está submersa em um cenário de disputa e no discurso que pauta a luta pela hegemonia no País.

Para adentrarmos nesse tema, faz-se necessário elucidar que a educação superior no Brasil, tanto na graduação quanto na pós-graduação, precisa ser analisada levando em consideração a **diversidade regional**, em virtude das várias assimetrias regionais nesse campo. Sobre esse aspecto, Sguissardi (2008) diz que o Brasil ainda está distante de alcançar um desenvolvimento,

pois o mesmo só poderá ser alcançado quando se fazem opções políticas econômicas-sociais, culturais e educacionais que promovam o bem estar de toda a sociedade. Isto é, políticas que façam desaparecer ou diminuir significativamente, no caso do Brasil, a escandalosa concentração de renda e as exclusões sociais de toda a natureza, as flagrantes disparidades e assimetrias regionais, estaduais e municipais em relação a tudo o que diz respeito à produção de uma sobrevivência humana com graus aceitáveis de dignidade (SGUISSARDI, 2008, p.41).

Sobre o potencial da educação, e em especial a Educação Superior contribuir para a promoção do desenvolvimento e dessas disparidades e exclusão regional e local parece haver um consenso. No entanto, para Sguissardi, somente as instituições públicas têm condições de enfrentar os problemas das diversidades regionais, sendo o crescimento do setor privado uma contradição nos últimos anos.

As estatísticas apontadas no início deste capítulo indicam que o nível da Educação Superior apresentou um crescimento em relação ao número de matrículas e em relação às instituições de ensino. Dessa forma, enxergamos esse crescimento como uma ampliação na oferta deste nível de ensino. No entanto, quando tratamos da expansão da educação superior, é preciso destacar que o auge dessa expansão aconteceu na ditadura militar, pois foi

Nos dez primeiros anos do regime militar, a Educação Superior teve um salto exponencial de 599%, passando de 142.386 matrículas para quase 1 milhão. As matrículas públicas tiveram um aumento de quase 300%, mas em contrapartida, as matrículas privadas tiveram uma evolução mais de três vezes superior, isto é, de 990%. Destaca-se a projeção otimista que o governo militar-autoritário nutria em relação à criação de um parque industrial, com capital predominantemente industrial, por outro lado, a ditadura civil-militar dava garantia ao capital estrangeiro que entrava no país (SILVA JR & SGUISSARDI, 2012, p.26).

Os autores em questão debatem a expansão da educação superior no Brasil tomando como base também as referências e especificidades do capitalismo brasileiro, considerando que um dos grandes desafios enfrentados são as disparidades regionais e sociais do País. Dessa forma, concebemos essas análises, como elementos para compreender as diferentes modificações do acesso dos estudantes ao ensino superior, sobretudo na região amazônica.

No decorrer dos últimos 15 (quinze) anos, vivenciamos muitas modificações no sistema de acesso à universidade, o modelo fundante dessas modificações foram as políticas de ação afirmativas que trabalhamos na próxima seção.

2.5.1 A políticas de Ações Afirmativas

As diferenças regionais e a história de exclusão da maioria da população do sistema educacional vivida no Brasil, deu sustentação para as políticas compensatórias já vivenciadas em outros países, como, por exemplo, nos Estados Unidos, em relação aos processos de seleção dos estudantes para o ensino superior. As políticas de cotas ganharam forças nos últimos anos no Brasil, sendo utilizadas para atender as questões raciais, de gêneros e socioeconômicas. Essas políticas se justificam pelas políticas de **ação afirmativa**, que podem ser compreendidas pelo

conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (OLIVEN, 2007, p.30).

Para Oliven (2007), a ação afirmativa funciona como forma de discriminação positiva e é fundamentalmente uma política de aplicação prática que tem sido implementada em diversos países, variando o público a que se destina.

Já para Moehleck (2002), existem várias polêmicas em questão. Uma delas é que a ação afirmativa serve como um elemento de regulação que precisa ser debatido, pois ela oscila entre um privilégio e uma garantia de direito. Esse conceito é muito apropriado para ser debatido, no caso do Brasil, que carrega em sua história problemas de exclusão social que continuam se perpetuando. Dessa forma,

ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política. Além desses aspectos, a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível (MOEHLECKE, 2002, p.213).

As pesquisas em torno desse debate, em relação à educação superior, versam sobre duas correntes: uma que se coloca contra e outra a favor das ações afirmativas, pois “no âmbito do acesso ao ensino superior, esse debate se contrapõe a um maior investimento na Educação Básica e na expansão da Educação Superior” (MOEHLECKE, 2002, p.213).

Essa visão é fruto da defesa de duas correntes: às políticas de ação afirmativa e às ações universalistas, que, apesar de diferentes são políticas que versam em torno de um problema comum que

é a existência de uma seleção velada, que situa brancos e negros, ricos e pobres, em posição de desigualdade quanto às oportunidades de acesso ao ensino superior. Aqueles que defendem políticas universalistas argumentam que é necessário olhar a raiz do problema, no caso, a baixa qualidade do ensino básico na esfera pública e as poucas vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior. Para os que apoiam políticas de ações afirmativas, não deveria haver uma oposição entre as políticas adotadas, mas, sim, uma combinação entre elas (MOEHLECKE, 2002, p.213).

Dessa forma, na realidade brasileira, há um desdobramento de problemas que se situam desde a questão histórica, passando pela diversidade regional, pelos

problemas com a Educação Básica, e repercute na efetivação das políticas públicas para a Educação Superior.

As políticas de ação afirmativa modificaram as formas de acesso à Educação Superior e são tratadas pela social democracia como Inclusão Social, que é uma forma de garantir o acesso de pessoas que ficaram excluídas pelo sistema de mérito a bens e serviços, seja pela classe social, seja pela raça, pelo gênero ou pela deficiência.

As modificações no sistema de acesso à Universidade Federal do Pará, nesses últimos 15 (quinze) anos, vão do mérito à reserva de vagas. Essas mudanças têm alterado o cenário da Universidade, que não pode ficar inerte à demanda que adentra seus “portões”, mas que, na prática, será refletida na sua organização administrativa e acadêmica.

Criada em 1957, a Universidade Federal do Pará²⁶ não foi a primeira universidade autorizada a funcionar em Belém, mas hoje é uma das mais importantes instituições da Amazônia, com uma estrutura que agrega 14 Institutos, 05 Núcleos, 11 *Campi*, 52 Polos, 01 Escola de Aplicação e 02 Hospitais Universitários. Com orçamento executado, em 2011, de R\$ 958.316.430,50 (novecentos e cinquenta e oito milhões, trezentos e dezesseis mil, quatrocentos e trinta reais e cinquenta centavos) e uma população universitária de 55.091 pessoas, a Universidade Federal do Pará sempre teve em seu sistema de acesso critérios bastante rigorosos para ingresso ao ensino superior.

Demarcando o período histórico da pesquisa, buscamos analisar o acesso à UFPA, a partir da Lei nº 9.394/96. E analisamos os Relatórios de Gestão da Universidade, no período de 1995 a 2010, os quais apresentam dados em relação às ações de gestão, ensino, pesquisa e extensão.

Vale destacar que cada reitor definiu um modelo de relatório, o que não nos permitiu fazer uma comparação entre os anos estudados, porém encontramos um relatório específico sobre vestibular, no qual estão descritos todos os critérios adotados e as notas dos estudantes. Este relatório se tornou fundamental para se analisar o acesso dos estudantes à UFPA.

²⁶ Informações disponíveis em <http://www.ufpanumeros.ufpa.br>, acesso em 03 de dezembro de 2012.

O Relatório 97/98, do antigo Departamento de Apoio ao Vestibular – DAVES (UFPA, 1999), hoje Centro de Processo Seletivo – CEPES, aponta que o ingresso dos estudantes era realizado pelo mérito. Naquele ano, a “classificação final do concurso vestibular 1998 obedeceu à ordem decrescente do total de pontos obtidos, segundo o curso de opção” (UFPA/DAVES, 1999, p.17). O relatório apresenta dados em relação ao ingresso dos estudantes, com um processo seletivo de alto grau de dificuldade, tanto que, apesar de muitos inscritos, ainda havia sobra de vagas, como podemos perceber no seguinte trecho:

Dos 13.309 classificados para a 2ª etapa, 2.256 foram eliminados, pelo critério de corte, já mencionados anteriormente, sendo apta a classificação de 11.503, das 3.310 vagas ofertadas, foram preenchidas 3.206, sobrando 104 vagas (UFPA/DAVES, 1999, p.18).

Essas sobras de vagas aconteciam tanto em Belém quanto nos *campi* da UFPA, as médias de acertos dos estudantes eram sempre muito abaixo da expectativa dos elaboradores das questões. No ano do referido relatório, os acertos variavam entre 0,94 na disciplina de biologia a 5,48 na redação, quando a nota máxima era 10,00.

Dessa forma, podemos perceber que o vestibular realizado até aquele momento era excludente, prevalecendo o mérito pela nota, sendo selecionados os estudantes que conseguiam ter acesso a cursinhos pré-vestibulares privados, o que acabava por se refletir no perfil dos estudantes dos cursos mais tradicionais como medicina, direito e das engenharias.

A Universidade Federal do Pará findou o ano de 2011 com 43.731²⁷ estudantes matriculados em sua estrutura, que congrega onze *campi* localizados em diferentes regiões do Estado. A principal forma de ingresso desses estudantes na Universidade tem sido via vestibular, que, ao longo dos últimos anos, vem sofrendo várias modificações. Nos últimos 15 (quinze) anos, houve muitas alterações em relação ao acesso dos estudantes. Uma das que mais geraram impacto foi a implantação do *Processo Seletivo Seriado*²⁸, em 2003, que modificou o tempo de entrada passando de 1(uma) para 3 (três) provas em três anos de seleção do ensino médio. Após essa

²⁷ Fonte: Pró-reitora de Graduação – PROEG, Estatísticas de alunos matriculados (Sie, 2012).

²⁸ Criado pela Resolução n.º 3.075, de 04 de julho de 2003, era realizado anualmente em 3 (três) fases por meio de provas uniformes para todas as áreas, que eram aplicadas em 4 (quatro) dias correspondentes às disciplinas do Ensino Médio. Resolução disponível em <http://www.ufpa.br/sege/consepe.html>.

modificação, novamente a Universidade adotou outro tipo de seleção: o *Processo Seletivo*²⁹, em 2010, que incluiu as diretrizes nacionais em torno das avaliações em larga escala, adotadas pelo Governo Federal, com intuito de unificar a avaliação em torno do ensino médio, passando a adotar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM³⁰ como parte integrante para a primeira etapa do processo de seleção dos estudantes e deixando a segunda etapa com o critério de provas objetivas realizadas pela própria UFPA.

Na atualidade, há novos tipos de seleção, denominados *Processos Seletivos Especiais*³¹, que imprimem uma nova configuração ao acesso à Educação Superior na Universidade, pois começa a oportunizar o acesso diferenciado para determinado tipo de grupo social.

As políticas de ação afirmativa geraram o sistema de cotas que está presente na maioria dos processos de seleção para acesso ao ensino superior no Brasil, e em muitas instituições o sistema de cotas permite o acesso de deficientes, negros, índios e mulheres. Vejamos como esse sistema funcionou na Universidade Federal do Pará.

2.5.2 Sistema de Cotas na UFPA

A implantação do sistema de cotas na UFPA iniciou através da resolução n.º 3.361, de 05 de agosto de 2005, que estabeleceu a reserva de 50% das vagas ofertadas nos cursos de graduação, pelo Processo Seletivo Seriado (PSS), para estudantes que cursaram todo o Ensino Médio na esfera pública, e, desse total, o percentual de 40% para estudantes que se autodeclarassem pretos ou pardos.

Vale ressaltar que essa medida foi definida em 2005, para ser implantada em 2009, visto que naquele período a Universidade adotava o Processo Seletivo Seriado (PSS), e o mesmo exigia o acúmulo de pontos no ensino médio, para classificação, no último ano, em um dos cursos pleiteados pelo estudante. A tabela 02 apresenta dados do acesso via sistema de **cotas** na UFPA.

²⁹ Criado pela Resolução n. 3.972, de 27 de abril de 2010, o Processo Seletivo estabeleceu a criação de duas fases, uma que é realizada pela seleção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outra, por provas aplicadas pela Universidade.

³⁰ O ENEM é uma avaliação em larga escala criada pelo governo brasileiro em 1998, com o objetivo de avaliar os estudantes ao final da Educação Básica.

³¹ Criados para garantir o acesso específico para um curso, incluindo uma seleção diferenciada.

Tabela 02: Quantidade de estudantes matriculados via sistema de cotas.

ANO	2009		2010		2011	
COTAS	Escola Pública	Cota/Cor	Escola Pública	Cota/Cor	Escola Pública	Cota/Cor
PARCIAL	1.228	1.242	1.254	1.605	1.562	1.239
TOTAL	2.470		2.859		2.801	

Fonte: SIE/PROEG/UFGA, 2011

Entre os anos de 2009 e 2011, o sistema de cotas oportunizou o acesso a 8.130 estudantes, sendo que, destes, 50,27% eram advindos da escola pública e 49,73% se autodeclaravam pretos ou pardos.

Para Munanga (2002), defensor do sistema de cotas nas universidades brasileiras, o Brasil ainda precisa aprender com os países (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros) que implantaram as cotas como uma ideologia antirracista, pois esse sistema visa oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.

O referido autor aponta, com base nos dados do IBGE e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, que antes da implantação do sistema os dados seriam discrepantes, como, por exemplo, do total de 97% dos estudantes universitários, apenas 2% eram negros, além de que, de 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros.

Dessa forma, a implantação do sistema de cotas pode representar uma modificação considerável nas universidades públicas. Essa modificação foi ratificada pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, obrigando as instituições de ensino a reservar 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública, seguido da renda igual ou inferior a 1 salário mínimo e meio per capita e da identificação da raça.

As modificações oriundas da lei provavelmente irão alterar ainda mais o cenário de acesso pelas políticas de cotas, nas universidades brasileiras. Outra modificação que aconteceu no sistema da UFGA foi relativa à reserva de vaga,

que não tem impacto alarmante em quantidades de estudantes, mas que altera o cenário, sobretudo no que concerne à permanência dos estudantes na universidade. Além das cotas temos a universidade passou a reservar vagas que, se não utilizadas, não são preenchidas por outros candidatos.

2.5.3 Reserva de vagas

As reservas de vagas foram criadas por resoluções específicas na UFPA. A Resolução nº 3.883, de 21 de julho de 2009, reservou uma vaga por acréscimo em cada curso para deficientes, e Resolução nº 3.869, de 22 de junho de 2009, reservou duas vagas para índios em cada curso de graduação.

A reserva de vagas para estudantes deficientes e indígenas deu acesso, nos últimos 2(dois) anos a 154 (cento e cinquenta e quatro) índios e deficientes nos diversos cursos de graduação provavelmente modificando as relações pedagógicas no ensino, apresentamos aqui como uma fonte de pesquisa em relação ao acesso e permanência desses estudantes.

Tabela 03: Quantidade de estudantes matriculadas via reserva de vagas.

ANO	2010		2011	
RESERVA DE VAGA	Indígenas	Deficientes	Indígenas	Deficientes
QUANTIDADE	44	25	25	60
TOTAL	69		85	

Fonte: SIE/PROEG/UFPA, 2011

Nos dados obtidos junto à Pró-reitoria de Graduação – PROEG, podemos observar que ingressaram 158 estudantes via reserva de vagas. Este acesso é muito recente, mas o impacto dele junto aos cursos de graduação é grande, uma vez que há necessidade de adequação pedagógica e de infraestrutura das universidades.

Além dessas modificações, a UFPA aderiu a duas políticas que estão modificando a questão do acesso e da oferta da educação superior brasileira, que são o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Este último será um dos nossos objetos de análise no próximo capítulo. Esses programas estão reconfigurando a oferta, o acesso, a organização

do ensino na UFPA e ambos já foram objeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA³².

Nos últimos 15 (quinze) anos, a forma de ingresso à Universidade Federal do Pará tem sido alterada significativamente, e, além dessas modificações intensas, houve ainda a aprovação de cursos específicos, provenientes de convênios e parcerias, dos quais destacamos os que deram acesso às populações específicas do campo. Os projetos pedagógicos dos cursos foram oriundos das lutas dos movimentos sociais e aprovação em editais específicos, que gerou a aprovação de cursos diferenciados para atender à população do campo, objeto de nossa pesquisa, como no caso dos cursos aprovados via PRONERA e PROCAMPO, que iremos detalhar no próximo capítulo.

³² Para conhecer melhor sobre esses dois temas, indico a tese de Medeiros (2009) e a dissertação de Nascimento (2012), disponíveis em <http://www.ppged.belemvirtual.com.br/pagina.php?cat=145>

III – CAPÍTULO II - PRONERA, PROCAMPO E PARFOR: AS INICIATIVAS DE ACESSO DAS POPULAÇÕES DO CAMPO NA UFPA

3.1 PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na Universidade Federal do Pará

3.1.1 Resgate histórico

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA é resultado de um processo histórico, inicialmente demarcado em julho de 1997, pelo I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, organizado pelo Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelo Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e pela Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com a reunião de cerca de 700³³ pessoas (educadores, representantes das instituições de ensino, das Universidades, das Instituições que organizaram o evento).

Molina (2003) afirma que foi no ENERA que se gestou o que viria a se tornar uma das primeiras políticas públicas para a Educação do Campo. Os participantes do ENERA saíram com indicativo de uma articulação nacional em torno da oferta da educação no meio rural, dada a falta de políticas públicas e de inclusão deste debate no Plano Nacional de Educação.

Em 02 de outubro de 1997, reuniram-se os representantes das Universidades de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho (UNESP), para discutir a participação das Instituições de Ensino Superior – IES no processo educacional dos assentados da Reforma Agrária. Ao final deste evento, os representantes das Instituições de Ensino decidiram, em virtude do alto índice de analfabetismos nos assentamentos e da preferência do Ministério da Educação – MEC em apoiar ações que ajudassem a reduzir o analfabetismo de jovens e adultos, criar um Grupo de Trabalho que elaborou um projeto educacional das Instituições de Ensino Superior para os assentamentos, que

³³ Informação de Mônica Molina (2003), em sua tese de doutorado, intitulada *A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*.

foi apresentado, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997, no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária, atual Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Gabinete do Ministro e aprovou o primeiro *Manual de Operações*.

