

## **DE POLÍTICA DE GOVERNO A POLÍTICA DE ESTADO? 10 anos de educação do campo na Universidade Federal Da Grande Dourados – UFGD**

Walter Roberto Marschner<sup>1</sup>

### **Resumo**

O presente artigo avalia a trajetória da Educação do Campo enquanto política de formação de educadores na universidade pública, partindo da experiência da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que há 10 anos gesta programas na área. Diante do contexto de desmonte da universidade pública, pergunta-se aqui pelos limites e possibilidades desta política se consolidar como política de Estado sem contudo perder suas especificidades e organicidade em relação aos povos do campo, protagonistas da proposta.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Alternância, políticas públicas de educação, universidade pública

### **Introdução**

O presente artigo pretende trazer elementos para avaliar a trajetória políticas públicas de educação do campo, perguntando pelas possibilidades de consolidação. As presentes reflexões consideram o atual contexto de ruptura democrática, onde o governo pós impeachment passa a executar a agenda neoliberal, o desmonte do Estado, encerrando um ciclo distributivo, limitando ou revogando importantes políticas de inclusão das classes sociais mais vulneráveis. A Educação do Campo, uma ação de estado de grande complexidade, figura aqui como uma das políticas públicas mais ameaçadas, de forma que é cada vez mais difícil a tarefa de avaliar e traçar perspectivas possíveis.

“Nenhum direito a menos”: se num passado próximo analisava-se as possibilidades de institucionalização e ampliação (Molina, 2015), o contexto de crise impõe agora uma agenda defensiva, para não se perder o que se conquistou, reforçando a compreensão da Educação do Campo (E.C.) como “território em disputa” (Fernandes, 2006). Assim sendo, historiar os 10 anos de E. C. na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) objetiva não só um balanço de limites e avanços, mas também implica em dar visibilidade ao que está em jogo na disputa atual. A luta urgente em tornar política de Estado o que sobrevivia como política de governo, com garantias de continuidade para uma agenda inclusiva, surge como pauta das

---

<sup>1</sup>Faculdade Intercultural Indígena – FAIND/UFGD email:walmars@ufgd.edu.br

mais de 40 universidades que, a exemplo da UFGD, fazem a gestão dos programas, agora ameaçados. O presente artigo propõe-se a trazer elementos para ajudar na compreensão deste cenário.

### Um histórico de exclusão

Se considerarmos três os principais ativos estruturantes do desenvolvimento do campo - terra, crédito e educação - então veremos que este último sempre fora relegado a papel secundário pelas políticas públicas. Historicamente o assim conhecido *espaço rural* fora marcado pela ausência de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem a organização e funcionamento da escola neste espaço. Como resultado da histórica ausência de políticas públicas para o campo evidencia-se hoje o problema estrutural da injusta escolarização no país.

Destaca-se a ausência histórica de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem a organização e o funcionamento da escola do campo. Até a década de 40, a escola do campo estava ligada ao patronato – financiamento privado. As iniciativas governamentais, como as missões rurais e a recém criada EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural, primavam por uma prática de extensionismo rural, balizadas nas perspectivas desenvolvimentistas da época, segundo as quais o subdesenvolvimento se combatia pela “difusão” de matrizes tecnológicas concebidas no primeiro mundo. Com as Leis e as Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61), a educação rural ficou ao encargo dos municípios, com a oferta de vagas escolares alcançando apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Os municípios, por sua vez, passaram a adotar estratégias da nuclearização, pondo fim nas escolas existentes nas comunidades rurais. A idéia de estudar associava-se à necessidade de ir para a cidade. A juventude, ao ir diariamente de ônibus para a escola da cidade, passa por um processo de negação de sua referência cultural, o que reforça ainda mais o êxodo rural.

No campo ficou um “vazio” que se expressa não só no progressivo fechamento das escolas do campo<sup>2</sup>, mas, sobretudo, na ausência dos temas do campo na educação. Um vazio

<sup>2</sup> Pelos dados do INEP o número de escolas do campo reduziu de 102 mil em 2002 para 70 mil em 2013

que reflete o processo de desterritorialização dos camponeses pelo avanço do agronegócio, o êxodo rural e o envelhecimento das comunidades<sup>3</sup>.

