

O curso de Educação do Campo da UFPR: história e construção de processos pedagógicos na formação de professores para os contextos rurais brasileiros

Ehrick Eduardo Martins Melzer*

Resumo

Neste artigo trazemos o histórico de constituição da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza (LECAMPO) na Universidade Federal do Paraná (UFPR) implementado a partir da política pública educativa Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de formar professores para atuar em escolas do campo nos diversos contextos rurais brasileiros tendo como base o trabalho com a lógica de tempos formativos do regime de alternância. Nosso objetivo foi traçar o processo de construção do curso dentro do arco histórico da política educacional de 2014 a 2018. Nossa fonte de dados foi composta por documentos e estatísticas produzidas pelo curso, dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o informe de avaliação do MEC. Buscamos discutir o processo histórico de construção em dois grandes eixos: (a) o alcance geográfico do curso com a opção da estratégia de descentralização das turmas (itinerância); (b) o formato diferenciado do projeto pedagógico do curso (PPC) e as práticas pedagógicas no que se refere à docência compartilhada como uma estratégia política para fortalecer a educação emancipatória trabalhada a partir da realidade concreta dos sujeitos dentro dos objetivos da educação do campo. O que compreendemos desta construção a partir de sua história é que a LECAMPO tem produzido formas diferenciadas de desenvolver processos formativos de futuros educadores, apresentando dados de evasão e conclusão positivos em relação a outros cursos dentro da mesma área de conhecimento, Ciências da Natureza, o que se reflete em uma recente avaliação na que atingiu nota máxima.

Palavras-chave: educação de campo, política educacional, ensino superior, PROCAMPO

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente colaborador do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza (LECAMPO) e Vice-coordenador da Licenciatura em Geografia (LIGEO) na UFPR Setor Litoral. Coordenador do Laboratório de Estudos em Ludicidade, Tecnologia e Comunicação (LUTECOM). e-mail: ehrickmelzer@ufpr.br

The UFPR rural education course: history and construction of pedagogical processes in teacher education for Brazilian rural contexts

Abstract

In this article we bring the history of constitution of the Degree in Rural Education: Natural Sciences (LECAMPO) at the Federal University of Paraná (UFPR) implemented from the public educational policy Support Program for Higher Education in Rural Education (PROCAMPO) by the Secretariat for Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SECADI) in the Ministry of Education (MEC) with the aim of training teachers to work in rural schools in different Brazilian rural contexts based on the work with the logic of formative times of the alternation regime. Our purpose was to outline the process of building the course within the historical framework of educational policy from 2014 to 2018. Our source of data were documents and statistics produced by the course, data from the Higher Education Census of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) and the MEC evaluation report. We discussed the historical process of construction along two main axes: (a) the geographical scope of the course with the option of the strategy of decentralizing classes (roaming); (b) the differentiated or mat of the course's pedagogical project (PPC) and the pedagogical practices regarding shared teaching as a political strategy to strengthen emancipator education based on the concrete reality of the subjects within the objectives of rural education. What we understand about this construction from its history is that LECAMPO has produced different ways of developing training processes for future educators, presenting data of evasion and positive conclusion in relation to other courses within the same area of knowledge, Natural Sciences, reflecting in the recent evaluation with maximum score.

Keywords: rural education, educational policy, higher education, PROCAMPO

La carrera de Educación del Campo de la UFPR: historia y construcción de procesos pedagógicos en la formación docente para contextos rurales brasileños