Após intensos embates políticos e administrativos, em 2001 o Programa foi incorporado pelo INCRA, quando foi editada a Portaria nº 837, aprovando a edição de um novo *Manual de Operações*, com modificações e regulamentações do Governo Federal. Para Hage,

O fato de o PRONERA ter sido concebido fora do âmbito governamental imprimiu-lhe inicialmente um modelo de gestão tripartite em que representantes do governo compartilhavam decisões estratégicas e pedagógicas com representantes das universidades e dos movimentos sociais (Di Pierro, 2001). No entanto, no ano de 2001, o Programa é incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), passando assim, a depender de aval das instâncias superiores do mesmo e não mais da Coordenação Geral de Projetos Especiais da Superintendência do Desenvolvimento Agrário (2012).

Essa modificação configurou a regulamentação do PRONERA, que passou a ter, por um lado, o apoio do Estado e, por outro, um enfraquecimento da participação dos movimentos sociais e das universidades.

Molina (2003) afirma que o processo de participação política dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi fundamental para a constituição histórica do PRONERA. De um lado, havia o movimento social, e, na outra ponta, o governo federal, que acompanhava e assessorava na implementação do programa, porém com objetivos políticos bastante diferenciados. A autora afirma que o PRONERA funcionou com muitas lutas e divergência, sendo, desde o primeiro processo de formação até a liberação de recurso financeiro, fruto do envolvimento e pressão do MST, com mobilização de acampamento e até mesmo tomando a deliberação de iniciar as formações, sem autorização e orçamento do governo, na sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA³⁴.

³⁴ Todo o processo histórico, detalhado, em relação ao PRONERA, pode ser consultado na tese de doutorado Molina (2003), disponível em <http://www.unbcds.pro.br/publicacoes/MonicaMolina.pdf>

Em 2004, com a necessidade de adequar o PRONERA às diretrizes políticas do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, que apresentava em sua proposta de governo a prioridade da educação em todos os níveis de ensino e que seria um direito social, foi elaborado o *Manual de Operações* aprovado pela Portaria INCRA nº 282, de 16 de abril de 2004.

Esse Manual estabelece claramente as competências das Universidades, do governo e dos movimentos sociais, pautando 4 (quatro) princípios político-pedagógicos que são: inclusão, participação, interação e multiplicação. E, como princípio metodológico, a

parceria é a condição para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais.

Na parceria, o PRONERA, se desenvolve por meio de uma **gestão participativa**, cujas responsabilidades são assumidas por todos(as) em uma **construção coletiva** na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação (INCRA, 2004, p.18).

O PRONERA foi o primeiro Programa a atender os povos do campo e surgiu no contexto da luta pela Reforma Agrária³⁵, e com uma grande magnitude, pois atende as diferentes modalidades da educação. Sua principal relevância, segundo Antunes (2011), é encontrada no seu surgimento no contexto da negação, uma vez que o campo brasileiro é marcado, até então, pelo latifúndio e pelos agronegócios.

O *Manual de Operações* (2004) revela que, no nível do Ensino Superior, o PRONERA destina-se ao cumprimento da garantia de formação profissional, mediante a oferta de cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, que qualifiquem as ações dos sujeitos que vivem e/ou trabalham para a promoção do desenvolvimento sustentável dos assentamentos.

Apesar de não ser nossa perspectiva avaliar esse Programa e sim apresentá-lo como a primeira iniciativa de acesso formal das populações do campo à Educação Superior, registramos que, nos últimos 16 anos, o mesmo apresenta dados estatísti-

³⁵ A reforma agrária no Brasil é entendida, pela Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, como o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade.

cos que impressionam em relação à escolarização e à formação das pessoas nas áreas de assentamentos.

O *Manual de Operações* (2011) revela que o PRONERA

no período de 1998 a 2010 foi responsável pela escolarização e formação de cerca 400 mil jovens e adultos assentados e/ou acampados da Reforma Agrária e capacitou cerca de 300 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental junto aos projetos de assentamento de Reforma Agrária e agricultura familiar (INCRA, 2011, p.47).

Isso significa que a quantidade de pessoas escolarizadas dentro do PRONERA representa um marco para a educação do campo, pois esse programa atinge os dois níveis da Educação: A Educação Básica (Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio), a Educação Superior, além da pós-graduação *lato sensu*, com os denominados cursos de Residência Agrária.

3.1.2 – A missão do PRONERA

Segundo o *Manual de Operações* (2004), o PRONERA é

uma política pública de educação envolvendo trabalhadores(as) das áreas de Reforma Agrária. O PRONERA é um programa articulador de vários ministérios; de diferentes esferas de governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária (INCRA, 2004, p.17).

Com essa definição, percebe-se que o PRONERA é o resultado de uma política articulada de vários ministérios e um trabalho coletivo do governo, dos movimentos sociais e de sindicatos. Dessa forma, sendo essa uma articulação de forças contrárias da sociedade civil, pode-se imaginar que a execução dessa política é tensa e requer efetiva participação de todos os envolvidos.

O objetivo geral do PRONERA está descrito no mesmo manual:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (INCRA, 2004, p.17).

Esses objetivos vêm desdobrados, na intencionalidade criada para cada nível e modalidade da educação. A missão do PRONERA reforça a necessidade de am-

pliação da escolarização e os princípios político-pedagógicos são **Inclusão, Participação, Interação e multiplicação**; esses princípios vêm acompanhados da palavra **parceria**, como condição básica para que sejam realizadas as ações descritas no *Manual de Operações* (2004), fundamental para a democratização e a especificidade no desenvolvimento desse programa.

O Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a **política** de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Esse Decreto foi resultado da luta pela educação, por parte dos movimentos sociais, dos sujeitos do campo e de professores das universidades. O decreto estabelece, em seu artigo 1º, que a política para Educação do Campo “destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2010). Esse Decreto torna-se um marco para a Educação do Campo, pois nele são definidos os conceitos de população do campo e escolas do campo, assim como os princípios e mecanismos de manutenção do ensino do campo prefigurados oficialmente pelo Estado brasileiro. Assim, temos que

os cursos devem contemplar as situações problemas vivenciadas pelos assentados, a fim de que os alunos encontrem soluções para eles e simultaneamente se capacitem. Serão desenvolvidos conforme o princípio da metodologia da alternância caracterizada por dois momentos: **Tempo Escola** e **Tempo** de estudo desenvolvido na **comunidade** (INCRA, 2004, p.39).

Esse regime, considerado regime de alternância, que caracteriza a metodologia da educação do campo, denominado como **tempo-escola**, na educação básica, ou **tempo-universidade**, na educação superior, e o retorno para a comunidade, denominado de **tempo-comunidade**, é uma experiência já pesquisada na Universidade Federal do Pará, com as populações do campo. Souza (2011) revela, após conclusão da pesquisa, com uma turma da Pedagogia das Águas que

enquanto pesquisadora percebi uma forte ligação com os discentes e o local em que moram. Na saudade da residência, do almoço ribeirinho nos períodos de tempo-escola/universidade e de construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Do banho do rio e do simplesmente viver próximo à natureza e do aconchego familiar (2011, p.184).

Dessa forma, a política tanto para a Educação do Campo quanto para a formação de professores vem coadunando em um novo paradigma de Formação, em

que as pessoas não tenham que mudar de residência, do campo para a cidade, como vem acontecendo no Brasil, com o êxodo rural, e inchando as cidades, além de acarretar a falta de identidade necessária para a formação de professores.

Para Molina (2011), as licenciaturas piloto apontaram que é um desafio realizar os cursos nas universidades, uma vez que, na prática, a relação ensino-aprendizagem é intensa, pois envolve a pesquisa constante, além da complexidade dos Projetos Pedagógicos, pautados sempre na formação multidisciplinar, o que revela clareza das dificuldades dos professores em trabalhar com o currículo da alternância, e da ausência de infraestrutura para acolher os estudantes. Por isso, realizar essas licenciaturas, nas universidades, é um desafio

em função da formação docente multidisciplinar por área de conhecimento, mas também pelo total despreparo das instituições de ensino superior para acolher educandos das classes trabalhadoras do campo, que requerem outro tipo de apoio para sua permanência na universidade (MOLINA, 2011, p.344).

O trabalho vai muito além de montar um projeto pedagógico, aprovar e ofertar. São necessários espaços específicos, que vão desde alojamento ao suporte logístico. Além disso, o desafio que se impõe é o de ofertar uma educação que seja constituída com os sujeitos do campo e sem perder de vista os métodos da universidade.

No entanto, não são somente as questões educacionais que estão em pauta, mas a organização do projeto pedagógico, que vise à formação do trabalhador do campo e o efetivo aprendizado em torno do manejo da agricultura, da pecuária, da piscicultura, entre tantas atividades que o Brasil pode proporcionar com 8.514.876,6 km² de extensão territorial, sendo que a maior parte deste território é rural.

O PRONERA vem ao encontro dos anseios dos povos do campo, no contexto das áreas de assentamento, pois percebemos que os cursos são voltados para a formação de professores ou para a compreensão e o manejo da terra, das águas, dos alimentos, que visem à melhoria da qualidade de vida e do desenvolvimento do campo brasileiro.

Quadro 01: Cursos ofertados pelo PRONERA no Brasil.

CURSOS GRADUAÇÃO OFERTADOS PELO PRONERA
Administração
Agronomia
Tecnologia em Agroecologia
Direito
Educação em Artes Plásticas e Música
Formação de Educadores para o Campo
Geografia com Ênfase em desenvolvimento Territorial
História
Jornalismo
Licenciatura Plena em Pedagogia
Licenciatura em Ciências Sociais
Letras
Matemática
Pedagogia
Pedagogia da Terra
Pedagogia das Águas
Pedagogia para Educadores do Campo
Pedagogia para Formação de professores e coordenadores para as escolas PAS
Pedagogia Séries Iniciais

Fonte: INCRA, 2013

Percebe-se que os cursos ofertados pelo PRONERA recebem diferentes denominações, dependendo do local em que ele é implementado, sendo uma política que se diferencia inclusive da regulamentação oficial do Ministério da Educação, que estabelece um catálogo nacional com os nomes dos cursos a ser ofertados em todo o Brasil.

O PRONERA oferece também cursos de licenciatura e bacharelado, o que amplia e afirma o compromisso com as diversas áreas de conhecimento necessárias para o desenvolvimento de professores.

3.1.3. A Graduação pelo PRONERA na Universidade Federal do Pará

Na Universidade Federal do Pará, o PRONERA foi implantado 1998, tendo, como o primeiro curso, o de Pedagogia da Terra, no *campus* do Guamá, em Belém. A partir daí, houve a implantação de mais 5 (cinco) cursos de graduação, o que tem

sido um desafio constante para aqueles que estão envolvidos, seja na formação de professores, seja na gestão de projetos ou para os estudantes que enfrentam todas as dificuldades daqueles que são pioneiros. Essas graduações têm sido objeto de análise de muitas pesquisas. Por esse motivo, nossa intenção aqui é apresentar um panorama geral sobre eles. A tabela 04 apresenta os cursos, local de oferta e quantidade de alunos envolvidos nesse processo de formação.

Tabela 04 – Cursos de Graduação ofertados pelo PRONERA, na UFPA

ANO DO EDITAL	CURSO – PRONERA - UFPA	QUANTIDADE DE ALUNOS ATENDIDOS	CAMPUS
Edital 1998	Licenciatura em Pedagogia da Terra - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária	39	Belém
Edital 1998	Curso de Graduação em Agronomia	37	Marabá
Edital 2004	Pedagogia das Águas – Docência em Educação Infantil, Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Ensino Normal; Gestão e Coordenação.	45	Abaetetuba
Edital 2004	Curso de Licenciatura em Letras para Áreas de Assentamento e Acampamentos de Reforma Agrária	33	Marabá
Edital 2004	Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Pedagogia do Campo) – Formação de nível Superior em Pedagogia para Educadores e Educadoras do Campo no Sul e Sudeste do Pará ³⁶ .	45	Marabá

Fonte: FADESP, Pesquisa documental, 2012.

Os cursos de graduação do PRONERA iniciam com adesão de um convênio (Apêndice 1), descrevendo competências, direitos e deveres do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, da FADESP – Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa, com a interveniência da UFPA – Universidade Federal do Pará.

Nesses 5 (cinco) cursos de graduação, foram atendidos 213 (duzentos e treze) estudantes. Esses cursos destinam-se a atender educadores e educadoras das áreas de reforma agrária que não estejam matriculados em outro curso e que não tenham cursado o ensino superior. Os cursos são organizados em torno de 3.200

³⁶ Esse curso só teve a oferta de uma turma.

horas. Os projetos pedagógicos foram elaborados em parceria com movimentos sociais e universidade, tendo como elemento norteador curricular a alternância.

Na análise dos documentos, detectamos que o conceito de parceria destacado do *Manual de Operações* (2004) é ratificado nos documentos que regulamentam a execução dos cursos na Universidade, pois está descrito o que cabe a cada instituição envolvida na formação dos educandos. Em relação às questões que cabem ao INCRA, denominado no convênio como concedente, destacamos as questões gerenciais burocráticas e financeiras:

a) Liberar os recursos financeiros previstos para a execução desse convênio na forma do Cronograma de Desembolso constante do Plano de Trabalho aprovado. **b)** Acompanhar, orientar e fiscalizar os trabalhos conveniados, verificando a exata aplicação dos recursos do convênio e avaliando os resultados em conjunto com Coordenação do Programa. **c)** prestar à CONVENIENTE, orientações técnicas e informações que detenha por força do exercício de suas atribuições e competências, nos assuntos relativos às atividades previstas no Convênio. **d)** Analisar, em conjunto com o Programa Nacional de Educação do Campo, os relatórios parciais e final de atividades encaminhado pela CONVENIENTE e EXECUTORA. **e)** prover a CONVENIENTE nas épocas próprias, dos recursos financeiros nos termos do Cronograma de Desembolso constante no Plano de Trabalho e nas Cláusulas Sexta e Sétima deste Convênio; **f)** encaminhar Coordenação do Programa análise e parecer de toda solicitação da proponente ou da executora quanto às alterações na execução do projeto. **g)** analisar a prestação de contas apresentada pela CONVENIENTE, aprovando-a quando a mesma não contrariar a legislação pertinente; **h)** analisar em conjunto com a Direção Executiva do PRONERA, os relatórios parciais e final de atividades; **i)** fornecer à CONVENIENTE normas e instruções para a prestação de contas dos recursos financeiros a ela transferidos (CONVÊNIO INCRA, 2005, p.19). (grifo nosso)

Dentre essas 8 (oito) atribuições do INCRA, pode-se perceber que todas as diretrizes, normas e instruções quanto aos recursos financeiros são reguladas por essa instituição, incluindo análise, organização de documentos necessários e até mesmo encaminhamentos em torno das modificações no projeto do curso. Na análise das atribuições descritas nos convênios, percebe-se que o INCRA regula todo o processo de gestão dos cursos e liberação dos recursos financeiros. Ficando a autonomia da gestão pedagógica para os organizadores dos cursos.

Para verificar as atribuições de cada órgão, analisamos no mesmo documento as atribuições da FADESP, 3 (três) cláusulas do convênio do PRONERA para o curso e consideramos relevantes, no que tange às atribuições da **conveniente**:

a) gerir, financeiramente e contabilmente os recursos de acordo com o Plano de Trabalho das atividades previstas neste convênio, depositando e movimentando os recursos transferidos por este convênio em conta bancária específica. b) responsabilizar-se por todo pessoal empregado na execução dos serviços, os quais não terão qualquer vínculo empregatício com o CONCEDENTE, bem como todos os encargos decorrentes, da execução do objeto pactuado, inclusive os de natureza trabalhista, previdenciária, sociais, físicas comerciais tributários ou extraordinário que incidem sobre o presente convênio; c) garantir os recursos humanos necessários e materiais indispensáveis à execução das atividades previstas neste convênio (CONVÊNIO INCRA, 2005, p.19).(grifo nosso)

A FADESP, nessas condições, torna-se gestora da execução dos serviços, com a responsabilidade pelo pessoal empregado para garantir a prestação do serviço até aos relatórios de prestação de contas das despesas realizadas. Dessa forma, é a Fundação que executa gastos, tem autonomia para organizar e orientar a execução dos mesmos. Com essa atribuição, percebemos que, nesse tipo de oferta, foi retirada da administração superior da UFPA a responsabilidade por essa gestão.

E, no que tange à Universidade, as 03 (três) cláusulas do convênio também merecem destaque, pois o documento apresenta a universidade como **interveniente/executora**, cabendo a esta, entre outras funções:

a) executar as atividades previstas na Cláusula Primeira deste Convênio, obedecendo rigorosamente os critérios de qualidade técnicas, as metas, etapas, cronogramas e estratégias de ação, prazos e custos constantes no Plano de Trabalho, apresentado e aprovado pela CONCEDENTE; b) Participar com a CONCEDENTE e CONVENIENTE e Coordenação Nacional do Programa dos processos de avaliação do projeto; d) Realizar seleção especial sob égide de edital específico devendo seus detalhamentos constarem no Projeto nos casos de ensino técnico profissionalizante e ensino superior (CONVÊNIO INCRA, 2005, p.20).

Em relação às atribuições da UFPA, percebe-se que é a parte que mais tem atividades, contendo 11(onze) itens, que vão desde o processo de seleção de estudantes e professores até a adequação para acomodações dos estudantes. Porém, o que destacamos dos três itens escolhidos foi à realização de seleção especial, sob edital específico.