Salvo alguns movimentos de educação nas décadas de 60 e 70, organizados a partir da sociedade civil (como os Centros Populares de Cultura da UNE, da “formação sindical” pela CONTAG e Federações) e também pelo governo (como o MEB – Movimento de Educação de Base e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire), o Campo só se tornou centro de atenção das políticas públicas em meados da década de 1990, com o lançamento de programas de desenvolvimento rural sustentável, em parte articulados pelos movimentos sindicais, estes ainda bastante centrados no desenvolvimento econômico.

Segundo um recente estudo da UNESCO sobre exclusão escolar a nível nacional, entre as pessoas que completaram 45 anos em 2009, ano dos dados mais recentes disponíveis (IBGE/PNAD, 2009), apenas cerca de 20 milhões - por volta de um terço da população com essa idade - lograram completar o ensino obrigatório (UNESCO, 2012).

Entre os que têm entre 15 e 19 anos, somam 5,9 milhões (35% da faixa etária) os camponeses que ainda não concluíram o ensino fundamental, e desses, 65,3% continuam na escola. Ao avanço da idade correspondem menores probabilidades de voltar a estudar, evidenciado pela taxa de 59,6% dos que tem mais de 40 anos. São índices muito inferiores aos existentes em décadas anteriores, o que é resultado da pronunciada expansão do ensino público e gratuito no país. Mesmo a exclusão escolar entre jovens e adultos segue ainda expressiva, especialmente no contexto dos grupos em desvantagem, como as populações rurais, migrantes, indígenas, afro-descendentes, pessoas privadas de liberdade e deficientes.

Partindo do contraste cidade e campo, segundo os mesmos dados da UNESCO, nas faixas etárias (público alvo do Projovem) de 20 a 29 anos, 30 a 39 e acima de 40 anos, o percentual de pessoas com menos de 8 anos de escolarização atinge respectivamente 51,7%, 73,3% e 86%. Em termos de acesso a educação superior, segundo dados do INEP de 2012, a taxa de escolarização neste nível de ensino (3,2%) é cinco vezes menos que no meio urbano (19,8%) Esse quadro estatístico reforça o estigma do campo como naturalmente atrasado, um espaço carente.

---

<sup>3</sup> Segundo análise de diversos censos demográficos (a partir de dados do IBGE, analisados por Abramovay e Camarano, 1999), a população rural brasileira atingiu seu máximo em 1970 com 41 milhões de habitantes, 44% do total. Desde então, os movimentos migratórios levaram essa população a um declínio chegando em 1996 a 33,8 milhões de habitantes, 22% do total nacional. Mais recentemente, a queda de fecundidade rural contribuiu também para a diminuição do ritmo de crescimento desta população.

Esses baixos percentuais geralmente resultam de fatores como a necessidade de dedicação ao trabalho e dificuldades de conciliar os estudos com essa e outras atribuições da idade adulta, além das dificuldades dos educandos com currículos que pouco ou nada correspondem ao seu contexto específico. É o caso dos programas de educação de jovens e adultos, como o PROJOVEM, ainda com altos índices de desistência.

O fracasso das políticas de educação do campo, é explicado majoritariamente pelo fato destas não formarem os educandos para viabilizar seus projetos de vida em suas famílias e comunidades, mas formarem mão-de-obra para as empresas agropecuárias e, no limite, para o mercado de trabalho urbano. Nesse sentido são políticas que cumprem o que reza o preconceito, de que "*se estuda para não sofrer mais na roça*". Além disso, os programas formativos vinculam os educandos a um projeto de desenvolvimento incompatível, típico do agronegócio, marcado por alta concentração tecnológica e fundiária.

Essa escolarização acaba por agravar o problema de auto-estima nas comunidades. Basta apontar o fato de que, a nível nacional, o aumento de vagas no ensino médio e nos cursos de nível superior regulares aumentou o êxodo rural nas gerações mais novas. Isto porque a proposta de educação em vigor nestes espaços reproduz esquemas estigmatizantes contra as pessoas do campo que frequentam o ensino médio ou têm uma vaga no ensino superior<sup>4</sup>. Falta uma educação que esteja ligada ao seu contexto local, que seja capaz de devolver significado ao campo e contribuir para seu desenvolvimento.