Resumen

En este artículo traemos la historia de la constitución del Profesorado en Educación Rural: Ciencias de la Naturaleza (LECAMPO) en la Universidad Federal de Paraná (UFPR) implementada desde la política pública educativa Programa de Apoyo para la Formación Superior en Educación Rural (PROCAMPO) de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI) del Ministerio de Educación (MEC), con el objetivo de formar docentes para trabajar en escuelas del campo en diferentes contextos rurales brasileños a partir del trabajo con la lógica de los tiempos formativos del régimen de alternancia. Nuestro objetivo fue delinear el proceso de construcción de la carrera dentro del marco histórico de la política educativa desde el año 2014 hasta el 2018. Nuestra fuente de datos integró documentos y estadísticas producidas por el curso, datos del Censo de Educación Superior del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) y el informe de evaluación del MEC. Buscamos discutir el proceso histórico de construcción en torno a dos ejes principales: (a) el ámbito geográfico del curso con la opción de la estrategia de descentralización de clases (régimen de alternancia); (b) el formato diferenciado del proyecto pedagógico del curso (PPC) y las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza compartida como estrategia política para fortalecer la educación emancipadora trabajada a partir de la realidad concreta de los sujetos y relacionada a los objetivos de la educación rural. Lo que entendemos de esta construcción desde su historia es que LECAMPO ha producido diferentes formas de desarrollar procesos de formación para futuros educadores, presentando datos de evasión y conclusión positiva en relación a otros cursos dentro de la misma área de conocimiento, Ciencias Naturales, lo que se refleja en una evaluación reciente en la que obtuvo puntaje máximo.

Palabras clave: educación del campo, política educativa, educación superior, PROCAMPO

Introdução

O curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza (LECAMPO) com docência específica nas disciplinas escolares Química, Física e Biologia foi implementado por meio de uma política educacional do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

O objetivo desta política reside em criar cursos específicos para a modalidade educacional da Educação do Campo, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996.

O PROCAMPO teve 3 edições. A primeira foi um projeto piloto com algumas instituições que vinham desenvolvendo propostas. A segunda edição ocorreu no ano de 2009 e contou com a inscrição de diferentes tipos de instituição de ensino superior pública e privada. A terceira edição ocorreu em 2012 e contou com a inscrição de somente instituições federais de educação superior públicas.

Na edição de 2012 foi construído o projeto da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral (UFPR LITORAL), que criou um curso com habilitação na docência dentro da área científica, com a opção por área de conhecimento como preconizado desde os anos 2000 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (PCN) (Brasil, 2000).

Nesta proposta foi construído um curso que tem como objetivo habilitar para a docência para a segunda etapa do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e para o Ensino Médio dentro da ótica da questão agrária e educação do campo, e com um viés na Agroecologia como condutora para o diálogo de saberes (entre os saberes científicos e os saberes populares comunitários) das comunidades camponesas.

Este curso possui algumas peculiaridades em relação a outras propostas que foram construídas em todo o país. A primeira delas se dá em torno da estrutura administrativa da UFPR LITORAL que

¹ PCN são um documento de referência em âmbito nacional para o desenvolvimento de projetos formativos em instituições educativas.

está organizada sob a ótica não departamental, ou seja, os grupos de trabalho multidisciplinares se organizam administrativamente sob uma estrutura denominada Câmara Pedagógica que seria equivalente ao Colegiado com a condição de participação de todos os docentes que atuam no curso. Outra peculiaridade está no Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFPR LITORAL que prevê a organização do conhecimento de forma indisciplinar (Chassot, 2016), o que coloca o desafio para os docentes em desenvolver redes de trabalho pedagógico no curso, o que se denomina docência compartilhada. A terceira peculiaridade do curso é a forma de distribuição das turmas e o movimento dos professores para atender às demandas formativas destas turmas; tal estratégia denominou-se itinerância.

Assim, a questão que este trabalho busca responder é: como o curso da LECAMPO da UFPR LITORAL desenvolveu suas atividades diferenciadas, repercutindo em processos emancipadores diferenciados e no alcance de nota máxima (nota 05) na avaliação do Ministério da Educação (MEC)?

A partir desta pergunta desdobrou-se o objetivo geral: analisar a história da LECAMPO bem como suas práticas pedagógicas diferenciadas e como tais características contribuíram para o alcance da nota máxima na avaliação realizada pelo MEC.

Desta forma, o presente trabalho divide-se em dois momentos distintos: o primeiro dedicado a imersão teórica sobre a política e sua avaliação e o segundo dedicado ao estudo do caso ancorado em alguns preceitos da teoria crítica e da avaliação de políticas educacionais focada na análise documental e de estatísticas obtidas no Censo da Educação Superior para o curso LECAMPO da UFPR LITORAL, coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); alguns dados coletados via Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) da UFPR LITORAL e o relatório da avaliação presencial realizada pelo MEC.