A seleção para os estudantes dos cursos do PRONERA é realizada por Processo Seletivo Especial³⁷ que contém duas etapas: a primeira, com uma prova objetiva com 40 (quarenta) questões de Língua Portuguesa/Leitura, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Literatura, e a segunda, com uma entrevista

³⁷ Notícia vinculada no portal da UFPA, <http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=6796>, acesso em 03/02/2012.

peçoal, na qual os candidatos devem comprovar seu pertencimento ao campo. Na próxima seção, apresentamos os recursos financeiros destinados para a manutenção desses cursos na UFPA.

3.1.4 Os recursos financeiros, do PRONERA, para os cursos de graduação na UFPA

Nos manuais de operações, vem pré-determinado o valor do custo-aluno do PRONERA, bem como toda a organização financeira. Pode ser uma forma de regular os gastos financeiros em torno do programa, mas nos aponta que o custo-aluno é muito aquém do valor do custo-aluno da graduação regular, na UFPA, que, segundo divulgado no portal³⁸, está em torno de R\$ 15.541,91, dependendo do curso.

Tabela 05 – Valor do Custo-aluno ano do PRONERA

PROGRAMA	CUSTO ALUNO ANO (R\$)	
	2004	2012
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	3.000,00 ³⁹	5.500,00 ⁴⁰
		6.000,00 ⁴¹
		5.000,00 ⁴²

Fonte: Manual de Operações PRONERA, 2004 – 2012.

O valor do custo-aluno do PRONERA sofreu alterações nos últimos anos, chegando a 100% de acréscimo, em alguns casos, porém esses valores ainda não condizem com o valor necessário para todas as atribuições que a universidade tem para receber os estudantes, sobretudo em se tratando de estrutura física, pois não há alojamentos para os estudantes.

O quadro 06 (três) apresenta os valores totais descritos em cada convênio, que, somando, apresentam, até o ano de 2012, os valores investidos pelo PRONERA na UFPA, na ordem de 3.273.490,32 (três milhões, duzentos e setenta e três mil, quatrocentos e noventa reais e trinta e dois centavos). Sendo esse recurso um

³⁸ O valor do custo-aluno corrente, incluindo o custo com hospital, pode ser encontrado em <http://www.ufpanumeros.ufpa.br/index.php/pt/indicadores-de-desempenhoda-graduação>.

³⁹ Para a região norte, o valor do custo aluno-ano foi afixado em R\$ 3.100,00 (três mil e cem reais), conforme informações obtidas no *Manual de Operações*, 2004, disponível em http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/educacao-rural/PRONERA_Manual_de_operacoes.

⁴⁰ Para cursos voltados às Licenciaturas, Pedagogia, Ciência Jurídica e outros.

⁴¹ Cursos voltados a Ciências Agrárias (Agronomia, Engenharia Florestal, Zootecnia e Veterinária).

⁴² Especializações (Residência Agrária).

acréscimos aos cofres da universidade, considerando que o mesmo é proveniente de outra fonte que não os já previstos para a Educação Superior. Esse investimento também confirma que a parceria entre o INCRA e as Universidades estabelece uma nova relação para o financiamento da educação superior.

Tabela 06 – Recursos Financeiros do PRONERA – Ensino Superior

CURSOS	ANO	CAMPUS	RECURSO (R\$)
Agronomia	2003-2008	Marabá	562.500,00
Pedagogia (das Águas)	2005-2011	Abaetetuba	681.441,12
Letras	2006-2010	Marabá	735.470,10
Pedagogia (da Terra)	2001-2005	Belém	774.979,10
Pedagogia do Campo	2006-2011	Marabá	519.100,00
Total			3.273.490,32

Fonte: Convênios e Contratos UFPA/INCRA/FADESP

Os 05 (cinco) convênios firmados para a oferta da Educação Superior, pelo PRONERA, com a Universidade Federal do Pará, resultaram em um investimento de R\$ 3.273.490,32 (três milhões, duzentos e setenta e três mil, quatrocentos e noventa reais e trinta e dois centavos), investidos nos cursos de graduação, para as populações do campo. Não podemos fazer uma relação do percentual de impacto na receita da UFPA, pois se trata de anos diferentes.

A receita acima representou uma receita extra, sendo gerida com interveniência da FADESP e dos coordenadores dos cursos, as despesas serviam para os gastos com bolsa de extensão para os coordenadores e professores, diárias, passagens, aulas práticas, viagens monitoradas, insumo para laboratório, livros técnicos, fotocópias, material de expediente, processo seletivo, material de consumo e auxílio financeiro para estudantes, conforme podemos observar em um plano de trabalho dos cursos de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (Apêndice 2) que descreve todas as despesas realizadas, desde a seleção dos agricultores até a acomodação dos estudantes nas dependências da Universidade.

A UFPA via PRONERA, também oferta cursos de pós-graduação *lato sensu*. Apresentamos a seguir os cursos de especialização ofertados, também denominado de residência agrária.

3.1.5 A Pós-Graduação pelo PRONERA na UFPA

As ofertas dos cursos de especialização podem ser realizadas por todas as instituições credenciadas para ofertar educação, conforme a Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* no Brasil. Porém, na UFPA, os cursos devem passar pela aprovação das congregações dos institutos, em seguida ser enviado para a PROESP, para ser cadastrados no sistema *on line*, e depois para o CONSEPE, e após o parecer de aprovação é liberado à oferta.

Com os cursos do PRONERA, foi realizado o mesmo trâmite para aprovação e, além disso, foi elaborado um termo de cooperação técnica (Apêndice 03) celebrado entre o INCRA e a UFPA, o qual orienta a forma de execução das despesas e competência de cada instituição em relação à oferta das especializações. Na tabela 05 (cinco), apresentamos os cursos de especialização ofertados pelo PRONERA na UFPA.

Tabela 07 – Cursos de Especialização ofertados pelo PRONERA, na UFPA.

Ano	CURSO – PRONERA - UFPA	RESOLUÇÃO – CONSEPE/UFPA	CARGA HORÁRIA	QUANTIDADE DE ALUNOS ATENDIDOS	CAMPUS
2006	Especialização em Agricultura Familiar Campesina e Educação do Campo	N.º 3.374, DE 22 de dezembro de 2005 ⁴³ .	876 h	60 ⁴⁴	Marabá
2010	Especialização em Agroecologia, Questão Agrária e Educação do Campo.	N. 3.994, DE 05 de julho de 2010 ⁴⁵ .	1.188 h	26 ⁴⁶	Marabá

Fonte: Convênios UFPA/FADESP/INCRA

Os cursos de especialização do PRONERA são organizados com uma carga muito acima do que é estabelecido pelas diretrizes do Ministério da Educação, que exige uma carga horária mínima de um curso de pós-graduação de 360 horas. Esse fator nos indica que os projetos de Residência Agrária estão elaborados com o propósito de qualificação e não apenas certificação das pessoas do campo.

⁴³ Disponível em http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/consepe/2005.html

⁴⁴ O curso, segundo informações da coordenadora, e dos documentos, atende os estudantes da UFPA dos campi de Marabá e Altamira e da Universidade Federal do Acre.

⁴⁵ Disponível em http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2010.

⁴⁶ A turma está em andamento.

Em todos os projetos pedagógicos analisados, encontramos a divisão de competência entre o INCRA, a UFPA e os Movimentos Sociais, o que nos permite afirmar que o projeto pedagógico, pelo menos no que se estabelece como um processo formal, ou, conforme indica Lima (2001), no plano das orientações, traz uma ação de parceria entre governo, universidade e movimentos sociais, no sentido de organizar e acompanhar a implantação e a execução dos cursos.

Os dois cursos de especialização financiados pelo PRONERA, somados, obtiveram investimento de R\$ 1.218.850,00 (um milhão duzentos e dezoito mil, oitocentos e cinquenta reais), conforme descrevemos na tabela 06 (seis).

Tabela 08 – Recurso Financeiro dos cursos de Especialização, financiado pelo PRONERA.

CURSO	CAMPUS	RECURSO (R\$)
Agroecologia, questão agrária e Educação do Campo	Marabá	403.200,00
Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo	Marabá ⁴⁷	815.650,00
Total		1.218.850,00

Fonte: Convênio INCRA/UFPA/FADESP

Na análise dos Planos de Trabalho do curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (Apêndice 02), percebe-se que esses recursos são utilizados para o pagamento de diárias (hospedagem e alimentação) de professores, material de consumo, passagens e despesas de locomoção, encargos sociais e serviços de terceiros (pessoas físicas e jurídicas). Esses recursos financeiros foram planejados para serem gastos no período de existência do curso.

No entanto, indico que há necessidade de pesquisas mais aprofundadas em relação ao custo do curso e à carga horária, uma vez que os documentos comprovam que o curso com menor carga horária necessitou de mais recursos financeiros, talvez pela abrangência de estados atendidos, conforme indicado na nota de rodapé 46 (quarenta e seis).

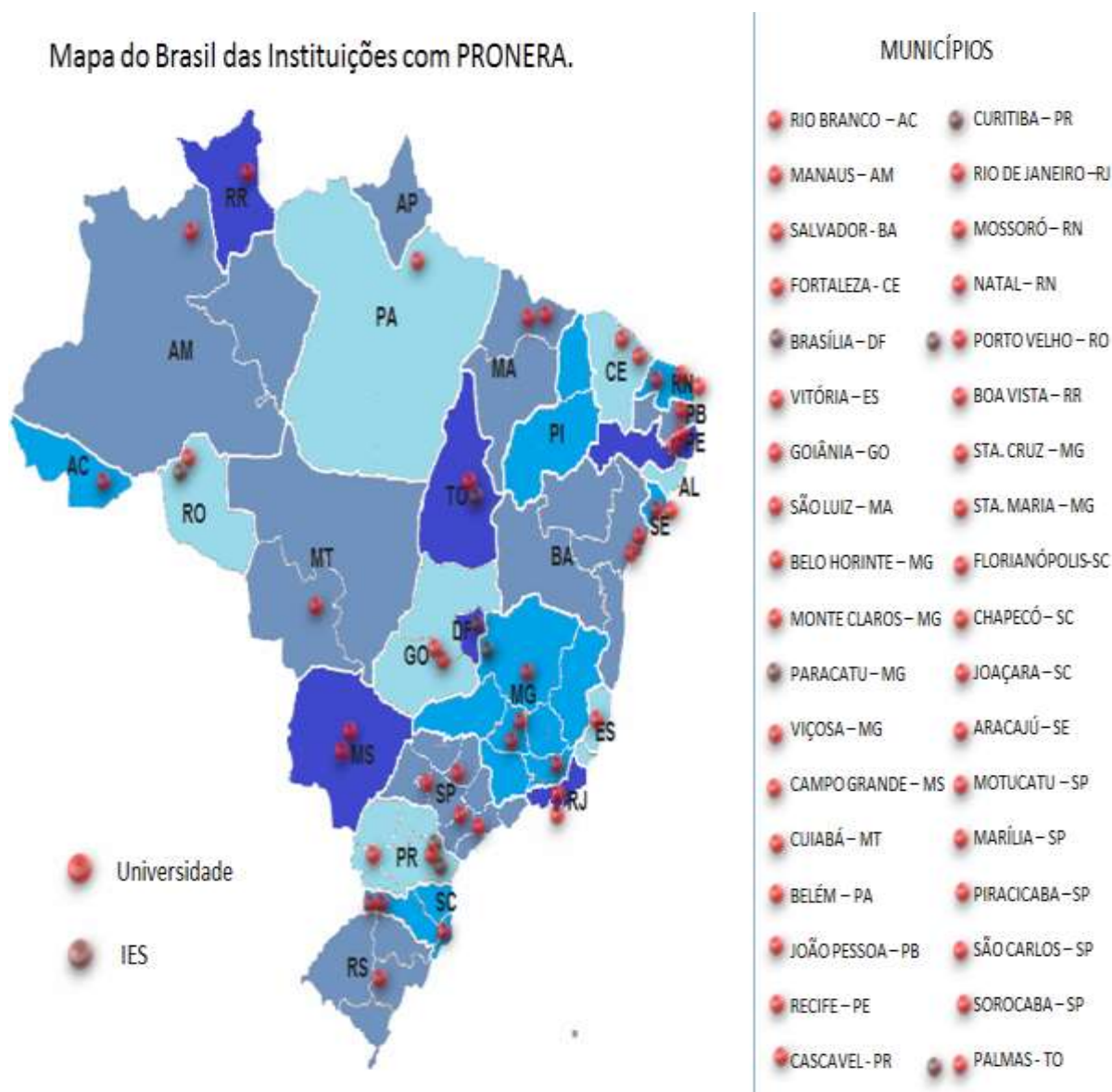
Indicamos que é necessário pesquisar as formas como estão sendo materializados o projeto pedagógico, o currículo da alternância e a formação dos sujeitos.

⁴⁷ Neste projeto, segundo o convênio firmado entre UFPA e INCRA, o curso deveria atender 07 (sete) municípios do Sudeste Paraense, 10 (dez) municípios da Transamazônica e ainda 06 (seis) municípios do Estado do ACRE.

3.1.6 – Distribuição do PRONERA no Brasil e no Pará.

O PRONERA está presente em 46 (quarenta e seis) universidades 5 (cinco) Instituições de Ensino Superior (denominadas assim nos mapas, pois trata-se de Institutos Federais e ou Instituições que não são universitárias) , tendo sua maior incidência no centro oeste e no nordeste brasileiro. Percebe-se que somente os Estados do Amapá e do Piauí, não tem convênio para criação dos cursos.

Figura 03: Mapa da distribuição do PRONERA no Brasil



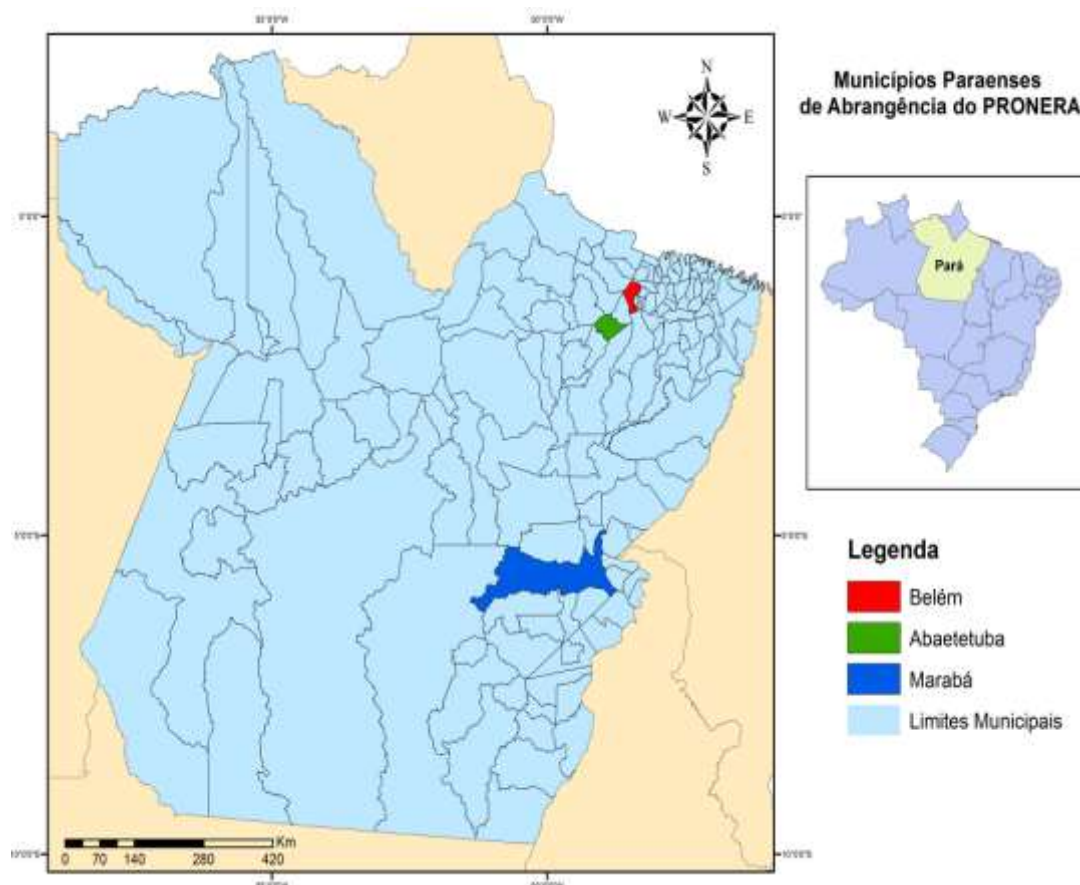
Fonte: INCRA, 2012.

O Mapa é apenas ilustrativo para visualizarmos a abrangência do PRONERA em torno da adesão pelas Universidades e apontar que é uma realidade que é uma

política que ainda tem muito a revelar sobre o acesso das populações do campo à Universidade Pública.

Na Universidade Federal do Pará, os cursos do PRONERA foram/estão atendendo aos municípios de Belém, Abaetetuba e Marabá, tendo sua predominância em Marabá com as ofertas das Especializações.

Figura 04: Mapa do atendimento do PRONERA, no Estado do Pará, pela UFPA.



Fonte: Pesquisa documental, 2012

O PRONERA vem dando o acesso à universidade pública para os assentados da reforma agrária, com seleção própria e uma metodologia pautada na alternância, na Universidade Federal do Pará e especificamente na Educação Superior com cursos de graduação e pós-graduação lato senso, atendeu até o momento 299 estudantes.

3.2 – O PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, na UFPA

3.2.1 – Resgate Histórico

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO surgiu por iniciativa do Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade na educação.

Segundo Antunes (2011), foi criado um Grupo Permanente de Trabalho, instituído através da Portaria nº 1.374, de 03 de julho de 2003, com atribuições de articular as ações do Ministério da Educação, em relação à educação do campo.

Em 2006, esse mesmo grupo iniciou a articulação para a implantação de graduação em Licenciatura em Educação do Campo, quando foi lançado o PROCAMPO, atendendo as reivindicações originárias na II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada na cidade de Luziânia-GO, no período de 02 a 06 de agosto de 2004. Segundo a declaração final do evento (versão plenária)⁴⁸, participaram 1.100 representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo.