## A Educação do Campo na UFGD

Desde 2008 a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) tem gestado, dentro de sua política de inclusão na diversidade, diversos programas de Educação do Campo. As licenciaturas em Ciências Sociais PRONERA, em Educação do Campo – PROCAMPO e, a nível de pós graduação *latu sensu*, os dois programas - PROJOVEM Campo, Saberes da Terra e PRONERA - Estudos de Gênero e Interculturalidade - são políticas públicas de E. C.

---

<sup>4</sup> Paese destaca que os adolescentes “sem terra”, como são conhecidos nas escolas da cidade, acabam por introjetar uma inferiorização, de modo a se apresentarem a outras pessoas “como um eu precário, sujeito ao insulto e ao descrédito, e esses fatores acabam prejudicando a sua trajetória escolar [...], a trajetória de membros de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos tem funcionado, aparentemente como um meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição” (2006, p.76).

numa parceria da UFGD com o MDA/INCRA, MEC/SECADI, Secretarias Estaduais de Educação.

Assumindo o papel político de intervir numa realidade marcada pela alta concentração fundiária e de exclusão social crescente, a UFGD insere-se na dinâmica territorial, assumindo com as citadas parcerias, políticas públicas de educação estratégicas que, ainda que temporárias e nem sempre articuladas, visam fazer frente ao grave problema da exclusão escolar, reflexo da alta concentração e desigualdade imperante no campo do Mato Grosso do Sul. Tais políticas partem do reconhecimento recente de *direitos subjetivos*. Reconhece-se o direito que pessoas que vivem no campo têm a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades.

A Licenciatura em Ciências Sociais PRONERA<sup>5</sup> foi iniciado na UFGD em 2008, com 59 educandos/as matriculados, de assentamentos de reforma agrária, especialmente da região da “Grande Dourados” e das 11 Micro-Regiões de Mato Grosso do Sul. Visou, segundo o PPP, possibilitar, por meio de processo seletivo e com edital específico, o acesso e a formação em Ciências Sociais, de 60 candidatos/as oriundos/as de assentamentos rurais federais de Mato Grosso do Sul que, ao término do curso de licenciatura, poderão atuar como educadores e educadoras em espaços formais e informais de educação.

Também em convênio com o PRONERA, acontece de 2011 a 2013 a oferta de um curso de pós graduação *latu sensu* Estudos de Gênero e Interculturalidade, que atendeu 35 acadêmicos, em sua maioria professores/as em escolas do campo da rede pública no Mato Grosso do Sul.

O PROJovem Campo Saberes da Terra foi implantado em 2009 na UFGD, dando formação a nível de pós graduação *latu sensu* para 54 educadores de EJA contratados pelo governo estadual para atender 13 turmas com jovens e adultos de assentamentos, comunidades ribeirinhas e indígenas de 8 municípios do estado.

---

<sup>5</sup> O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) consiste na política pública de educação do campo mais abrangente e duradoura até aqui. Desde que foi criado, em 1998, já beneficiou cerca de 450 mil jovens e adultos que vivem no meio rural. O programa oferece cursos de educação básica, (alfabetização e ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e cursos superiores e de especialização. O Pronera tem como princípio “fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as dimensões: econômica, social, política, cultural e ética” (Manual do Pronera, 2010).

A Licenciatura em Educação do Campo - LEDUC, iniciado em 2014, tem seu fomento pelo programa PROCAMPO<sup>6</sup>/SECADI na UFGD tem sua primeira turma de 67 educandos, a posterior de abertura de mais 2 turmas com 120 vagas cada e, em 2016, já como curso regulamentar, turma de 60 acadêmicos. Visa, segundo o PPP, “formar inicialmente licenciados/as em ciências da natureza com uma sólida formação humanística, que sejam capazes de atuar como profissionais críticos/as da realidade multidimensional da sociedade brasileira, do processo educacional e nas organizações dos movimentos sociais, habilitando-os/as a produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de movimentos sociais, pesquisas e intervenções sócio-educacionais”.