Vale ressaltar que este trabalho foi apresentado no VI Congresso Latinoamericano de História da Economia (CLADHE) realizado em Santiago no Chile no ano de 2019. Assim, este artigo apresenta

uma expansão no que se refere aos dados sobre o curso com um levantamento comparado com outros cursos que formam para a mesma área de conhecimento, Ciências da Natureza.

Destarte, organizamos a apresentação do tema em quatro tópicos que buscam fornecer a compreensão desde o processo macro e histórico da política do PROCAMPO até o caso da UFPR LITORAL na abordagem micro dos dados produzidos no levantamento do Censo da Educação Superior da SGA da UFPR LITORAL e na avaliação externa organizada pelo MEC conferindo o conceito máximo ao curso.

O PROCAMPO, seu histórico de construção e indicadores

Trazer o histórico do PROCAMPO não é uma tarefa que se reduz somente a esta política, pois este programa traduz um longo processo histórico e de tensionamento de Movimento Sociais Camponeses (MSC) na esfera do Estado Democrático de Direito para garantir a especificidade do direito à educação no meio rural. Assim, há a necessidade de se trazer a trajetória histórica da construção do conceito de educação do campo dentro do Movimento por uma Educação do Campo (Munarin, 2011a). Souza (2012) ressalta a relação conflitante da educação do campo com o Estado:

A educação do campo é uma frente de luta e de enfrentamentos com o Estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do Estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas. Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que a sociedade civil e a sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. É uma esfera pública tensa, em que o dissenso é a mola propulsora das tensões ideológicas, políticas e jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia. (Souza, 2012, p. 753)

Neste sentido, é a partir da contradição desvelada no campo que se dá origem ao Movimento por uma Educação do Campo. Este movimento se organiza, sobretudo dentro das lutas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), dentro da seção de educação que começa a desenvolver os debates em torno da Educação Básica do Campo (EBC). Inicialmente, a luta era pelo acesso a escolas nos assentamentos da reforma agrária; poste-

riormente, Caldart (2004) destaca que a partir dos intensos debates com toda a base e pela compreensão mais aprofundada da dimensão formadora da educação, decide-se expandir o conceito para além da educação formal, abrangendo todos os processos formativos camponeses:

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

Assim, entende-se que a educação do campo é um projeto educacional pautado dentro de uma contra hegemonia a uma proposta que se coloca na contramão do processo de educação rural. Ou seja, a educação do campo se dá em oposição ao paradigma do capitalismo agrário organizado sob a estrutura financeira mundial do agronegócio, buscando alternativas sustentáveis de produção por meio dos saberes comunitários² e da Agroecologia aliada ao conhecimento científico acessível às camadas mais populares.

Neste sentido, o Movimento por uma Educação do Campo busca a partir de suas ações a afirmação do conceito de educação do campo nas escolas que se situam em zonas rurais e, principalmente, aquelas localizadas próximas ou em assentamentos da reforma agrárias; tais movimentos garantem uma parceria com Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) na construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no governo Fernando Henrique Cardoso em

² Aqui utilizamos o termo comunitário ao invés do tradicional. Pois, na compreensão da palavra, tradicional vem de tradição que se remete a algo estagnado e atrasado. Desta forma, quando usamos o termo comunitário busca-se mostrar que este saber que é de posse das pessoas que compõem a comunidade não está isolado do mundo numa bolha; muito pelo contrário, estes saberes a partir dos camponeses absorvem as inovações na tecnologia e na sociedade e as incorporam às suas práticas milenares, mostrando que o saber na comunidade não é estagnado, mas está em constante processo de aperfeiçoamento construído a partir de inúmeras gerações que transmitiram o acúmulo empírico pelas gerações na tradição oral.

1998. Munarim (2011b) destaca que esta foi uma importante vitória para o movimento no sentido de inserir a Educação do Campo na agenda política do Estado brasileiro. Com o desenvolvimento dos projetos em parceria com universidades, o movimento e os pesquisadores criam uma base de produção de conhecimento prático nos assentamentos da reforma agrária, adensando a compreensão do campo brasileiro e afirmando um modelo de produção baseado eticamente numa alternativa sustentável de campo que produz alimentos e soberania alimentar.