Nesse evento foi elaborado um documento, pelos participantes, que descreveram sua identidade, posição social e ideológica, iniciando o documento com o texto que segue:

somos trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas. Com objetivo de um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta:

⁴⁸ Disponível em <http://www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>, acesso em 16 de julho de 2012.

- A realização de uma ampla e massiva Reforma Agrária;
 - Demarcação das terras indígenas;
 - O fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa;
 - As relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e Previdenciários x das trabalhadoras e trabalhadores rurais;
 - A erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;
 - O estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e combata todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia;
 - A articulação campo – cidade, o local - global.
- Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação (II CNEC, 2004, p.2).

Além desses objetivos, os participantes dessa conferência exigiram a ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:

Interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade; Formas de acesso não excludentes ao ensino superior nas universidades públicas; Cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo; Concessão de bolsas de estudo em cursos superiores que sejam adequados a um projeto de desenvolvimento do campo; Inclusão do campo na agenda de pesquisa e de extensão das universidades públicas; Financiamento pelo CNPq para pesquisas na agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo (II CNEC, 2004, p.4).

Com base nessas reivindicações, nasce o PROCAMPO, tendo seu primeiro edital lançado em 03 de abril de 2008, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, que convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas para apresentarem projetos de *Cursos de Licenciatura em Educação do Campo* para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais.

O Programa implantou um projeto piloto em quatro Universidades: Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Minas Gerais (UFMG). Para a construção do Projeto Pedagógico do Curso, foram chamados, além das Universidades, os movimentos sociais, fazendo com que o projeto piloto fosse discutido em cada estado da federação, com a militância política que possibilitou o diálogo para a construção de projetos pedagógicos como o desafio da alternância, pois

a formação tempo escola, alternada como o tempo comunidade, aponta para uma temporalidade articulada com a espacialidade. Contribui para superar um dos maiores desafios para a formação docente do e para o campo: Construir condições para que a formação possa ocorrer em diálogo com a prática de trabalho, cultura, religião e de lazer dos(as) docentes (ANTUNES-ROCHA, 2011, p.154).

Esse desafio se estendeu aos anos de 2008, 2009 e 2010, passando a ser ofertada por 30 (trinta) Instituições de Ensino Superior, e fez com que o PROCAMPO alcançasse, em 2011, 2.200 estudantes em todo o Brasil. Sua ampliação tem acontecido principalmente pelas ofertas de turmas, através dos Institutos Federais de Educação.

3.2.2 – Missão do PROCAMPO

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo tem como missão apoiar projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações.

A concepção originária do PROCAMPO é pensar uma licenciatura capaz de formar um professor pelas áreas do conhecimento, e não isoladamente, como é a tradição das Universidades. A missão é formar um professor que não seja especificamente o Licenciado em Matemática, em Língua Portuguesa, em Educação Física ou nas outras disciplinas específicas. Mas que abranja a formação integral por área do conhecimento. Para isso, tratamos em seguir de alguns elementos que dão base ao projeto do curso.

Vale ressaltar que essa concepção do projeto pedagógico utilizado no PROCAMPO procura preparar os professores dentro das diretrizes estabelecidas para a Educação do Campo no Brasil, tentando formar professores que atuem na educação básica. Mesmo em locais em que a multissérie é uma realidade.

A superação dos problemas em relação à multissérie tem sido objeto de investigação do GEPERUAZ, desde 2002, que aponta a grande precarização enfrentada pelas populações do campo. Nesse sentido, criar alternativas para que se desenvolva uma educação que seja construída pelos sujeitos do campo é uma alterna-

tiva que Barros, Hage, Corrêa e Moraes (2010) apontam como transgressão em relação ao atual paradigma. Esses autores afirmam que

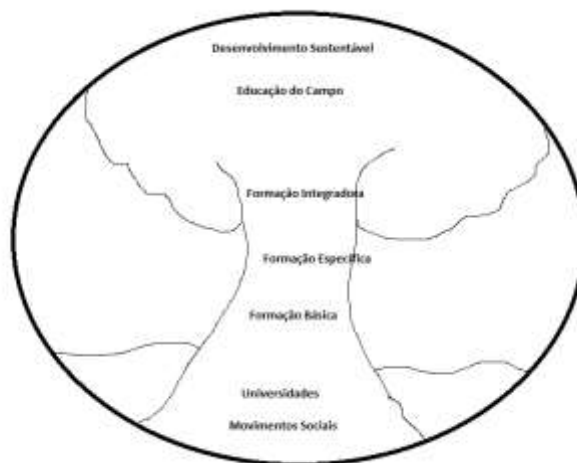
Há necessidade de construir uma nova proposta educativa para a escola do campo organizada em multisseriação, vinculada à formulação e implementação de políticas públicas estruturantes e intersetoriais, aos desafios da formação do(a) educador(a) e da realização da pesquisa na Amazônia que impactam a qualidade social da educação (pág. 31).

Nesse sentido, a formação dos professores especificamente para atuar em áreas de conhecimento vem ao encontro dos anseios de formar professores que compreendam e estejam comprometidos com o campo brasileiro. A concepção do curso é vista como um direito de ter uma educação emancipatória camponesa que

sendo parte da totalidade social e, assim sendo, não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo inseridos na totalidade das relações sociais, estando no centro do contraditório processo de sociabilidade e formação humana (NETO, 2009, p.31).

Dessa forma, o projeto pedagógico piloto do curso de Educação do Campo foi concebido pautando o desenvolvimento do campo brasileiro voltado para a agricultura. Essa formação requer alguns elementos fundamentais para o desenvolvimento dessa licenciatura, e um dos princípios primordiais é admitir o **trabalho** como um princípio educativo e a **inter e transdisciplinaridade** como alternativas para a educação do campo. A figura 01 representa o “tronco curricular” do curso, que tem em sua raiz a parceria entre as universidades e os movimentos sociais e como copa da árvore o desenvolvimento sustentável.

Figura 01 – Tronco curricular da Licenciatura em Educação do Campo



Segundo Antunes-Rocha (2009), a formação de professores para o campo confere uma habilitação de professor multidisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental e de professor por área de conhecimento em Ciências da Vida e Natureza, ou em Ciências Sociais e Humanidades; ou em Línguas, Artes e Literatura ou em Matemática nas séries finais dos ensinos Fundamental e Médio. Os conteúdos curriculares para essa formação estão aprovados pelo Conselho Nacional de Educação através do parecer 9/2001, fundamentando-se nas áreas de conhecimento e na educação do campo.

3.2.3 – O PROCAMPO NA UFPA

No Estado do Pará, o PROCAMPO tem sua maior oferta feita pelo Instituto Federal de Educação – IFPA. E, na Universidade Federal do Pará, o PROCAMPO iniciou suas atividades em consonância com o Edital nº 9, de 29 de abril de 2009, na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET) do *Campus* Universitário de Abaetetuba (CUA/UFPA), e se mantém com 1(uma) turma, de graduação, com apoio do Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Superior – SESU, e a execução financeira realizada pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Entre muitas outras exigências, esse edital solicitava que todas as propostas para execução do curso deveriam

apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares, cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entendem-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas (EDITAL Nº 02, DE 23/04/2012 – PROCAMPO).

Para este Edital, a Universidade Federal do Pará aprovou 1(um) projeto que resultou no Processo nº 039504/2009 – Contrato de Prestação de Serviços celebrado entre a UFPA e a FADESP (Apêndice 04), referente ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado no *Campus* de Abaetetuba. Segundo o IBGE⁴⁹, esse município é composto por uma população de 141.100 habitantes, que se dividem

⁴⁹ Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>, acesso em 20 de julho de 2012.

entre campo e cidade, povoando cerca de 62⁵⁰(sessenta e duas) ilhas, sendo um local propício para a formação de professores para o campo, uma vez que o Projeto Pedagógico do curso vem

ao encontro da realidade destes municípios, principalmente no que tange às necessidades educacionais do Campo. As dificuldades e problemas urbanos são conhecidos pela sociedade brasileira através dos meios de comunicação, mas as dificuldades da realidade no Campo quase sempre são pouco evidenciadas, no entanto, existentes (PROJETO PEDAGÓGICO C.L EDUCAÇÃO DO CAMPO, UFPA, 2009).

O curso destinou-se à formação inicial de 60 (sessenta) professores e/ou jovens da área rural, para atuarem nas escolas do campo, situadas em contexto sociocultural diversificado do Baixo Tocantins⁵¹.

Vale ressaltar que os sujeitos dessa região amazônica são ribeirinhos e que o projeto pedagógico do curso deve, por princípio, ser adequado ao local de origem dos sujeitos, o que, segundo Caldart (2002), é um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade do Movimento por uma Educação do Campo:

É a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito a educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar com a participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p.26).

Dessa forma, o curso de pedagogia do campo deve atender os povos do campo no lugar em que esses sujeitos vivem. A região em que o curso de pedagogia do campo é ofertado é uma região que congrega mais da metade de sua população vivendo nas ilhas, ou seja, um espaço territorial diferenciado e peculiar da região amazônica.

Na tabela 07, apresentamos o curso e a quantidade de alunos mantidos pelo PROCAMPO, na UFPA.

⁵⁰ Informação disponível do Projeto Pedagógico do C. L. em Educação do Campo.

⁵¹ O Território Baixo Tocantins-PA abrange uma área de 36.024,20 Km² e é composto por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. A população total do território é de 739.881 habitantes, dos quais 390.579 vivem na área rural, o que corresponde a 52,79% do total. Possui 32.365 agricultores familiares, 24.701 famílias assentadas, 10 comunidades quilombolas e 2 terras indígenas. Seu IDH médio é 0,68, conforme dados disponíveis em <http://www.territoriosdacidadania.gov.br>.

Tabela 07 – Curso mantido pelo PROCAMPO, na UFPA.

ANO	CURSO – PROCAMPO - UFPA	QUANTIDADE DE ALUNOS	CAMPUS
2009	Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Vivência na Prática Educativa	49	Abaetetuba

Fonte: Convênio UFPA/FADESP e Pesquisa documental, 2012.

Apesar de ser apenas 01(um) curso, percebe-se, pelo projeto pedagógico e pelas pesquisas produzidas em relação ao curso, que o mesmo segue todos os princípios da política para Educação do Campo.

Segundo o contexto histórico descrito no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, o curso surgiu a partir de um conjunto de reflexões realizadas no Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II – FORECAT, um espaço democrático composto pelas entidades dos Movimentos Sociais do Campo, Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SINTEPP, Instituições de Ensino e Pesquisa, órgãos de Governo Estadual, as SEMEDs (Secretarias Municipais de Educação) e as Secretarias de Agricultura dos municípios envolvidos, que têm como objetivo principal pensar e construir políticas públicas de educação e formação permanente do homem do campo, estruturadas a partir da dinâmica da Agricultura Familiar e de seus empreendimentos solidários.

No contrato firmado entre a UFPA e FADESP, vem descrito valor do custo-aluno do PROCAMPO que apresentamos aqui para efeito de comparação com o PRONERA.

Tabela 09 – Custo aluno do PROCAMPO

PROGRAMA	ANO/2009
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.	R\$ 4.000,00

Fonte: Contratos e Convênios FADESP

O valor do custo-aluno do PROCAMPO é menor em R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) em relação ao PRONERA. No entanto, no plano de trabalho anexado ao convênio, percebe-se que as despesas se assemelham: diárias, locomoção, passagens, pagamento de terceiros e material de consumo. Da mesma forma, perceberemos, em relação ao valor total dos projetos, que são em torno de 50% mais baixos que os cursos financiados pelo PRONERA.

Não podemos inferir sobre os motivos das diferenças dos custos, serão necessárias outras pesquisas na área do financiamento da educação para responder a essas questões, cabe-nos, portanto, apresentá-los e indicar para pesquisas futuras em torno da política da educação do campo. Na tabela 09, apresentamos o valor total do curso Educação do Campo, mantido pelo PROCAMPO, na UFPA.

Tabela 10 – Recurso Financeiro PROCAMPO

CURSO	CAMPUS	RECURSO (R\$)
Educação do Campo	Abaetetuba	240.000,00

Fonte: Contrato UFPA/FADESP, 2009.

O projeto pedagógico do curso prevê que o processo seletivo para acesso ao curso seria organizado por uma Comissão, que faria o acompanhamento e a supervisão do Centro de Processos Seletivos (CEPS), sendo que as regras para essa seleção foram estabelecidas por edital e pelos dispositivos legais. Tal seleção consistiu em uma prova contendo uma redação e questões de múltipla escolha e na entrevista para seleção das pessoas.

Essa seleção é um processo muito rico de aproximação entre a Universidade e as populações do campo uma vez que a entrevista é uma das etapas do processo, a proposta do curso que apresenta sua relação com os princípios da Educação do Campo e com os movimentos sociais presentes e articulados em torno do curso. Conforme está descrito no Projeto Pedagógico do Curso

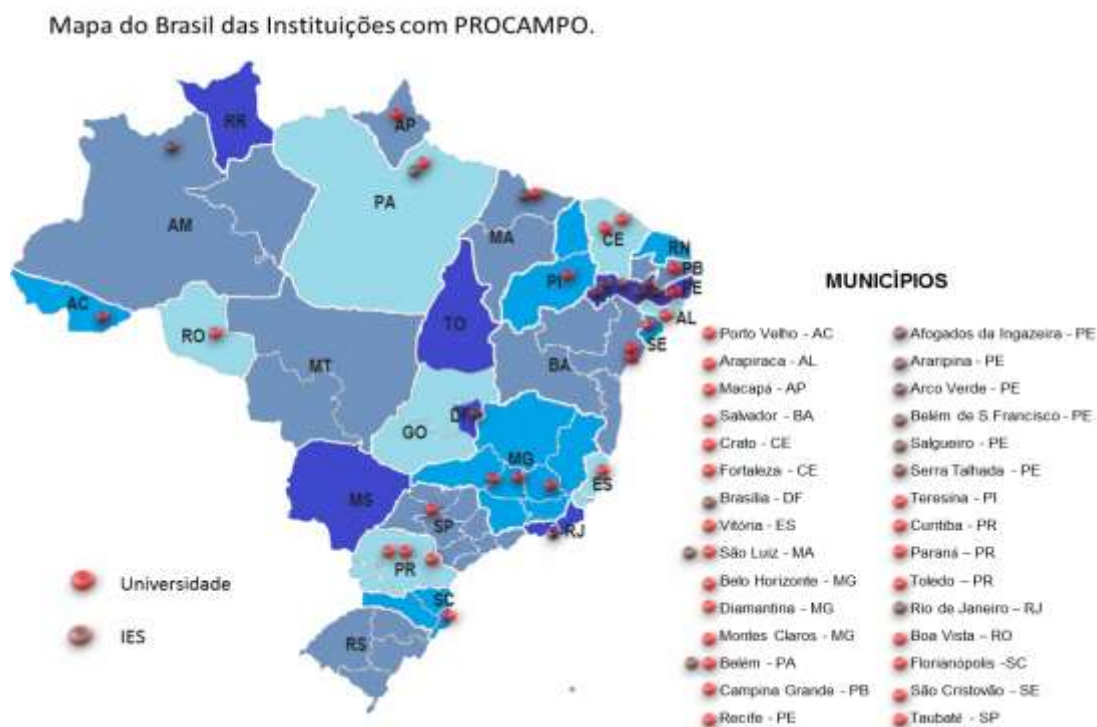
A rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), congrega as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) contando com mais de 217 escolas, espalhadas por mais de 20 estados do país e vêm se mostrando como uma alternativa bem sucedida e perfeitamente consoante com as proposições apontadas na Diretrizes Operacionais para as escolas do campo, sobretudo em áreas de agricultura familiar (PPP do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2009)

O Projeto Político Pedagógico do curso apresenta a importância e foco dentro das diretrizes da Formação de Professores para o campo bem como sua abrangência no Brasil e na Universidade.

3.2.4 – Distribuição do PROCAMPO no Brasil e no Estado do Pará

No Brasil o PROCAMPO está concentrado nas Instituições de Ensino, em sua maioria localizadas as regiões nordeste do País.

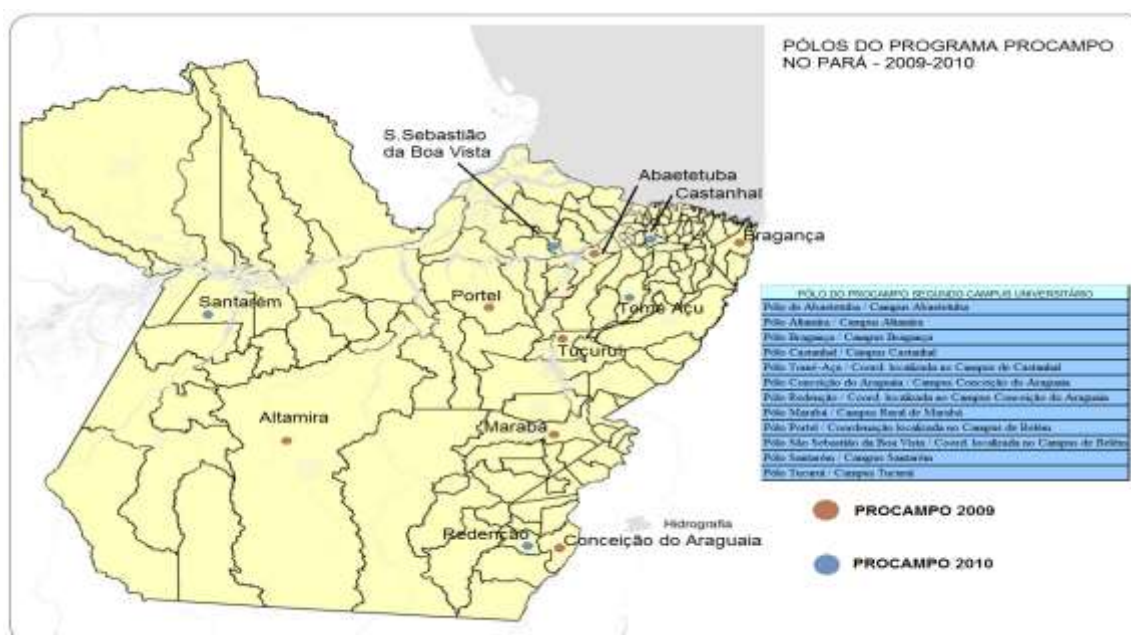
Figura 04: Mapa da distribuição do PROCAMPO no Brasil



Fonte: Antunes-Rocha (2011)

No Estado do Pará esse programa é expressivo, mas tem sua maior concentração de oferta realizada pelo IFPA – Instituto Federal de Educação do Estado do Pará.