### **A alternância**

Os Programas de E. C. da UFGD estão pautados nos princípios da Pedagogia da Alternância, concretizando uma proposta pedagógica que favoreça a inclusão das pessoas que vivem no campo, no ensino superior. Assim, facilitam e criam alternativas para minimizar as dificuldades de acesso e de permanência na universidade, principalmente por considerar o tempo universidade e o tempo comunidade como dois momentos dialeticamente interligados e complementares do conhecimento. Cada semestre letivo é dividido entre etapas presenciais com 70% da carga horária e o tempo de inserção na comunidade de origem do/a educando/a onde serão desenvolvidos trabalhos científicos, orientados por uma equipe de docentes envolvidos com o Projeto. É comum a presença de representantes dos movimentos sociais, assumindo também o acompanhamento dos acadêmicos durante todo o processo.

Mas a relação entre tempo comunidade e tempo universidade não é uma mera sucessão de etapas ou uma forma mais elaborada de ensino à distância. Esta dinâmica evita também que o ingresso de jovens camponeses na universidade signifique deixar o campo para poder estudar. Mais que isso, na perspectiva do diálogo de saberes, defendido por Paulo Freire, a proposta da alternância articula teoria e práxis, possibilitando a relação ação – reflexão – ação num processo de formação continuada. Rompe-se, dessa forma, com a

---

<sup>6</sup> Enquanto o PRONERA segue como política de educação a partir do MDA/INCRA com perfil claro de um programa específico da reforma agrária, com alcance limitado a partir da abertura de cursos pontuais, o PROCAMPO surge dentro do MEC/SESU como uma forma específica de expansão da educação superior, destinada as populações do campo, como política continuada de educação do campo. A nível nacional, a partir do edital de 2013 passa abranger 42 licenciaturas, com a contratação de cerca de 600 professores e a meta de formar cerca de 15.000 educadores do campo.

dicotomia entre o fazer e o pensar, o sentir e o conhecer, o conceber e o atuar. Para os educandos destes programas, a concretude de seus cotidianos – não raro marcados pela luta constante pela sobrevivência e contra a exclusão – torna-se um critério de refutação do saber mistificado baseado na dicotomia entre o acadêmico e o prático, trabalho e escola, formação técnica e humanista. Seguindo a mesma dinâmica da realidade que se constrói em referência à totalidade, desenha-se para a pedagogia da alternância uma relação dialética entre universidade e assentamento. Para se entender a relação entre estes tempos e espaços pedagógicos, dentro do sentido amplo que os movimentos sociais conferem à alternância, faz-se referência aqui a, pelo menos, três perspectivas pedagógicas: a relação teoria e práxis (Freire), a centralidade do trabalho (Pistrak) e a organicidade na formação dos intelectuais coletivos (Gramsci).

A reflexão teórica desenvolvida no tempo universidade desafia os/as educandos/as a assumirem uma inserção diferenciada em suas práticas no tempo comunidade, sejam elas nas escolas, nos movimentos sociais, nas cooperativas ou nas estruturas comunitárias. Busca-se a cada etapa avançar no sentido de sistematizar criticamente as ações cotidianas no sentido de construir um conhecimento novo acerca do social em seu contexto imediato.

### **A produção de conhecimento: educação como leitura do mundo**

O direito à escola no assentamento é uma das bandeiras fundamentais da reforma agrária. É algo tão importante como a conquista da terra mesma. Isso porque a escola local é uma das primeiras reivindicações dos agricultores na constituição do assentamento, sendo uma das demandas mais recorrentes do seu plano de desenvolvimento. A luta pela escola não é só para poupar crianças e jovens assentadas das longas jornadas de ônibus escolar, sina das crianças e dos jovens do campo desde o fechamento das escolas rurais com a nuclearização na cidade, o que fez as comunidades do campo geográfica e pedagogicamente ainda mais distantes da sociedade como um todo. A demanda por educação nos assentamentos não se limita à escolarização, mas diz respeito a todo o esforço dos movimentos sociais do campo em *dar um novo significado* ao espaço que conquistaram. Com a terra conquistada e a escola no assentamento, a educação foca o campo e o seu contexto como espaço pedagógico.

Por outro lado todo o incremento em educação diferenciada nestes segmentos populacionais revela uma notável capacidade de mudança. No contexto dos assentamentos e

comunidades camponesas do Mato Grosso do Sul, são freqüentes os casos de jovens e adultos que, ao superar a barreira do analfabetismo funcional, não só se mostram aptos a desenvolver projetos de desenvolvimento em sua unidade familiar como também passam a assumir papéis de liderança e representação dos seus respectivos grupos.