O PROCAMPO é gestado a partir das experiências do PRONERA, mais especificamente, dentro de uma proposta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na formação de educadores para o contexto da educação do campo. A partir do desenho deste curso que foi inicialmente nominado somente de Educação do Campo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) criou um grupo de trabalho para discutir uma proposta de política para implementação de cursos desta natureza em Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país. A partir dos debates se propõe lançar experiências piloto para compreender a dinâmica de construção dos cursos em diferentes IES e poder produzir o primeiro edital de chamamento.

As experiências piloto foram desenvolvidas em quatro instituições sendo a UFMG, a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Ao todo nesta experiência foram abertas 240 vagas divididas em 4 turmas de 60 estudantes. Uma turma por curso com aporte financeiro do MEC via SECADI e Secretaria de Educação Superior (SESU). Na sequência da experiência piloto foi aberto o edital de 2009 com previsão de abertura e manutenção de cursos em funcionamento com provimento financeiro para uma turma de 60 vagas com possibilidade de habilitação de propostas de qualquer IES. Em 2012 lançou-se um novo edital com provimento de 360 vagas para cursos novos e 120 vagas para cursos já em funcionamento.

Porém, o que se observa na análise da minuta para os editais de 2009 e 2012 são algumas modificações no sentido formativo

dos cursos, desenho estrutural da licenciatura e a relação com MSC. Na minuta original do PROCAMPO a proposta era de que os cursos fossem formativos para além da docência em ensino fundamental e ensino médio com o preparo do futuro educador como um sujeito capaz de gerir processos organizativos da escola e também como uma liderança comunitária, ou seja, o edital preconizava a formação para além da docência. Outro ponto que a minuta trazia e que foi modificado pelas esferas governamentais foi com relação à estrutura do curso (Melzer, 2020). Na proposta original, a Licenciatura em Educação do Campo seria um curso multidisciplinar que teria uma formação comum em Educação e Questão Agrária. A partir de um determinado momento da formação o estudante optaria por uma área de conhecimento para ter a uma especificidade (Brasil, 2011). Nos editais posteriores (2009 e 2012) há uma redução destes conceitos. Para a formação do profissional os editais reduzem a um professor que leciona na segunda etapa do ensino fundamental (de 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio de acordo com a sua área de formação. Com relação a estrutura dos cursos no edital 2009 as propostas deveriam ser em até duas áreas do conhecimento e no edital 2012 somente em uma única área (Melzer, 2020). Ou seja, aqui percebemos o movimento contraditório do Estado na política educacional, uma vez que o grupo de trabalho formado por movimentos sociais, pesquisadores e entidades do Movimento Por Uma Educação do Campo propõe uma política educacional que é modificada logo em seguida na proposta de 2009 e modificada novamente em 2012 para atender a questões internas do MEC e com relação às determinações de formação de professores. Neste sentido, compreendemos que houve negociação entre as partes e o Estado atendeu parcialmente os anseios dos movimentos por educação do campo, colocando-os em sincronia com os debates que estavam acontecendo dentro da esfera governamental, relativos às políticas de formação de professores. O que se percebe é que o MEC induziu a escolha das IES, no decorrer dos editais 2009 e 2012, pela área de conhecimento das Ciências da Natureza; uma vez que no edital continha a posição e que seriam priorizados cursos que tivessem

tal matriz de formação. Este movimento presente no edital fez com que a grande maioria das novas propostas fossem em cursos para Ciências da Natureza. A justificativa da SECADI reside nos dados do déficit de formação de professores para a área de Química, Física e Biologia na Educação Básica, colocando a meta de criação de novos cursos nessas disciplinas pela transversalidade da área de conhecimento das Ciências da Natureza (Melzer, 2020).

Outra medida contraditória é que apesar do incremento financeiro dos editais há a retirada das universidades estaduais do certame de 2012. A explicação disto pela SECADI é que havia uma dificuldade técnica de fazer repasses financeiros a instituições fora da esfera administrativa do MEC, com cadastro em dia com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).³ De acordo com a SECADI esta questão técnica e contratual acabava atrasando os repasses. Neste sentido, optaram por retirar outras instituições fora as federais do edital 2012 com a justificativa de facilitar o sistema de repasse via SESU dentro da mesma esfera administrativa (Melzer, 2020).