Mapa 06 – Distribuição do PROCAMPO, no Estado do PARA pelo IFPA



Fonte: Pesquisa documental, 2012

Na Universidade Federal do Pará o PROCAMPO é atendido somente no campus da UFPA, no município de Abaetetuba.

Figura 05: Mapa do atendimento do PROCAMPO, no Estado do Pará, na UFPA.



Fonte: Pesquisa documental, 2012.

O PROCAMPO deu acesso a 49 (quarenta e nove) estudantes do campo e caminha para a implantação da segunda turma, como Processo Seletivo Especial, adequado as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.

3.3 PARFOR – Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica na UFPA

3.3.1 Resgate Histórico

O PARFOR consiste na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e foi instituído pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, da Presidência da República. Essa política é uma ação estratégica do MEC⁵² para garantir a política de Formação Continuada para os professores da Educação Básica que atuam nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, envolvendo as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e as Instituições de Educação Superior.

⁵² <http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao>, acesso em 20 de fevereiro de 2012.

Por ser uma política nova, com menos de 4 (quatro) anos de criação, torna-se precoce realizar um levantamento histórico. No entanto, cabe-nos apresentar o percurso trilhado pela política até o presente momento.

Segundo a CAPES⁵³, é um programa emergencial, conforme indica o Artigo 11, do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, para a formação dos os professores, com o intuito de atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no. 9.394/96. Por ser emergencial, compreendemos que a política é tardia, mas necessária, pois o Brasil, nesse momento da história, ainda apresenta baixos índices de formação docente.

O diagnóstico realizado pelo Protocolo SEDUC-IES criado em dezembro de 2006 com o objetivo de congregar as instituições públicas de ensino superior do Pará (àquela época UFPA, UEPA, CEFET e UFRA) e a SEDUC para desenvolver ações em favor da melhoria da educação pública no Estado do Pará, apontam, com base no Educacenso 2007, uma meta de 40.000 mil professores a ser formado em 10 anos no Estado do Pará.

Esses dados são referentes somente à política de atendimento para os cursos de graduação, prevista no Plano decenal como:

A graduação deve possibilitar a primeira licenciatura, assim como o aproveitamento de estudos para a segunda licenciatura e formação pedagógica dos que já possuem curso superior, mas não são licenciados. Não podemos ignorar nesse processo de formação inicial a condição desfavorável em que se encontram os docentes no estado do Pará, uma vez que temos mais de 60.000 docentes com qualificação inadequada, sendo que destes, quase 40.000 não possuem curso superior, enquanto apenas 12.300 possuem licenciatura adequada à função que exercem (tabelas 03 e 04). Esse quadro basta para ilustrar o baixo nível acadêmico que se observa nas escolas e justifica um projeto pedagógico de curso de licenciatura diferenciado, capaz de estimular o exercício de novas práticas docentes, ao mesmo tempo em que valorize a experiência que os sujeitos em formação já possuem (SEDUC, 2009, p.29).

Os cursos do PARFOR são destinados exclusivamente aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e podem ser: a) primeira licenciatura – para os que não tenham formação superior; b) segunda licenciatura – para docentes em exercício há pelo menos três anos, que atuem em área distinta da sua formação inicial; e c) formação pedagógica – para docentes graduados, mas não licenciados.

⁵³ Informação disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

Segundo Castro (2012), o PARFOR é uma ação que constitui um grande desafio, pois a política está em fase de consolidação.

Em 2009, quando iniciou, foram implantadas 140 turmas; em 2011, o número cresceu para 1.421 turmas. No primeiro ano de funcionamento, 4.273 alunos foram matriculados; em 2011, contabilizaram-se 50.259 matrículas, em 86 IES que oferecem turmas em 21 capitais e mais de 300 municípios (CASTRO, 2012, p.366).

Os dados revelam um crescimento acelerado, impulsionado pela necessidade de cumprimento das metas previstas e que ainda não haviam sido alcançadas pela União, Estados e Municípios, em torno da formação dos professores, no Plano Nacional de Educação. Essa política

configura-se como um grande desafio em termos de números e alcance geográfico, já que a falta de formação em nível superior concentra-se em municípios de pequeno porte espalhados por todo o País. Tal desafio representa um convite às instituições formadoras a revisarem suas licenciaturas, realçando a articulação entre teoria e prática, visto que todos os alunos matriculados são professores em exercício (CASTRO, 2012, p.366).

Essa política está pautada na ação da nova CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação Brasileira, passou, a partir desse momento, também a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Essa nova política, em tão pouco tempo, já atende 50.259 estudantes-profissionais que não tinham acesso à Educação Superior.

Tabela 11 – Crescimento do PARFOR no Brasil.

ANO	OFERTA	TURMAS IMPLANTADAS	MATRICULADOS
2009	39.841	140	4.273
2010	73.313	787	26.689
2011	46.075	494	19.297
TOTAIS	159.229	1.421	50.259

Fonte: Neves, 2011 – CAPES.

Os dados estatísticos referentes ao PARFOR são de um crescimento contínuo e acelerado, confirmando a política tardia e necessária em relação à formação dos professores leigos. Obviamente, a necessidade dessa formação deve-se às políticas de ajuste ao desenvolvimento brasileiro.

Encontramos, na análise dos documentos, uma relação entre o PRONERA e o PARFOR, no decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, em seu Art. 5º:

A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Esse artigo indica que, a partir de 2010, a política para a formação de professores para o campo seja adequada aos princípios da Política de Formação de professores lançada pelo governo federal, sendo assim institucionalizada uma nova lógica de oferta, que vai desde a seleção até o financiamento. No entanto, o mesmo artigo, nos parágrafos a seguir, estabelece que

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Esses parágrafos revelam que o decreto apresenta em seu conteúdo a utilização da educação a distância e a pedagogia da alternância, metodologias e técnicas tão contraditórias quando se trata de educação do campo. Em decorrência da análise desses artigos, muitas dúvidas surgiram e devem ser verificadas pelo Movimento por Uma Educação do Campo. Pois, a leitura nos sugeriu inquietações em torno da relação das duas políticas.

3.3.2 A materialização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica na UFPA.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) aderiu ao Plano em 2009, no primeiro semestre, juntamente com a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). A Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e a Universidade Federal do Oeste do Pará

(UFOPA) só aderirem, também individualmente, no final de 2009, depois da criação da UFOPA. Essa adesão foi feita por meio da assinatura de um Acordo de Cooperação Técnica que cada instituição assinava e encaminhava à CAPES. Em 14 de novembro de 2009, foi assinado publicamente instalação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará.

No que se refere aos cursos ofertados pelo PARFOR, o critério seria as licenciaturas que já eram ofertadas pela Universidade Federal do Pará, considerando que o objetivo da política é exatamente a Formação de Professores. No termo de adesão assinado em 28 de maio de 2009, o PARFOR prevê a possibilidade de ofertar:

- Cursos regulares de primeira licenciatura, nas modalidades presencial e/ou a distância, destinados a professores sem formação no nível de graduação;
- **Cursos Especiais de primeira licenciatura destinados a professores sem formação no nível de graduação;**
- Cursos Especiais de segunda licenciatura destinados aos professores licenciados que atuam fora de sua área de formação; e
- Curso de Formação Pedagógica destinada a professores com bacharelado e sem licenciatura.

Porém, no protocolo SEDUC-IES foi definido que somente o segundo item (Cursos Especiais de primeira licenciatura destinados a professores sem formação no nível de graduação), mencionado acima seria praticado pela Universidade Federal do Pará.

O referido Termo de Adesão tem a vigência de 07 anos, com possibilidade de prorrogação por igual ou inferior período. Dessa forma observa-se que ainda é uma política recente que ainda está em fase de implantação.

Os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, que constam na tabela 12, tiveram seu Projeto Pedagógico revisado nas Faculdades e em seguida foram aprovadas as adaptações pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, sendo baixada uma resolução específica com aprovação de cada projeto pedagógico.

Na tabela 12 apresentamos a quantidade de estudantes matriculados na Universidade Federal do Pará, pelo PARFOR, bem com a relação dos cursos, destacamos 1(uma) turma de Educação do Campo e de Pedagogia que servirão para apontar análises específicas em torno da Educação Superior do Campo. A Educação do campo, porque está sendo ofertada fora de seus princípios norteadores o curso de Pedagogia, porque constitui-se na maior oferta dentro dessa política.

Tabela 12 - Curso mantido pelo PARFOR

CURSOS	QTDE DE ALUNOS
ARTES (ARTES VISUAIS)	182
ARTES (DANÇA)	101
ARTES (MÚSICA)	78
ARTE (TEATRO)	70
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	242
CIÊNCIAS NATURAIS	417
EDUCAÇÃO DO CAMPO	64
EDUCAÇÃO FÍSICA	461
FILOSOFIA	129
FÍSICA	197
GEOGRAFIA	274
HISTÓRIA	470
LETRAS (LÍNGUA ESPANHOLA)	106
LETRAS (LÍNGUA INGLESA)	431
LETRAS (LÍNGUA PORTUGUESA)	1188
LICENCIATURA INTEGRADA EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E LINGUAGEM	102
MATEMÁTICA	944
PEDAGOGIA	2477
QUÍMICA	141
SOCIOLOGIA	465
TOTAL	8539

Fonte: PROEG, UFPA, 2013.

O PARFOR mantém hoje, 15,51% dos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFPA, considerado que a universidade fechou ano de 43.731 estudantes matriculados nos cursos de graduação. Destacamos da tabela 12, o curso de educação do campo que está sendo ofertado pelo PARFOR e o curso de Pedagogia que detêm 29% dos alunos matriculados no PARFOR.

Os cursos listados acima iniciaram suas atividades após aprovação do CONSEPE, sendo que cada faculdade foi responsável pela implementação e pela execução do PARFOR em seus institutos. Para isso, é designado um coordenador especí-

fico para administração dessa atividade, o qual deverá ficar responsável pela gestão dos cursos.

O Comitê Gestor Interinstitucional do PARFOR, constituído pela coordenação do PARFOR de todas as instituições envolvidas, realiza a seleção dos estudantes obedecendo aos seguintes critérios⁵⁴ 1. Pré- Inscrição na plataforma Freire; 2. Aceitação das pré-inscrições pelas secretarias; 3. Critério geográfico de proximidade do município de origem em relação ao pólo (variável de acordo com a demanda pelo curso); 4. Distribuição das vagas pelos municípios: proporcionalidade de vagas em relação à demanda total; 5. Prioridade a candidatos que solicitam primeira licenciatura; 6. Prioridade a candidato que solicita curso na área em que está atuando; 7. Prioridade a efetivos, sem excluir os temporários; 8. Critério das secretarias: escolas prioritárias para formação em cada curso; 9. Tempo de serviço (prioridade a mais antigo). 10. Idade (prioridade a maior idade).

As inscrições são feitas na Plataforma Freire⁵⁵. Os nomes são validados pelas Secretarias de Educação dos estados e dos municípios, levando-se em consideração a disponibilidade de vagas ofertadas e a proximidade do município de origem do candidato, e estabelecendo-se como prioridade os candidatos que irão cursar a primeira licenciatura. O programa vem crescendo a cada ano na Universidade Federal do Pará, e foi detectado um aumento de 88% na quantidade de turmas em três anos.

Tabela 13 – Turmas atendidas pelo PARFOR por ano

ANO	QUANTIDADE DE TURMAS
2009	140
2010	139
2011	207
2012	261
Total	747

Fonte: Planilhas de despesas PARFOR/UFGA

Em relação aos recursos financeiros destinados ao PARFOR, não são contabilizados por curso, mas pelo montante que é repassado pela CAPES para cobrir as

⁵⁴ Critério de seleção, disponível em http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/criterios_selecao.

⁵⁵ É a ferramenta criada pelo Ministério da Educação para acesso dos professores da Educação Básica no sistema que seleciona as licenciaturas que deseja cursar.

despesas com material de consumo, diárias, passagens e despesa de locomoção, serviços de terceiro – pessoa física e jurídica e obrigações tributárias e contributivas. Descrevemos, abaixo, os gastos somente para a realização dos cursos nos últimos 03 (três) anos, que resultou em um investimento de 23.303.696,00 (vinte e três milhões, trezentos e três mil, seiscentos e noventa e seis reais), com a oferta dos 20 (vinte) cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pará, contabilizados a partir do ano de 2010.

Tabela 14 – Recurso Financeiro PARFOR

ANO	RECURSO (R\$)
2010	6.902.196,00
2011	8.456.500,00
2012	7.945.000,00
Total	23.303.696,00

Fonte: Planilhas de despesas PARFOR/UFPA

Conforme o levantamento das informações que temos, somente podemos apresentar os valores reais informados pela coordenação do PARFOR. Não temos como calcular e apresentar um valor referente ao custo-aluno, mas consideramos necessária essa pesquisa e análise, com o intuito de comparações entre o custo-benefício da oferta da graduação regular e uma política emergencial adotada pelo governo brasileiro, para formar os professores da educação básica.

No intuito de exemplificar como acontece a gestão do financiamento do recurso, na oferta dos cursos do PARFOR, realizamos a análise de 02 (duas) turmas, uma vez que são firmados um termo de compromisso e um plano de trabalho para cada turma/ano ofertada, nesses documentos vêm descritos a justificativa de oferta do curso, o público alvo, o período de execução e uma planilha orçamentária contendo o cronograma de desembolso que é diferenciado para cada turma.

Dessa forma, realizamos a análise de dois termos de compromisso para efeito de comparação: a) A turma de Ciências Naturais, que foi ofertada nos *campi* de Bragança, Cametá e Belém, no ano de 2009. O desembolso correspondeu a R\$ 25.200,00 (vinte e cinco mil e duzentos reais) (Apêndice 5). b) O curso de Geografia, ofertado em Belém, com o custeio de R\$ 8.400,00 (oito mil e quatrocentos reais) (Apêndice 6).

Os documentos analisados apontam que a variação é muito alta de uma turma para outra, o que dificulta a análise em termos de orçamento por aluno, pois a base do cálculo é realizada pela distância física das turmas em relação à sede da Universidade, no município de Belém. Esse documento não deixa claro qual o indicador utilizado para calcular os recursos financeiros do Plano de Trabalho das turmas.

3.3.3 O acesso dos estudantes do Campo pelo PARFOR, na UFPA.

No observatório da Educação Superior do Campo/UFPA, realizamos as análises dos dados estatísticos referentes ao acesso dos estudantes do campo, pelo PARFOR, à UFPA. Nossa intenção era constatar se o PARFOR está oportunizando acesso às populações do campo na UFPA.

Solicitamos à Pró-reitora de Graduação a relação dos estudantes do PARFOR matriculados na Universidade Federal do Pará e banco de dados a partir da seleção da Plataforma Freire, que contem as escolas que os estudantes declaram manter o vínculo de professores e à Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC, a relação das escolas estaduais, com nome, endereço e localização (zona urbana e rural).

Realizamos o cruzamento dos dados e obtivemos alguns resultados. Das 5.635 escolas informadas pelos estudantes quando cadastraram o local de atuação, no ano de 2012, 2.751 são escolas localizadas na zona urbana e 2.884 são escolas localizadas na zona rural do Estado do Pará. O que nos revela que 51,2% dos estudantes matriculados, que ingressaram na Universidade Federal do Pará, trabalham nas escolas do campo e estão estudando na Universidade sem sequer conhecer as metodologias da educação do campo.

Então, contatamos que, conforme preconizado no Decreto 7.352/2012, que regulamenta a Política da Educação do Campo, a formação de professores do campo está sendo realizada pelo PARFOR. Essa constatação indicou que devemos lançar mão de todas as diretrizes já pautadas pelo Movimento por uma Educação do Campo, como o currículo da alternância e a formação emancipatória dos sujeitos envolvidos para que a formação e a permanência desses professores estejam de acordo com as diretrizes emanadas pela Educação do Campo.

Na contramão dessa afirmação, ressaltamos que, se o PRONERA foi criado para garantir a política de formação de professores e profissionais para o campo, inclusive com recursos próprios, a interlocução entre as duas políticas já está materializada. Dessa forma, novas reflexões surgem a partir da aproximação legalmente constituída entre o PRONERA e a Política Nacional de Formação de Professores que requer maior aproximação entre a materialização das políticas.

O acesso dos estudantes do campo à UFPA, pelo PARFOR, nos coloca frente a frente com as questões referentes à função social da universidade e da realidade da educação brasileira, sobretudo da educação paraense, que ainda tem uma projeção de 40.000⁵⁶ professores a ser formado na educação básica, segundo o diagnóstico realizado pelo Protocolo SEDUC-IES no momento da implantação do PARFOR no Estado do Pará.

O Estado do Pará tem uma diversidade geográfica muito grande e apresenta uma necessidade de formação de professores para as escolas que estão situadas nas áreas urbanas e rurais, como as comunidades ribeirinhas, assentamentos, comunidades quilombolas, praianas, que precisam ser pensadas levando em consideração os processos e as construções sociais e culturais em torno dessa formação.

3.3.4 A Distribuição do PARFOR no Brasil e no Estado do Pará, pela Universidade Federal do Pará.

A Política Nacional de Formação de Professores ainda está no início de sua materialização ainda não se têm egressos, mas já aponta um universo de questionamentos que podem indicar inquietações para a implementação da mesma, pois no Brasil 89 (oitenta e nove) Instituições de Ensino Superior, sendo 52 (cinquenta e duas) Universidades já estão ofertando esse tipo de formação. Conforme podemos observar no mapa a seguir.