Tudo isso por que os grupos do PRONERA e PROJOVEM pautaram-se numa práxis que constrói conhecimentos construindo sujeitos, reinventando a relação de subordinação entre saberes, onde o científico subordinava o tradicional. Na perspectiva do conhecimento formulado a partir práxis dos movimentos sociais populares, a educação do campo representa uma oposição à concepção positivista de conhecimento, firma-se a unidade entre o sujeito e o objeto do conhecimento, unidade entre o que sabe e o que atua: só faz melhor quem melhor compreende e compreende não só no contexto da intervenção imediata, mas também do horizonte, sustentando projetos de longo prazo.

Na contramão das perspectivas universalistas e homogenizadoras de educação que vigoraram nos projetos de desenvolvimento das décadas passadas, a E. C. propõe concretamente a afirmação de especificidades, construção de saberes locais, o fortalecimento de identidades e relações de pertença.

Os depoimentos coletados em parte apontam que predomina ainda o senso comum, de que E. do C. é um instrumento para fixação das pessoas, para “*mostrar a importância de ficar no campo*“. Mesmo assim a E. C. figura como formação para uma nova relação com seu espaço, educação para a cidadania. Neste sentido ela deve extrapolar o âmbito das atividades agropecuárias. Partindo da ênfase aos saberes locais - “*voltado para as nossas raízes*” – deve buscar por uma formação ampla sobre o campo, condição para que se alcance uma vida digna. A E. C. deve permitir que “*o campo se imagine, se pense*”, processo que é base de toda criatividade e autonomia.

As propostas formativas assumidas pelos quatro programas de educação do campo têm em comum o aspecto do ensino e pesquisa como intervenção social. Vale destacar que a grande maioria dos acadêmicos conclui sua formação com trabalhos de pesquisa tendo como objeto análises da problemática nos respectivos contextos locais. Partindo sempre do registro da história dos assentamentos e comunidades de inserção, valendo-se, não raro, de escassas fontes orais e documentais, os trabalhos logravam a “leitura” (no sentido freireano) atenta dos espaços, concretizada nas histórias de acampamentos, assentamentos, áreas quilombolas, escolas do campo.



A presença dos cursos e programas de E.C. na UFGD permitiu o acúmulo de pesquisas sobre o campo do Mato Grosso do Sul, antes pouco representado e restrito à discussão tecnológica, não raro pautada pelo “paradigma do agronegócio” (Fernandes, 2014). Destaca-se a perspectiva interdisciplinar e multisetorial que a análise dos territórios camponeses assume. Uma interdisciplinaridade que tem no cotidiano dos assentamentos sua base material e que deveria ser a matéria prima para produção de conhecimentos no tempo universidade na perspectiva de formação nas grandes áreas de conhecimento (na LEDUC/UFGD ciências humanas e ciências da natureza), rompendo assim com a fragmentação da ciência, típica da academia.

Não só articularam as teorias e conhecimentos das áreas específicas, mas também produziram conhecimento sistematizado das diversas dimensões que integram a realidade dos assentamentos rurais nos quais vivem os/as acadêmicos/as do curso. Produzem um conhecimento local, de descrição densa (Geertz, 1998), dado o sentido dramático das experiências relatadas de uma história compartilhada – graças ao caráter orgânico e capilar das pesquisas dos/as autores/as nos seus contextos imediatos.

Diante do acúmulo da produção de conhecimento, a diversidade de abordagens que a interdisciplinaridade desafia, é preciso questionar o exclusivismo epistemológico que caracterizou os primórdios da implantação dos programas de E.C. Neste tocante é preciso assinalar os limites e possibilidades<sup>7</sup> de assumir-se o materialismo histórico dialético enquanto perspectiva teórico-metodológica dogmática e exclusiva, ignorando outras grandes heranças e vertentes interpretativas da qual a E.C. se nutre, como a educação popular, a pedagogia freireana, a teologia da libertação, a perspectiva de gênero, as abordagens sistêmicas que balizam a agroecologia, entre outras, hoje grandes temas e desafios pedagógicos nas licenciaturas do campo que ao lado do materialismo histórico compõe o robusto arcabouço teórico metodológico em construção.