Apesar das contradições internas do edital, o grande diferencial em relação à proposta de 2009 foi que estabeleceram o valor de 4.000 reais/ano por aluno matriculado nos cursos e também foi oferecido 15 códigos de vagas de docentes e 3 códigos de vagas para técnicos administrativos, buscando formar a equipe básica em cada curso (Melzer, 2020). Outro ponto importante para frisar é que a proposta do PROCAMPO foi viabilizada a partir do Decreto Presidencial nº 7.352 de 2010 e a Resolução CD/FNDE nº 06 assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o ministro da educação à época, Fernando Haddad. Um contraponto importante entre PRONERA e PROCAMPO está na forma

³ O FNDE é uma autarquia vinculada ao MEC e que tem como função mobilizar os fundos para educação com o intuito de executar as políticas educacionais do ministério em parceria com os entes federados da esfera estadual e municipal que estão em estruturas administrativas diferenciadas devido ao pacto federativo brasileiro. Ou seja, é um fundo financeiro que tem como objetivo fazer a distribuição e controle social das verbas para livro didático, merenda, transporte escolar, construção de escolas, programas de formação inicial e continuada de professores e outras ações que busquem melhorar as condições estruturais e técnicas da educação no Brasil.

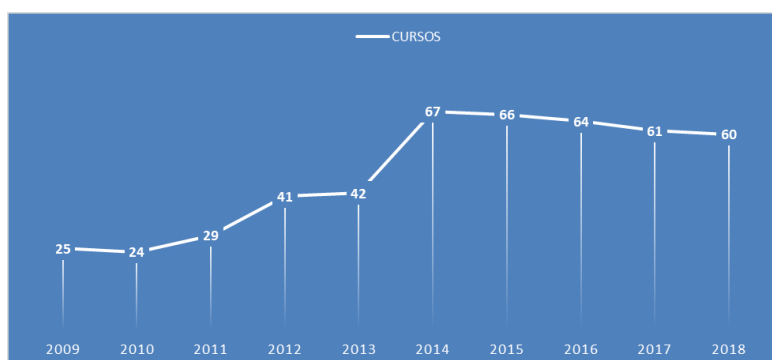
de financiamento dos dois programas. Enquanto o PRONERA prevê aporte financeiro com vistas à qualificação estrutural de instalações e provimento de bolsas para estudos, bem como apoio técnico na aquisição de produtos para funcionamento das propostas, o PROCAMPO ficou limitado financeiramente à aquisição e compra, bem como locação de estabelecimentos para alojamentos, alimentação e manutenção dos cursos (Melzer, 2020). Ou seja, o PROCAMPO tem um limite quanto ao seu financiamento no sentido de que com os recursos destinados não há possibilidade de investimento em infraestrutura para os cursos e nem em pagamento de bolsas de estudos para manutenção das populações camponesas na estrutura universitária.

A SECADI subentendeu que já havia programas implementados que oportunizavam a qualificação das estruturas e a concessão de bolsas como auxílio moradia, alimentação e permanência nas IES. Porém, o que se observa nas experiências do PROCAMPO é que um dos grandes gargalos dos cursos foi a questão do acesso a bolsas e auxílios e no que toca a qualificação estrutural na construção de alojamentos e espaços pedagógicos qualificados ao desenvolvimento das propostas dos cursos (Melzer, 2020).