⁵⁶ Estes dados foram obtidos no diagnóstico do PARFOR (SEDUC, 2009) realizado pelo Protocolo SEDUC-IES a partir dos dados do EDUCACENSO 2007.

Mapa do Brasil das Instituições com PARFOR.

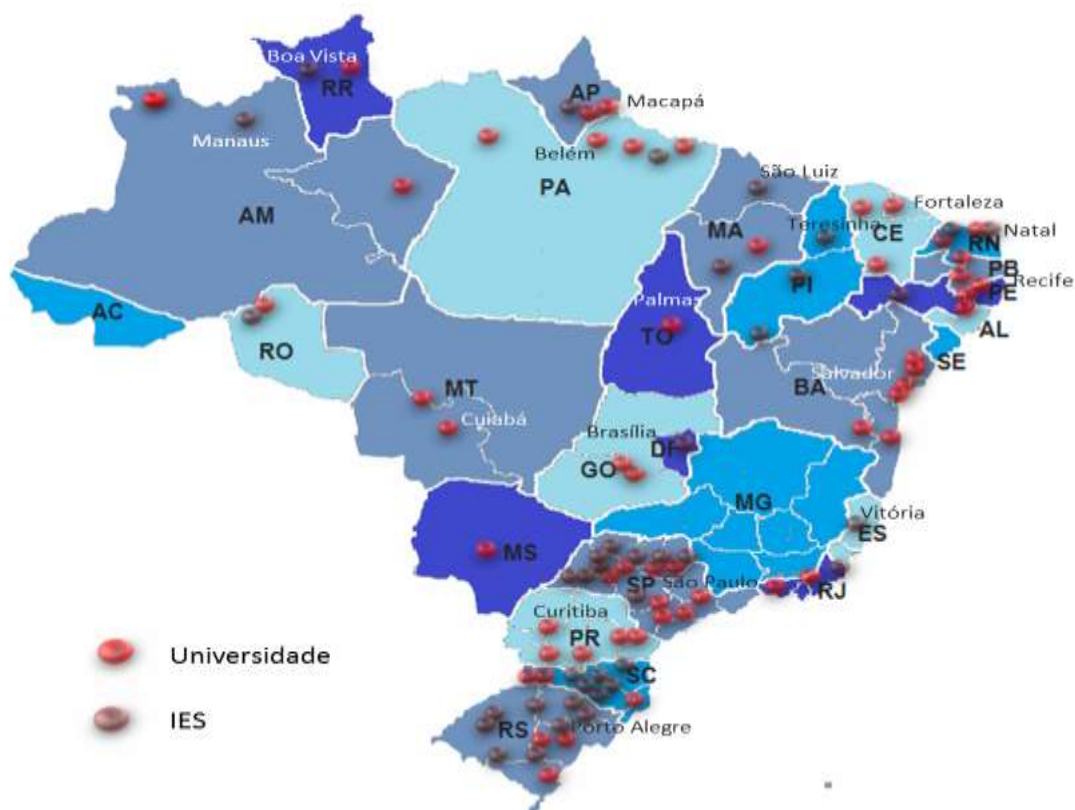
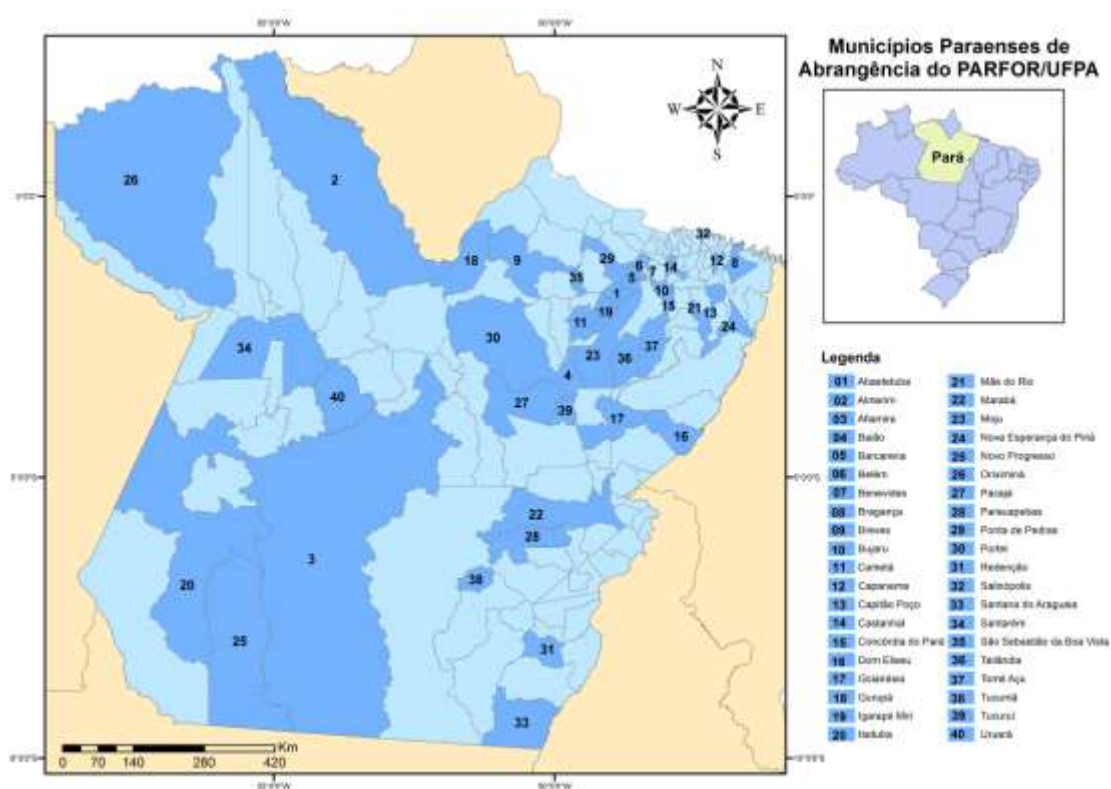


Figura 06: Mapa do atendimento do PARFOR, no Estado do Pará, na UFPA



Fonte: Pesquisa documental, 2012

O PARFOR não foi criado para dar acesso às populações do campo, mas o levantamento realizado pelo observatório indica que a maioria dos estudantes atendidos pela Política de Formação de Professores são estudantes que atuam nas escolas do campo.

Vale ressaltar que essa política está atendendo na Universidade Federal do Pará 40 (quarentas) municípios que a Universidade não tem campi, ainda é preciso pesquisas que apontem esse acesso, o que podemos afirmar é que neste momento o acesso à Universidade tem sido menos excludente em seu processo de seleção, isso certamente contribui para o acesso das populações do campo à Universidade Pública, porém ainda é preciso fazer ajustes para adequar à metodologia da Formação de Professores para o Campo.

IV – CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA MATERIALIZAÇÃO DO ACESSO

Nossa intenção com o presente capítulo é apresentar, com base nos programas apresentados, no capítulo anterior, e no referencial teórico, os desafios e as contradições na materialização do acesso das populações do campo à universidade pública, a partir da implantação dos programas PRONERA, PROCAMPO e PARFOR.

Adotamos inicialmente dois eixos de análise: a educação superior e a educação do campo, tendo a categoria “acesso” como principal referência para o desenvolvimento da pesquisa.

Dessa forma, buscamos responder à questão: de que forma a população do campo tem acesso à Educação Superior, após o período de implementação da Lei 9.394/96, na Universidade Federal do Pará? E consideramos que o PRONERA, o PROCAMPO e o PARFOR têm sido as principais iniciativas de acesso das populações do campo à universidade pública.

Considerando que o Movimento por Uma Educação do Campo vem lutando pela educação básica de qualidade, pelas escolas do campo, pela infraestrutura, pela formação de professores, inicialmente foi difícil conceber o acesso à Educação Superior como uma categoria tão relevante na atualidade.

No entanto, no decorrer da pesquisa, vimos que, com o protagonismo dos movimentos sociais junto às universidades, materializou-se esse cenário e que mais do que uma reivindicação passou a ser uma realidade presente na maioria das instituições de ensino do País.

Podemos afirmar que o início desse acesso se deu pelos cursos do PRONERA e, em seguida, com foco específico para a formação de professores, através do PROCAMPO. Porém, no momento da regulamentação de uma política pelo estado brasileiro, alguns elementos são modificados dando lugar às estratégias do governo.

A opção metodológica adotada foi a abordagem dialética, que nos permitiu o ir e vir entre os documentos e a materialização da política, analisar a realidade, as estatísticas, e nos colocar de frente com nossos objetivos iniciais, que foram a análise das formas de acesso à Universidade Federal do Pará e os modelos de seleção

adotados a partir da Lei 9.394/96, em relação às iniciativas de acesso da população do campo à Educação Superior.

A pesquisa documental, adotada como técnica de pesquisa revelou-nos a importância de reunir as fontes primárias como registro histórico da materialização da política para a Educação Superior do Campo. Os convênios, os projetos pedagógicos, as estatísticas vêm contribuindo para consolidar o presente estudo na Universidade Federal do Pará.

A análise documental nos permite inferir que a Educação Superior do Campo destaca-se de forma singular, tendo como princípios a **democratização** e a **emancipação**, categorias que destacamos para análise.

Dessa forma, afirmamos que o presente estudo reuniu documentos que estavam dispersos nos departamentos e instituições e consolidou uma pesquisa que desvela o fenômeno da realidade tão recente para a educação superior brasileira. Assim, nos desafiamos em analisar os elementos a seguir, com base na fundamentação teórica do capítulo II e nos dados e informações explicitados.

4.1 A Educação Superior do Campo: um novo eixo de análise em questão

Após a análise do acesso dos estudantes na Universidade Federal do Pará, através do PRONERA, do PROCAMPO e do PARFOR, constatamos que os referidos programas deram acesso a 3.232 estudantes do campo, nos últimos 15 anos.

A quantidade de estudantes que tiveram acesso à Universidade Federal do Pará provenientes do campo, seja como local de moradia ou de trabalho, nos revela um número expressivo que certamente deveria merecer uma atenção no meio acadêmico desde as condições de oferta dos cursos até a permanência desses sujeitos.

Podemos afirmar, assim, que há um novo eixo de análise a ser abordado pela educação superior, ao qual nos referimos, nesta pesquisa, como Educação Superior do Campo, criada a partir dos programas aqui analisados, o que nos permitiu confirmar a nossa opção em analisar o estado brasileiro pautado na concepção de estado em Gramsci, surgindo dentro da configuração do Estado Ampliado.

Percebe-se, através dos documentos, que a participação da sociedade civil, dos movimentos sociais e do Estado vem, ao longo desses últimos 16 anos, contando a partir da criação do PRONERA, estabelecendo uma gestão em parcerias referente à materialização dos cursos da Educação Superior do Campo. No entanto, essa participação se efetivou até o momento da criação dos cursos, pois a permanência dos estudantes depende da organização da universidade, que nem sempre tem o suporte para organizar os cursos dentro das diretrizes da Educação do Campo.

Geralmente as políticas educacionais brasileiras têm sido uma proposição do governo, mas com a Educação Superior do Campo isso não ocorreu. Ela foi criada a partir da necessidade da sociedade, dos movimentos sociais e pela sensibilização de professores e educadores que juntos vêm forçando a criação de programas que enfrentem e atendam as necessidades e os direitos sociais de uma população que historicamente tem ficado à margem das políticas públicas ou tem sido invisibilizada por elas.

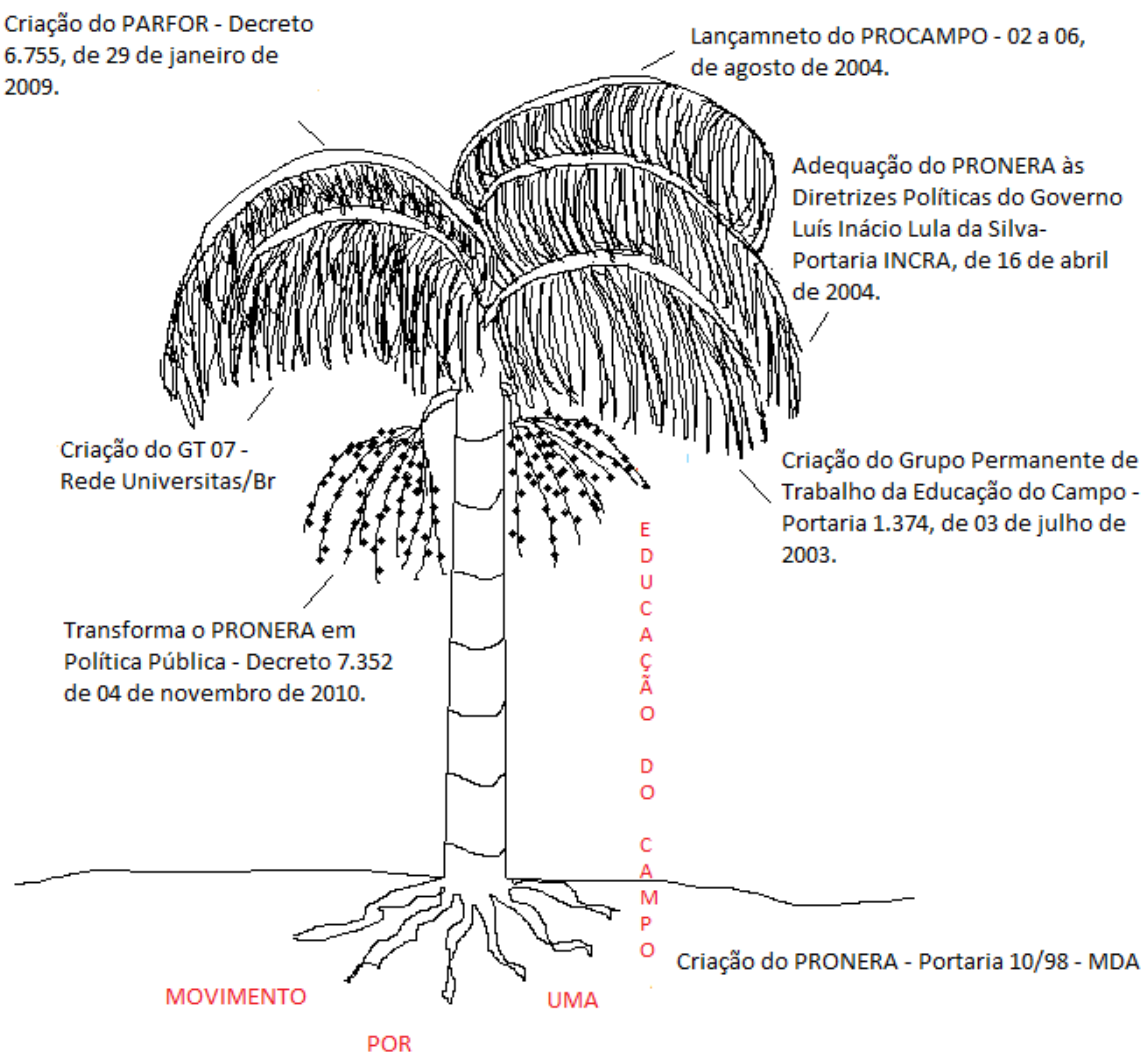
Ainda que o PARFOR tenha sido uma política criada pelo Estado e que não segue os princípios metodológicos da Educação do Campo, comprovou-se que ele atende os professores que atuam na educação básica das escolas do campo. O acesso dos estudantes tem sido realizado, mas a formação acadêmica, que cabe às universidades, não está sendo adequada.

Nesse sentido, apresentamos uma cronologia, tendo como marco dessa política a criação do PRONERA. Nossa linha do tempo está desenhada em volta de uma palmeira nativa da nossa região amazônica, o açaí, nome científico *Euterpe oleracea*. Nossa intenção é demonstrar como a Educação Superior do Campo vem crescendo e se consolidando como política para a educação superior.

A Educação Superior do Campo vem se consolidando como um novo eixo de pesquisa dentro da Educação Superior, pois nos últimos 15 (quinze) anos vem se consolidando com a Formação de Professores; apresentando elementos para o Financiamento da Educação; além de estabelecer elementos para o ensino a pesquisa e a extensão.

Abaixo apresentamos um desenho para descrever como a Educação Superior do Campo vem se consolidando no cenário da Educação Superior.

Figura 2 – Linha do tempo da Educação Superior do Campo



Fonte: Criação própria, com desenho de SANTOS, Rayza Miranda dos⁵⁷.

A figura apresenta o crescimento da palmeira em processo de consolidação pelo Movimento por uma Educação do Campo. A raiz de criação é o PRONERA, que é o marco legal e historicamente, veio constituindo a Educação Superior do Campo. Com menos de 20 (vinte) anos, o PRONERA gerou frutos, com a transformação deste programa em uma política pública, que vem dando acesso à população do campo em várias áreas de conhecimento.

⁵⁷ Estudante do 9º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA, bolsista do Observatório de Educação Superior do Campo.

Nossa intensão é apresentar uma linha cronológica não linear, mas devidamente sistematizada, pois o conceito de Estado Ampliado que nós tomamos como referência indica que as lutas das classes populares podem alterar as estruturas do Estado, considerando as contradições existentes entre os embates da sociedade civil e da sociedade política (GRAMISCI, 1979). Dessa forma, a Educação Superior do Campo vem confirmando que esse é um movimento real, inclusive porque rompe com as formas historicamente regulamentadas da educação superior, quando modifica nomes de cursos, apresenta um orçamento diferenciado, concebe a educação como resultado do processo de participação dos sujeitos envolvidos e não o contrário, de cima pra baixo, como vem acontecendo com as políticas educacionais.

4.2 PRONERA, PROCAMPO e PARFOR: Análises e contradições

O PRONERA, o PROCAMPO e o PARFOR têm muitos elementos que coadunam e outros que destacamos como contradição e que devem se repensados pelo Estado, pelas universidades e pelos movimentos sociais, uma vez que os três programas estão materializados na realidade brasileira e foram criados de forma distinta, sem um planejamento para a implantação de uma política pública de Estado.