## **Desafios à Universidade**

Considerando o momento histórico do desenvolvimento das sociedades modernas e a relação de sujeição ao capitalismo a que têm sido submetidas todas as instituições, entre elas

---

<sup>7</sup> Vale apontar os recentes debates sobre o desencontro entre os referenciais da educação do campo e da pedagogia materialista histórica (vide Fernandes e Camacho, 2017 e Neto e Bezerra, 2011, entre outros). Em linhas gerais a perspectiva dogmática da pedagogia materialista histórica põe a educação do campo sob a suspeita de tratar-se esta última de uma política pública de um estado burguês que, ao defender a especificidade pedagógica para os povos do campo, é vista como fragmentária e particularista.

as universidades públicas, o sociólogo Boaventura de Souza Santos propõe que, enquanto bem público, a universidade deve procurar caminhos para criar uma nova institucionalidade, promovendo o debate sobre um projeto de sociedade que fortaleça a globalização contra-hegemônica, ou seja, a reciprocidade e o benefício mútuo, fora dos regimes de comércio internacional (SANTOS, 2004). Neste papel, propõe ainda que a universidade conceba suas proposições para um projeto nacional de modo não isolacionista, dentro de uma lógica da globalização alternativa, que seja referência para definir interesses sociais prioritários de pesquisa.

A perspectiva do sociólogo português ajuda a entender o desafio da universidade pública diante do avanço dos programas de E.C. Reconhece-se que a oferta destes programas na universidade é uma resposta às demandas históricas dos movimentos sociais, como apontado anteriormente. A universidade tem um importante papel a cumprir na formulação de políticas públicas, estimulando a reflexão teórica-metodológica sobre a questão agrária brasileira, promovendo o debate crítico e proposições a respeito dos fundamentos pedagógicos e sócio econômicos para um modelo de desenvolvimento sustentável que reconheça e incorpore a importância dos grupos sociais vinculados à produção do campo para a soberania, segurança alimentar e qualidade de vida do povo brasileiro.

Com o Procampo logrou-se a ampliação de fundos públicos para a formação de educadores e a ampliação do acesso destes sujeitos à universidade pública. Contudo o que se revela no impasse atual, com o risco de fechamento de vários cursos, é que essa conquista não se consolidou como permanente, figurando como política de governo e não de Estado. Ou, pela expressão de um educador “a E.C. não entrou no DNA da universidade pública”. Na medida em que, pela ação do Estado, amplia-se o acesso das camadas populares ao ensino superior, dá-se também a descaracterização das especificidades das políticas. A ampliação políticas sociais específicas leva, não raro, ao distanciamento da referência inicial formulada e gestada pelos grupos da sociedade civil que reivindicam sua implementação pelo Estado. Ao institucionalizar-se a E.C. passa a ser “fagocitada” (Molina, 2015) pelo meio englobante, com sua racionalidade burocrática e instrumental, perdendo o seu vigor e especificidade.

Reflexo deste processo identifica-se muitas contradições. Nas avaliações formuladas entre gestores e representantes dos movimentos sociais registra-se um estranhamento em relação à identidade e ao perfil dos novos cursos e programas. Tal contradição se faz sentir, entre outros aspectos:

- No desmonte da universidade pública e das políticas afirmativas, das quais a educação do campo é um talvez a de maior complexidade, e assim mais vulnerável. Neste sentido Frigotto questiona o real caráter das políticas de inclusão que, por ser meras políticas compensatórias, deixam de propor uma reestruturação profunda da universidade pública e “mascaram o antagonismo de classe, reduzindo-os à questão de disparidades e diferenças” (2011, p.20).

- Nos desajustes e restrições por parte da estrutura jurídico - financeira, para provimento de recursos para a logística da alternância, chegando, em alguns casos, à marginalização do programa diante dos cursos regulares da universidade. É o caso das Licenciaturas em Educação do Campo, que ainda figuram no senso escolar da maioria das Universidades não como curso regular, mas como um programa, política pública emergencial, fora da matriz orçamentária da universidade e dependendo de recursos extraordinários. Na UFGD a LEDUC foi recentemente institucionalizada, sem ter contudo atribuição orçamentária. A ausência de alojamento, recurso fundamental para viabilizar a permanência dos acadêmicos no tempo universidade é uma lacuna não resolvida nos dez anos de E.C. da UFGD, implicando em onerosos gastos com aluguel de espaços.