Neste sentido, podemos observar uma evolução no quadro de Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) em todo o Brasil de 2009 a 2017, conforme a Figura 1:

O curso de Educação do Campo da UFPR

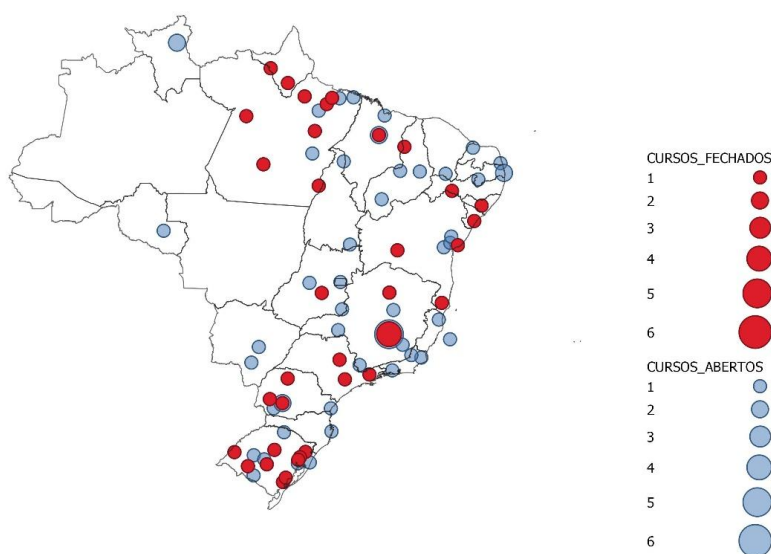
Figura 1. Levantamento da evolução na quantidade de cursos de 2009 a 2018.



Fonte: INEP (2019).

Observamos uma constante evolução do número de cursos. Tendo de 2013 para 2014 um salto de 59% na oferta de cursos em virtude possivelmente da implementação das licenciaturas do edital de 2012. Porém, observamos também pelo rastreamento de código de cursos a descontinuação (fechamento) de muitas propostas e aberturas de novos cursos, muitas vezes em uma mesma instituição, mostrando a rotatividade dos cursos e fragilidade na sua manutenção. A Figura 2 dá o panorama cartográfico desta tendência de disputa pelo projeto de cursos e universidade:

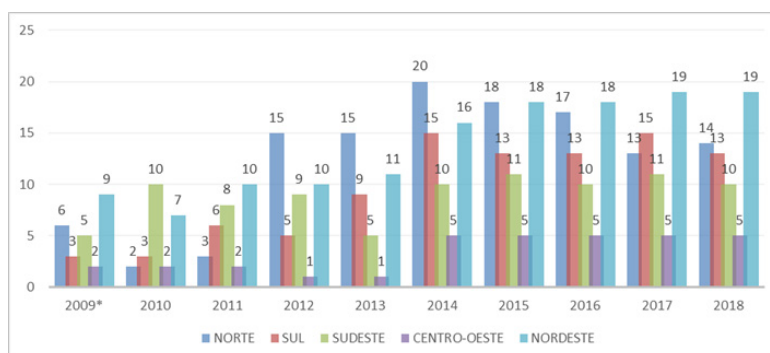
Figura 2. Distribuição geográfica dos cursos abertos e fechados (2009 a 2018).



Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2019).

Outro ponto que podemos destacar é a evolução induzida pela política educacional do PROCAMPO na quantidade de curso por região, principalmente a partir de 2012:

Figura 3. Levantamento do número de Licenciaturas em Educação do Campo por região de 2009 a 2018.



Fonte: INEP (2019).

O que observamos é a quantidade de cursos na região Norte e Nordeste em comparação com outras regiões do país. Além disso, observamos que as duas regiões com menor número de cursos são as regiões sudeste e centro-oeste. A região Sul, por sua vez, no edital 2009 tem uma baixa adesão vindo a ter um aumento considerável na oferta de cursos em 2014, saltando para 15 o número de cursos nos três estados do Sul. O que também observamos é a evolução na taxa de atendimento a municípios pelos cursos passando de 27 em 2009 para 42 atendidos em 2018. Outro dado que chama a atenção é a categoria administrativa das instituições que são predominantemente federais, sendo na sua grande maioria universidades.

Na questão da continuidade de funcionamento, somente 4 cursos continuam funcionando desde 2009; são das seguintes instituições: Instituto Federal do Pará (IFPA - Marabá), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC - Florianópolis), UnB (Brasília), UFMG (Belo Horizonte), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG - Sumé), Universidade Federal do Maranhão (UFMA - Bacabal) e Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) no município de Pelotas, este último na modalidade à distância. O que se

percebe pelos dados é que ao mesmo tempo que o PROCAMPO é indutor de abertura de cursos, as universidades procedem com processos de fechamento e descontinuação de propostas. Ou seja, ao mesmo tempo que há a abertura de muitos cursos, também há o fechamento, acarretando um reflexo da disputa sobre educação e projeto de universidade. Assim, podemos depreender que a disputa agrária perpassa a universidade a partir da disputa política e educacional dos cursos de educação.