Dessa forma, comemorando-se os 15 (quinze) anos do PRONERA, e tendo ele se transformado em política pública, é necessário inclusive reformar o Decreto que lhe deu origem [Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010], uma vez que uma questão relevante encontrada na análise do documento em questão é a relação preconizada entre o PRONERA e o PARFOR, pois o artigo 5º do Decreto estabelece que

A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.775, de 29 de janeiro de 2009, que cria a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - o PARFOR (BRASIL, 2010).

Logo abaixo, nos próximos três parágrafos do referido Decreto, referentes ainda ao artigo 5º, destaca-se:

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a Educação do Campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2010)

Com base na redação do artigo 5º e dos dois parágrafos que sucedem ao artigo algumas reflexões em torno dessa política, a primeira se dá em torno da Formação de Professores para o Campo que está sendo realizada pelo PARFOR, elas deverão ser adequadas dentro da metodologia adotada pelas Licenciaturas em Educação do Campo realizadas pelo PRONERA e pelo PROCAMPO.

Tais licenciaturas serão incorporadas na nova política adotada pelo Governo inclusive com a adequação de seus projetos pedagógicos, que deveriam versar dentro das diretrizes da Educação do Campo.

Nesse contexto, além de ser regulamentado como uma política pública, o PRONERA se fortalece criando relação com o PARFOR, conforme Nascimento (2012), que desenvolveu uma dissertação analisando um estudo de caso sobre o PARFOR na UFPA. A formação de professores realizada pelo PARFOR representa a política de expansão de formação de professores da educação básica, de forma desordenada, em curto espaço de tempo e sem o devido planejamento.

Apesar dessa constatação a propósito do perfil das ações desenvolvidas pelo PARFOR, afirmamos que a política é necessária, tardia, mas envolve a universidade pública sendo responsável pela formação dos docentes que estão atuando na escola pública e não repassando para o setor privado, como vem acontecendo nos últimos anos com a educação brasileira.

Além disso, a seleção dos estudantes do PARFOR para o ingresso a Educação Superior tem sido menos excludente que os processos seletivos realizados anteriormente pela Universidade, o que acaba por tornar o acesso aos estudantes do campo uma realidade, sendo este um aspecto positivo, ao nosso ver, em relação à materialidade da política.

Essas são algumas das contradições constatadas nesse estudo, que, além de justificar nossa opção metodológica, nos coloca de frente com o desafio de contribuir com a materialização da política de formação de professores adotada pelo Estado brasileiro.

4.3A Educação Superior do Campo: A equidade e o debate das políticas públicas focalizadas

No decorrer da pesquisa e da leitura sobre as políticas educacionais em relação à educação superior e ao PRONERA, ao PROCAMPO e ao PARFOR, foram detectadas críticas em decorrência da implementação dessas políticas de acesso, através de programas que têm sido adotados como modelo pelos governos brasileiros.

Esses programas geralmente têm sido uma forma de garantir a equidade. O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2006, do Banco Mundial, afirma que

Por equidade entendemos que as pessoas devem ter oportunidades iguais de buscar a vida que desejam e serem poupadas da extrema privação de resultados. A mensagem principal é que a equidade é complementar, em alguns aspectos fundamentais, à busca da prosperidade de longo prazo. Instituições e políticas que promovam um campo de atuação equilibrado – onde todos os membros da sociedade tenham as mesmas oportunidades de se tornarem socialmente ativos, politicamente influentes e economicamente produtivos – contribuem para o crescimento sustentado e o desenvolvimento. Mais equidade é, portanto, duplamente útil para a redução da pobreza: por meio de possíveis efeitos benéficos para o desenvolvimento de longo prazo agregado e por intermédio de mais oportunidades para os grupos menos favorecidos dentro de qualquer sociedade (BANCO MUNDIAL, 2006, p.02).

O Banco Mundial e as ações de políticas materializadas através de programas têm desdobrado suas ações, sobretudo na política educacional brasileira, através do Ministério da Educação, que cria os programas, lança-os e os divulga para a sociedade, na tentativa de equiparar ou reparar os atrasos produzidos pelo capital nos países em desenvolvimento. O Brasil encontra-se nesse estágio e, para se desenvolver ainda mais, se adéqua a todas as políticas econômicas e sociais advindas desse modelo.

No entanto, para Saviani, a “equidade é a categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política educacional, sob a hegemonia da orientação política correntemente chamada de neoliberalismo” (2000, p.56). E,

nesse sentido, as políticas de acesso à educação como uma forma de reparação têm sido criticadas, pois não democratizam e nem universalizam os direitos sociais.

O Banco Mundial⁵⁸ analisa a realidade brasileira que apresenta diferenças regionais extremas, embora tenha alcançado indicadores e avanços econômicos, no período de 2001 a 2009, com relação à taxa de crescimento entre os mais pobres e os mais ricos, conforme indicadores apontados pelo banco. No entanto, afirma que o setor da educação ainda luta pelas melhorias da qualidade educacional, especialmente nos níveis básico e secundário.

Dessa forma, não podemos afirmar que a Educação Superior do Campo parte de uma política de equidade, pois ela é fruto das disputas de consenso do Estado Ampliado Brasileiro. Assim, existe uma disputa pelas lutas políticas educacionais no Brasil: de um lado, os que defendem as políticas focalizadas como reparação e necessárias para o desenvolvimento da equidade social e, de outro, os que defendem as políticas universais de educação.

Cabe-nos analisar essas duas contradições no contexto da Educação Superior e especificamente da Educação Superior do Campo, uma vez que o Brasil ainda não conseguiu universalizar a educação básica, meta proposta no Plano Nacional de Educação (2001-2010), e, no Estado do Pará, os indicadores mais alarmantes de retenção, distorção idade-série e falta de infraestrutura estão nas escolas do campo.

Para Kerstenetzky (2005), a focalização e a universalização podem significar, ainda, respectivamente, a inclusão ou não de condicionalidades no desenho de políticas sociais específicas, sendo possível conciliar os dois conceitos na implantação da justiça social, uma vez que a autora afirma que os conceitos são utilizados “erradamente, a meu ver, a universalização com a garantia de direitos sociais e a focalização com noções residualistas de justiça” (KERSTENETZKY, 2005, p.03).

Kerstenetzky (2005) entende como justiça social, por mais variadas que sejam em seus detalhes, a possibilidade de agrupamento em torno das duas instituições mais importantes na promoção da distribuição dos resultados econômicos no mundo contemporâneo: o mercado e o Estado.

⁵⁸ Informações sobre o Brasil a partir do Banco Mundial, disponível em <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>, acesso em 19 de abril de 2013.

A Educação Superior do Campo ainda que tenha sido implantada como programas elas são frutos da luta do Movimento por uma Educação do Campo pela justiça social, pois busca o acesso como uma questão de direito das pessoas aos níveis mais elevados da Educação.

4.4 Elementos para o debate do Financiamento

Segundo Amaral (2011), quando se discute o financiamento da educação superior, um tema que inevitavelmente aparece é o custo-aluno. No entanto, a modelagem adotada para esse cálculo sofre muitas variações, em virtude dos possíveis custos que devem estar inseridos no cálculo, em se tratando de universidades.

No caso dos programas, com exceção do PARFOR, esse valor vem determinado nos documentos que encontramos e, para efeito de comparação, utilizamos os dados em relação ao custo-aluno das universidades públicas brasileiras, calculado por Amaral (2011), os quais indicam que, em 2009, foi de R\$ 11.560,54 (onze mil quinhentos e sessenta reais e cinquenta e quatro centavos) por ano.

Na Universidade Federal do Pará, a média atualmente é de R\$ 15.541,91 (quinze mil, quinhentos e quarenta e um reais e cinquenta e quatro centavos)⁵⁹. Dessa forma, os investimentos do Estado nas iniciativas de acesso à educação superior pelas populações do campo são muito aquém dos valores investidos regularmente, obviamente, porque nesses programas não estão computadas as despesas com infraestrutura, o que aponta uma economia aos cofres públicos.

O custo-aluno nos programas investigados vem levando em consideração despesas com pessoa física e pessoa jurídica, material de consumo, diárias (hospedagem e alimentação), bolsas para estudantes, bolsas para professor, passagens e despesas de locomoção e encargos sociais. Obviamente, em um curso universitário, levam-se em consideração, além dessas, todas as despesas, os gastos com hospitais universitários, as despesas administrativas, a manutenção de museus, rádios, TVs etc. Em virtude disso, acreditamos que a comparação colocada aqui serve apenas para subsidiar os debates referentes ao financiamento da educação superior do

⁵⁹ Informação disponível em <http://www.ufpanumeros.ufpa.br/index.php/pt/indicadores-de-desempenho>.

campo, que aponta para investigações futuras, uma vez que os programas não trazem investimento para as estruturas físicas das Universidades.

Considerando que a privatização da Educação Superior vem se dando exatamente por conta do financiamento da educação, em detrimento da qualidade do ensino, em que pese a dificuldade do governo federal em manter e ampliar a oferta da educação superior nas Universidades Públicas.

Para Silva Junior (2011), reconfiguração da educação superior brasileira se coaduna com o processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformação política e econômica em nível mundial, e deve ser analisada em seus vários aspectos. Nesse sentido, indicamos as análises referentes ao financiamento da educação superior do campo, indispensável para pesquisas futuras.

Consideramos desafiador apresentar os recursos financeiros do PRONERA, do PROCAMPO e do PARFOR, na Universidade Federal do Pará, em virtude do detalhamento de cada um deles. No entanto, destacamos que a exposição dessa gama de recursos é fundamental para revelar o investimento realizado na Educação Superior, dentro da receita da Universidade Federal do Pará, que, no ano de 2011, foi de R\$ 709.043.066,00⁶⁰ (setecentos e nove milhões, quarenta e três mil, sessenta e seis reais), proporcionando, assim, a possibilidade de desdobramento de pesquisas posteriores em relação ao custo-aluno e ao impacto desses recursos na realidade atual.

É necessário ressaltar que a Educação do Campo, vem sendo ofertada em função do custo-benefício, prova disso são as classes multisseriadas com um professor para atender várias crianças em idades diferentes. Ainda que, acreditamos na superação do paradigma da multisserie, como algo completamente negativo, essa lógica foi criada dentro dessa lógica de recursos financeiros.

Este cenário é desafiador e nos revela que o acesso dos estudantes a Universidade pública tem modificado, inclusive a concentração de atendimento pelas Universidades e está sendo ampliado para as instituições não Universitárias, que também merecem ser investigadas.

⁶⁰ Receita prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2011-2015), disponível em http://www.portal.ufpa.br/docs/pdi_aprovado_final.pdf.

CONSIDERAÇÕES

A partir da elaboração do levantamento bibliográfico em relação à Educação Superior do Campo destacamos três princípios amplamente debatidos, pós Lei nº 9394/96, na denominada “década da educação”, que são: a) valorização do profissional da educação escolar; b) valorização da experiência extraescolar; e c) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Consideramos que cada programa analisado apresenta uma intencionalidade específica. Constatamos que os mesmos princípios estão colocados, sendo um elemento comum em todos eles a formação de professores, presente em todos os programas que têm dado o acesso às populações do campo à Educação Superior.

Essa constatação demonstra que o atendimento da Educação Superior pra as populações do campo vem acontecendo através de programas, que são tidas de “políticas focais” e “compensatórias”, mas que, no caso da Educação Superior do Campo, a nosso ver, são políticas que não foram adotadas para reparar uma situação específica dos sujeitos do campo, mas são fruto da luta para garantir os direitos daqueles que estão excluídos dessa oferta.

Com a Educação Superior do Campo os programas iniciaram como políticas específicas inclusive com recurso próprio e vem sendo transformados em políticas permanente com abertura de cursos e concursos para professores nas Universidades.

Höfling (2001) considera que o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses. Portanto, a criação e a organização de programas ou políticas podem representar os arranjos feitos nas esferas de poder, que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

Essa preocupação deve ser pautada quando analisamos os programas lançados pelo governo. De um lado, temos os movimentos sociais, reivindicando direitos sociais, e, de outro, o governo, que institui os programas como uma forma de “atender” às reivindicações. No entanto, o governo detém, em sua estrutura burocrática, os orçamentos, as formas de execução e até mesmo a concepção do programa. Dessa forma, precisamos refletir a respeito das políticas materializadas pelos governos brasileiros, pois

em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001, p.38).

Porém, nos programas analisados nessa pesquisa, detectamos que as iniciativas de acesso das populações do campo, na universidade pública, foram diferenciadas, pois o PRONERA e o PROCAMPO são resultado da luta dos movimentos sociais, ao passo que o PARFOR surgiu como resultado de uma política de governo.

Podemos perceber que os três programas que permitiram o acesso das populações do Campo à Educação Superior tem sua missão a intenção de ampliar, apoiar e formar, que são proposições práticas na oferta da Educação Superior no campo, e seu desdobramento como política pública deve ser materializado em um determinado tempo e com investimentos específicos.

As intencionalidades de cada programa são diferenciadas: o PRONERA vem dentro da perspectiva de formação dos assentados da reforma agrária; o PROCAMPO, de uma formação específica para professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e do campo. E o PARFOR atendendo a demanda para a Política Nacional de Formação de professores.

O histórico de criação dos programas nos ajuda a compreender a participação dos movimentos sociais. No caso do PRONERA e do PROCAMPO, como já afirmado anteriormente, ambos partiram da reivindicação e da organização desses movimentos, em parceria com as Universidades, o que nos leva a refletir sobre a organização do Estado do brasileiro, pois os movimentos sociais e a sociedade civil também tem pautado a política brasileira, não se tornando refém somente das proposições dos Governos.

Com base nos dados apresentados, podemos afirmar que, na Universidade Federal do Pará, houve o acesso das populações do campo à Universidade pública e que o mesmo vem crescendo, porém as condições de oferta e permanência desses estudantes ainda são o elemento desafiador.

No **primeiro capítulo** era nossa intenção contextualizar a educação superior tecendo relações com a Educação do Campo, focando a categoria acesso, dessa forma além da compreensão dos dois eixos de análise realizamos o levantamento

do sistema de acesso à Universidade Federal do Pará. No intuito de analisar como vem se dando a modificação no sistema de acesso à Universidade pública, permitindo a entrada de novos sujeitos que não eram atendidos na educação superior, devido ao caráter elitista desse nível de ensino.

Fundamentamos esse capítulo apresentando alguns elementos baseados na contribuição teórica de Antonio Gramsci, que contribui para analisarmos as relações entre Estado, Sociedade Civil e Sociedade Política. Nos apontando elementos para analisarmos a sociedade brasileira na atualidade, e as relações entre os movimentos sociais, estado e universidade, o que nos permitiu a compreensão de Estado Ampliado e Hegemonia.

A fundamentação teórica em relação à Educação Superior, a Educação do Campo e baseada na contribuição de Gramsci, dos Movimentos Sociais, além do levantamentos nas modificações no sistema de acesso à Universidade Federal do Pará nos permitiram compreender o PRONERA, O PROCAMPO e o PARFOR como um novo eixo de análise que é a Educação Superior do Campo, que já está materializada, mas não é reconhecida pelo Estado como política pública, portando, não consta na agenda de prioridades dos governos nesse nível de ensino do País.

Considerando que a educação superior no Brasil sempre foi exclusividade de poucos ou de grupos elitizados, que conseguiam alcançar os níveis mais elevados da educação, vimos que a política de ação afirmativa, cotas e reservas de vagas tem sido uma forma de modificar o acesso à universidade, que, por muitos anos, utilizava um sistema de seleção excludente, utilizando a nota nos vestibulares como verdadeiros crivos dos quais poucos conseguiam passar, justificando-se, com a pouca oferta de vagas, o rigor de acesso à universidade pública. O que gerou a elitização desse nível de ensino.

Nos últimos 15 anos, período pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tempo histórico demarcado para essa pesquisa, constatou-se que as modificações no sistema de acesso à UFPA passaram a ser pautadas por vários pontos, dos quais elegemos alguns para analisar aqui:

- a) a busca pela adequação de conteúdo programático ao mundo do trabalho;
- b) a aceitação e a inclusão de pessoas que não tinham acesso a esse nível de ensino, no intuito de realizar uma reparação histórica na sociedade brasileira com

relação aos grupos minoritários, como no caso de negros, deficientes, índios e pessoas do campo.

Na Universidade Federal do Pará, as políticas de ação afirmativa, cotas e reservas de vagas deram acesso e tornaram visíveis grupos de pessoas que, por muitos anos, ao ter acesso à universidade, eram vistas como exceção ou mérito individual.

Dessa forma, ainda que as modificações no sistema de acesso sejam questionadas, elas foram fundamentais para garantir o direito e a democratização da universidade pública, dando acesso a pessoas que dificilmente passariam no vestibular e continuariam a exercer a profissão de professores sem a exigência mínima requerida na Lei nº 9.394/96, Artigo 87, § 4º, das Disposições Transitórias: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Esses profissionais continuariam a lecionar sem qualificação, uma vez que boa parte deles é composta de professores concursados das Secretarias Municipais de Educação, já possui o direito adquirido de atuar como docente e lecionar sem formação mínima exigida. Portanto, cabe às Universidades Federais a formação dessas pessoas, porém com a exigência da qualidade nessa oferta.

No **segundo capítulo** realizamos o levantamento do PRONERA, do PROCAMPO e do PARFOR na UFPA, e constatamos que, o PRONERA está presente na maioria dos Estados Brasileiros, passados 15 (quinze) anos de sua criação se transformou em política pública mesmo atendendo a Educação Básica e a Educação Superior, o PRONERA se pauta dentro de uma relação contra hegemônica, desde à sua criação até a implementação das políticas públicas.

Na Educação Superior o PRONERA trabalha com recursos próprios e apresenta uma série de cursos que não envolvem somente a Formação de Professores, mas também bacharelados e especializações. No entanto, ainda que esse programa tenha apresentado muitos elementos novos à Educação Superior, a partir do momento que ele é regulamentado ele se torna invisível nas estruturas da Universidade. Um exemplo disso, destacamos a dificuldade na busca de informações, dentro da Universidade Federal do Pará, esses cursos não se encontram devidamente cadastrados na Pró-Reitoria de Graduação, no momento do cadastro do censo eles

passam a ser denominados de “Pedagogia”, quando possuem um Projeto Pedagógico diferenciado no âmbito curricular e em sua forma de materializar-se.