- No desacordo dos critérios de inclusão dos beneficiados, através da imposição do ingresso somente por vestibular universal, excluindo a possibilidade do ingresso por turmas com critérios específicos. A descaracterização do ingresso leva também a formação de turmas de baixa representatividade, organicidade em relação aos movimentos sociais do campo, refletindo por outro lado, as comunidades desorganizadas de onde são egressos.

- No desacordo com a proposta pedagógica, pela falta de compreensão ou de compromisso dos docentes e técnicos em relação à proposta específica (ainda que explicitada nos marcos normativos e projetos políticos pedagógicos). Muitos destes servidores ingressaram nas licenciaturas por concursos públicos que não asseguravam o perfil do profissional com a proposta pedagógica da E.C. razão da dificuldade na compreensão da interdisciplinaridade a partir do cotidiano e da operacionalização da alternância, considerando também as dificuldades de logística ou até mesmo a recusa de acompanhamento docente das atividades do tempo comunidade.

Destarte, o conflito entre descaracterização pela universalização e a afirmação das especificidades e organicidade tem trazido indicadores para pensar a política de produção de conhecimento. Programas como o PRONERA, PROJOVEM e o recém-implantado

PROCAMPO introduzem um novo elemento nos fundamentos da universidade, tradicionalmente concebidos pelo tripé pesquisa, ensino e extensão. Mesmo os conceitos como *inclusão* e *extensão* também precisam aqui ser revistos, pois denotam, ainda, a visão reificada de Universidade ocupando um pretensível lugar na realidade a qual toda a dinâmica social deve convergir. Num movimento oposto, a E. C. constrói-se como política pública de *interação*, *sinergia* com os sujeitos do campo e, assim, mobiliza e insere a universidade em uma luta social concreta. Pensar a transformação da instituição universitária e o papel social do conhecimento científico, a partir dessa visão transformadora da educação, impõe o desafio de conceber novas formas de atuação para as universidades públicas, recriando suas relações de ensino, pesquisa e extensão, não raro formuladas nos clássicos marcos cartesiano/positivistas. Avança-se para a construção de ações que promovam os processos de transformação imprescindíveis à busca de maior igualdade e de justiça social.

### Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Ricardo, CAMARANO, Ana Amélia. *Exodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos*. Rio de Janeiro: IPEA, 1999, disponível em [www.econ.fea.usp.br/abramovay/artigos.../Exodo\\_rural.pdf](http://www.econ.fea.usp.br/abramovay/artigos.../Exodo_rural.pdf)

CALDART, Roseli. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis. Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

CAMACHO Rodrigo Simão, FERNANDES, Bernardo Mançano Crítica à crítica ao paradigma da educação do campo. In: *Práxis Educacional*, Vol. 13, No 26, 2017.

DUARTE, Valdir. *Escolas públicas no campo: problemática e perspectivas*. Francisco Beltrão, Ed. Grafitec, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica. *Educação e Pesquisa. Questões para reflexão*. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrária, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: FIGUEIREDO, E. *Ações afirmativas na Educação Superior: políticas de inclusão ou exclusão?* Bahia: UEFS Editora, 2011, p.17-24.

GHEDINI, Cecilia M. et al. *A mística do girassol*. Porto Barreiro: Grafitec, 2000.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*, V2.: Os intelectuais e o princípio educativo.

MOLINA, Mônica e Fernandes Bernardo M. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA M. e AZEVEDO DE JESUS, Sônia M. S. *Contribuições para Construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, Articulação Nacional Ed. Campo, 2005.

\_\_\_\_\_. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. In: *Educar em Revista*. n.55, Curitiba: Editora UFPR, 2015, p.145-166.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA. 11. (Org) *Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão*. Brasília\_MDA, 2006

NETO Luiz Bezerra e BEZERRA Maria Cristina dos Santos. Educação do campo ou educação no campo? In: MARSCHNER et al. (Orgs) *Saberes da terra: teoria e vivências*. Dourados, Ed da UFGD, 2011.

PAESE, Mylene W. *Educação do Campo: discriminação e resistência*. Rio de Janeiro: Liber Livro Editora, 2006.

PRONKO, Marcela. FONTES, Virginia. Hegemonia. In: CALDART et al. (Orgs) *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012, pg. 389ss.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da Escola do trabalho*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Conhecimento prudente para uma vida descente. Um discurso sobre as Ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.