Dessa forma o PRONERA, além de permitir o acesso à educação superior para os sujeitos do campo, ainda trabalha com recursos próprios e não é reconhecido dentro da estrutura de gestão da universidade.

O PROCAMPO, apesar de na Universidade Federal do Pará, ter atendido apenas uma turma, em processo de seleção para segunda turma é nele que é apresentado a proposta ideal de Formação de Professores dentro da metodologia que o Movimento por Uma Educação do Campo apresenta como ideal.

No entanto a maioria dos professores que trabalham no campo e estão estudando na universidade atualmente estão sendo atendidos pelo PARFOR que tem se mostrado como o programa que atende quantidade e não qualitativamente em se tratando de metodologia para a educação do campo.

Um elemento de destaque para a materialização dessa política foi o Financiamento da Educação Superior do Campo, que vem se dando com recursos que não são os já vinculados pela União resultante dos impostos e taxas, mas são recursos provenientes de outro Ministério – Ministério do Desenvolvimento Agrário, no caso do PRONERA. O que confirma que a Educação Superior do Campo vem sendo materializada na relação contra hegemônica e pela persistência dos envolvidos nesses cursos.

No **Terceiro Capítulo** apresentamos as análises em relação aos desafios e contradições na implementação dos três programas, uma vez que na dinâmica da necessidade de implantação dos cursos não houve um diálogo e ajustes para implantação desse acesso. O direito ao acesso à educação está se tornando uma realidade, pois afirmamos que as populações do campo estão tendo a garantia de direito ao acesso à Educação Superior através de programas criados com o objetivo não somente de dar acesso à Educação Superior, mas de garantir a formação de uma sociedade que esteja comprometida com a formação humana e social, de uma sociedade que assuma seu papel como sujeitos históricos do seu processo de formação.

Nesse sentido, o acesso das populações do campo à Educação Superior tem acontecido por insistência e persistência da sociedade civil, instituições de ensino e movimentos sociais, além dos sujeitos que vêm reivindicando seu direito à Educa-

ção. A política para uma educação “do” e “no” campo tem confirmado que a população que vive no campo e precisa desse trabalho para viver deve ter acesso a todos os direitos sociais garantidos a todos os cidadãos brasileiros.

No caso particular da Amazônia trata-se de um espaço heterogêneo no qual caboclos, ribeirinhos, assentados, quilombolas e indígenas vivem e trabalham em locais diferenciados, e cada povo tem uma necessidade específica em relação ao conhecimento científico. Desse modo, no que concerne à organização do projeto pedagógico, faz-se necessário garantir que tenham a identidade dessas pessoas.

No histórico dos projetos pedagógicos do PRONERA e do PROCAMPO, observamos que se refere à luta dos movimentos sociais e da participação destes na concepção dos projetos do curso, além do currículo, que segue a metodologia da alternância, com a organização do tempo-escola e tempo-comunidade, que tem direcionado os princípios pedagógicos da Educação Superior no Campo.

No entanto, ao analisamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos do PARFOR, dos cursos Ciências Naturais, Geografia e Pedagogia, constatamos que somente no curso de Pedagogia, Campus Belém, aponta-se para a organização com princípios voltados para a Educação do Campo. Os demais seguem o mesmo currículo das licenciaturas conforme o previsto no regulamento da graduação da Universidade Federal do Pará. Assim, fazem-se necessárias as políticas para garantia da permanência das populações do campo e as definições das contradições reveladas nesta pesquisa.

Dessa forma, as contradições encontradas nesse estudo são questões latentes e que inquietam no sentido de saber qual será o rumo que irá tomar esses programas, sobretudo, porque pautam a Educação Superior que vem passando pelo processo de privatização na sua oferta de ensino.

Formar professor dentro do caráter de equidade é garantir o acesso enquanto se equilibra os indicadores necessários para colocar o país no patamar dos países em desenvolvimento, sem se preocupar com a identidade das pessoas, somente para atender ao padrão internacional exigido para os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

As formas de financiamento para o acesso das populações do campo à Universidade pública apontam o descaso que o Ministério da Educação vem tratando

esse acesso, pois os recursos apontados aqui que atendem as populações dos assentamentos são provenientes do Ministério do Desenvolvimento Agrário e não dos recursos que deveriam ser vinculados para a educação, proveniente das receitas resultante dos impostos. O que nos leva a afirmar que a Educação Superior do Campo vem acontecendo somente pelo processo de disputa protagonizado pelos movimentos sociais e universidades. Caso contrário, não se teria recursos para investir e ampliar esse acesso.

A cartografia apresentada serve para ilustrar como o acesso, através desses programas vem se dando no Brasil e a necessidade de investigação e de acompanhamento dessa política pública, pois nosso estudo esteve focado apenas na Universidade Federal do Pará, como era nossa intenção, mas os programas estão presentes na maioria dos Estados Brasileiros.

A Formação dos Professores e profissionais para o campo brasileiro é necessária, sobretudo se consideramos o avanço do capital e do Agronegócio, expulsando famílias de seu lugar de origem ou fazendo delas assalariadas e escravas da extração das riquezas naturais de nosso País. Que historicamente está marcado pelo latifúndio agora também perde suas terras para a reprodução do capital.

É fato também que o campo brasileiro não precisa somente de professores, talvez esse seja o carro chefe para formar os sujeitos do campo que ainda vivem em situações precárias sem escolas, atendimento de saúde e saneamento básico, só para citar alguns dos problemas do campo brasileiro. Daí a necessidade de formação dentro das outras áreas como a saúde, as ciências agrárias, à área jurídica, para que a justiça social seja realizada pelos próprios sujeitos do campo e não para eles.

Obviamente, a formação política, sob a concepção da educação do campo não condiz com a lógica do capital, sobretudo no Brasil, um país que “marcha” rumo ao desenvolvimento capitalista. No entanto, a continuidade das proposições em torno das políticas instaladas, a avaliação do movimento dentro do que já foi conquistado e as novas conquistas podem ser um grito na “marcha” pelos que não tem acesso aos níveis mais elevados da educação. Sobretudo, no campo, local dos excluídos de direitos sociais.

Nessa perspectiva as contradições apresentadas nesse estudo podem pautar também o debate na universidade, nos movimentos sociais e na sociedade civil sobre o acesso das populações do campo à Universidade Pública, a educação pública, à saúde pública, ao acesso às condições de moradia e condições de vida digna para todos os sujeitos do campo brasileiro. E com alguns trechos da mesma entrevista utilizada no início desse trabalho indicamos que

[...] É preciso mesmo brigar para que se tenha um mínimo de transformação. [...] eu lamento tristemente que Darcy Ribeiro já não possa saber, já não possa estar vendo uma marcha como essa. Como eu acredito em Deus, eu agradeço muito à Deus, por estar vivo, e poder ver e saber que os Sem Terra “Marcham” contra uma vontade reacionária histórica implantada nesse País. E o meu desejo, o meu sonho é que outras marchas se instalem nesse País.

Paulo Freire

REFERÊNCIAS:

ALVES, Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa** nº 81. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1992.

ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel. Licenciatura em Educação do Campo: Histórico e Projeto Político Pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo**: Desafio para formação de educadores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____, Educação do Campo no Ensino Superior: repercussão para o desenvolvimento do campo brasileiro. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.) Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: Pesquisa e Práticas Educativas. Paraíba: Editora Universitária da UFPB, 2011.

AMARAL, Nelson Cardoso. O Financiamento das IFES Brasileiras e o custo aluno em FHC e Lula. In: CABRITO, Belmiro Gil; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Orgs.). **Políticas de acesso e financiamento da Educação Superior no Brasil e em Portugal, tendências actuais**. Lisboa: Educa Coleção Organizações, 2011.

AMARAL, Nelson C. **Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações**. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/03.pdf>

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação no campo**, 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. Visão Geral. 2006, disponível em <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2006/Resources/477383-1127230817535/0821364154.pdf>, acesso em 19 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília, 1997.

BRASIL, Lei 10.172/01. **Plano Nacional de Educação 2000-2010**, disponível em <http://portal.mec.gov.br/legislações>.

BRASIL, Presidência da República. Lei 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, 2010

BITTAR, Mariluce; FARIA, Sidinea Cândida; HAGE, Salomão Mufarrej. Democratização da Educação Superior no Brasil: Discutindo o conceito. In: MACEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; JACOB, Vera Lúcia (Org.). **Educação Superior: Expansão e Reformas Educativas**. Maringá: Eduem, 2012.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos e GRAU, Nuria Cunill. O público não estatal. In: Bresser-Pereira, L.C. e GRAU, Nuria Cunill (orgs.). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p.15-48, disponível em <http://bresserpereira.org.br/papers/1998/84PublicoNaoEstataRefEst.p.pg.pdf>, acesso em 27 de junho de 2012

BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Formação superior de educadores do campo: uma análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB**. 2011. 1v. 105p. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa. Paraíba, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: Identidades de Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, Coleção: Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). **Educação do campo: Campo-políticas públicas-educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

_____. **A Escola do Campo em movimento**. In: **Por uma Educação no campo**. ARROYO, Miguel Gonzalez, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (organizadores). 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

CARNOY, Martin; **Estado e Teoria Política**. 4.ed. São Paulo: Papirus, 1994.

CASTRO, Neves. **A Capes e a formação de professores para a educação básica**. RBPG, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353 - 373, março de 2012, disponível em

http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8_suplemento2/introducao.pdf

CHAVES, Vera Lucia Jacob. Reforma do Estado e reconfiguração da educação superior no Brasil – Tensões entre o público e o privado. In: CABRITO, Belmiro Gil; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Orgs.). **Políticas de acesso e financiamento da Educação Superior no Brasil e em Portugal, tendências actuais**. Lisboa: Educa Coleção Organizações Portugal, 2011.

_____. **Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A Formação dos Oligopólios**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010 481. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 02 de março de 2013.

SEDUC, Secretaria de Educação do Estado do Pará. **Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará**, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior e diversidade regional no Brasil: O Privado (mercantil) como fator de desigualdade e exclusão. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JR., João dos Reis (Orgs.). **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008 (p.15-46).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. **Educação do Campo e Alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB: encontro de teorias e práticas de Educação Popular**. 2011. 1v. 115p. Mestrado. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa. Paraíba, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

DALTRO, Renato Ribeiro. **Movimentos sociais, reforma agrária e escolaridade: o caso dos alunos do projeto CETA na Bahia**. 2009. 1v. 194p. Tese. Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2009.

DE PAULA, Alexandre Sturion (2008). **Ação Afirmativa e Discriminação Reversa: Análise a partir da Instituição de Quotas para Cidadãos Negros e Pardos**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_61/Artigos/Art_alexandre.htm. Acesso em 03 Fev 2012.

EDITAL Nº 02, DE 23/04/2012 – PROCAMPO, disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf.

FERNANDES, Flávia Azevedo. **Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2009. 1v. 132p. Dissertação. Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Geração e Nascimento do MST: 1979-1985. In FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000 (pág. 49-63).

GHEDINI, Cecília Maria. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais - um estudo a partir da I turma de pedagogia da terra da via campestre/Brasil**. 2007. 2v. 161p. Dissertação, Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2007.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. Disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-das-discussoes/intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura-gramsci/view>, acesso em 20 de novembro de 2013.

_____, **Cadernos do cárcere**. (2002) (v.5 Caderno 25). (Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, (Obra Original publicada em 1975).

HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial, OMC, e FMI: O impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. 214p. http://www.ufpa.br/ciac/arquivos/Relatorio20Anual202011_CIAC.pdf, acesso em 25 de maio de 2011.

HAGE, Salomão. **Guerra cultural pela escola no Brasil: a disputa pela direção do plano nacional de educação (1988-1999)**. Tese doutorado. USP, 2000.

_____. Por uma educação no campo e na Amazônia. In: CORRÊA, P. S. A. (Org.). **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006.

_____. Protagonismo dos movimentos sociais por uma educação do campo e educação básica nas escolas do meio rural. In: ANTUNES, Maria Izabel (Org.). **Movimentos Sociais, estado e Políticas Públicas de Educação do Campo**: Pesquisas e práticas educativas. Paraíba: Editora Universitária da UFPB, 2011.

_____. Relatório da Bolsa Produtividade 2009-2012, UFPA.

BARROS, Oscar Ferreira. HAGE, Salomão Mufarrej. CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. MORAES, Edel. Retrato da realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel. HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito**: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. (coleção Caminhos da Educação do Campo)

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (públicas) Sociais**. Cadernos CEDES, ano XXI, nº 55, novembro/2001

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFFER, Débora F. **Preparar gente: a educação superior dentro do MST**. Estud. Soc. e Agric., Rio de Janeiro, vol. 20, n. 2, 2012: 451-484, disponível em <http://r1.ufrj.br/esa/>, acesso em 19 de abril de 2013.

MENESES, Maria Adeilma. **Pedagogia da Terra e a Formação de Professores para a Educação do Campo na UFS e UFRN**. 2009. 1v. 142p. Dissertação. Mestrado. Fundação Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2009.

PRONERA. **Manual de Operações**. Edição Revista e Atualizada. Brasília, abril de 2004. (Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 abril de 2004)

MARX, karl. **O capital** (Crítica da Economia Política). Livro 1. O processo de produção capitalista. volume 1. Tradução de Reginaldo Sant'ana. Editora: Civilização Brasileira. Centro do Livro Brasileiro. Coleção perspectivas do homem. volume 38. serie economia. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. O REUNI – Uma nova regulação da política de expansão da Educação Superior: O Caso da UFPA(Tese de Doutorado).

Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: Belém, 2012.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Conceito de Estado. In **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. –Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina (2002). **Ação afirmativa: História e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, nº 2, p. 197-217. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559>. Acesso em 02 Fev 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Tese (doutorado). Pós-Graduação da USP, São Paulo, em 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. **O Caminho aberto pelas experiência piloto: limites e possibilidades das licenciaturas em Educação do Campo**. In. Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das experiências pilotos. Mônica Castagna Molina & Lais Mourão Sá. Organizadoras. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção caminhos da Educação do Campo; 5)

NASCIMENTO, Denise de Souza. A Expansão da Educação Superior e o Trabalho Docente: Um Estudo sobre O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA, 2012. Disponível em <http://www.ppged.belemvirtual.com.br/pagina.php?cat=145¬icia=223>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

NETO, Antônio Cabral e CASTRO, Alda Araújo. **A Supremacia da iniciativa privada na expansão do ensino superior: Realidade Brasileira e repercussões no RN**. In. Política de expansão da educação superior no Brasil: Democratização as avessas. Xamã.São Paulo, 2011.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **I Encontro Nacional do PARFOR Presencial, Brasília, 21 e 22 de setembro de 2011 – apresentação, disponível em** <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/i-encontro-nacional-do-parfor>, acesso em 10 de fevereiro de 2013.

OLIVEN, ARABELA CAMPOS. **Ações Afirmativas, relações raciais e políticas de cotas, nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil**. Revista Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007

PASQUINO, Gianfranco. In **Dicionário de Política**, Org. por Norberto Bobbio, Nicolla Mateucci e Gianfranco Pasquino. Tradução de João Ferreira, Carmem C. Varrialle e outros. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1986.

PPGED: **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: <http://www.ufpa.br/ce/ppged>. Acesso em: 15 set. 2010, 16:00h.

PRINCESWAL, Marcelo. **MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes para a classe trabalhadora: uma síntese histórica**. 2007. 1v. 185p. Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

RESTREPO, Luis Alberto, **Tempo Social**; Rev. Social. USP, S. Paulo, v.1, disponível em <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol02n2/A20RELACAO.pdf>, acesso em 02 de junho de 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Da ideia de universidade à Universidade das Idéias**, revista crítica de ciências sociais, nº 27/28, junho, 1989, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra disponível em www.boaventurasouzasantos.pt

SAVIANNI, Demerval. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCALABRIN, Rosemeri. **Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados**. 2011, 1v. 268p. Tese, Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN, 2011.

SILVA, Denice Batista da. **Do Assentamento a Universidade: A mulher camponesa no Ensino Superior**. 2009. 1v. 144p. Dissertação. Mestrado. Fundação Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2009.

SILVA, João Batista do Carmo. **Financiamento da Educação Superior no Pará: uma análise dos cursos de contrato na Universidade Federal do Pará, no período de 2000 a 2008**. 2009, 1v. 215p. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém,

SILVA JR., João dos Reis. **Estratégias e ações governamentais para a reconfiguração do Estado e da Educação Superior**. In: SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Waldemar (Orgs.). **Novas Faces da Educação Superior no Brasil. Reforma do Estado e Mudanças na Produção**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA JR, João dos Reis. SGUISSARDI. Valdemar. Formas e razões da expansão da educação superior pública no Brasil. In: MACEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Orgs.). **Educação Superior: Expansão e Reformas Educativas**. Maringá: Eduem, 2012

SOUZA, Dayana Viviany Silva de. **Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará**. 2011. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, 2011

SOUZA, Gisele da Rocha. **Conhecimento e Vida Camponesa: a formação de Engenheiros Agrônomos pelo PRONERA no Estado de Sergipe**. 2009. 1v. 142p. Dissertação. Mestrado. Fundação Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2009.

UFPA, Universidade Federal do Pará. Relatório 97/98. Departamento de Apoio ao Vestibular – DAVES, Pró-reitora de ensino de Graduação, 1999.

VARGAS, Luiz Carlos **Da luta pela terra em Corumbá-MS à formação dos professores leigos no assentamento Taquaral**. 2011. 1v. 121p. Mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2011.

VICENTE, Dafiana do Socorro Soares; CARLO, Erenildo João. Fundamentos Jurídicos da Educação do Campo. Rascunhos e achados de pesquisa. In: ANTUNES, Maria Izabel (Org.). **Movimentos Sociais, estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: Pesquisas e práticas educativas**. Paraíba: Editora Universitária da UFPB, 2011.