Neste sentido, observamos que o PROCAMPO proporcionou uma expansão ao acesso à Educação Superior como se deu em parte a expansão da malha pública de ensino superior brasileiro pelas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Podemos dizer que o PROCAMPO é um processo que foi além do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) uma vez que colocou sujeitos que historicamente não foram contemplados por estes dois programas, mostrando assim a potencialidade da expansão ao acesso à Educação Superior pública, gratuita e de qualidade.

A avaliação de políticas educacionais: embates de paradigmas

Outro ponto importante que destacamos é a visão de avaliação de política pública educacional implícita neste artigo. Na seara da avaliação de política há uma predominância de um estilo de pensamento baseado no tripé eficácia, eficiência e efetividade (Arretche, 2001).

A eficácia pode ser compreendida, de acordo com Cotta (1998), com o grau que se alcançam os objetivos e metas de um referido programa ou política. Eficiência é a “relação entre os resultados e os custos envolvidos na execução de um projeto ou programa” (p. 112). Costa e Castanhar (2003) definem efetividade ou impacto como os efeitos positivos que a política proporcionou no espaço sejam eles de ordem técnica, econômica, social, cultural, institucional ou ambiental.

Além desses parâmetros, Costa e Castanhar (2003) apresentam a sustentabilidade, análise custo-efetividade, satisfação do beneficiário e equidade. De acordo com os autores:

O curso de Educação do Campo da UFPR

sustentabilidade — mede a capacidade de continuidade dos efeitos benéficos alcançados através do programa social, após o seu término; análise custo-efetividade — similar à idéia de custo de oportunidade e ao conceito de pertinência; é feita a comparação de formas alternativas da ação social para a obtenção de determinados impactos, para ser selecionada aquela atividade/projeto que atenda os objetivos com o menor custo; satisfação do beneficiário — avalia a atitude do usuário em relação à qualidade do atendimento que está obtendo do programa; equidade — procura avaliar o grau em que os benefícios de um programa estão sendo distribuídos de maneira justa e compatível com as necessidades do usuário. (Costa & Castanhar, 2003, p. 973)

Nesse sentido, entre pesquisadores da área de políticas educacionais há um debate em torno de duas abordagens: uma que é predominante na ciência política e que tende a avaliar pelo exame de indicadores, ou seja, busca calçar no tripé eficácia, eficiência e efetividade. Do outro lado, há uma corrente de visão mais humanista que busca olhar a política e avaliá-la pelo chão, ou seja, analisando como implementadores e beneficiários construíram a referida política e a receberam na sua realidade material. Estas duas abordagens foram denominadas na história da ciência política como abordagens *top-down* e *bottom-up*.

Atualmente, nos paradigmas da ciência política há três modelos de abordagens para a análise de implementação de políticas e sua conseqüente avaliação, são elas: *top-down*, *bottom-up* e Syntetizers. Cronologicamente, há um quadro evolutivo e dialético na construção destes três referenciais, na oposição ao estilo de pensamento vigente.

A abordagem mais antiga, *top-down*, surgiu no contexto de compreender como a política pensada é implementada. A base epistemológica desse estilo de pensamento é focada na compreensão de que a política pública é como uma máquina projetada pelo político dentro do Estado e implementada da forma que foi pensada na realidade.

Já a geração de estudos *bottom-up* vem como uma contraposição à geração anterior, mostrando que as decisões tomadas nos escalões mais baixos pelos implementadores é que definem os rumos de uma política. E os Syntetizers, a geração mais recente,

compreendem que a dicotomia top-down versus bottom-up reduz a política e suas interpretações a dois fatores: decisões tomadas pelos formuladores versus decisões tomadas pelos implementadores. Dessa forma, essa geração de teóricos entende que as relações na implementação são complexas e que a depender da política podem surgir características dos dois modelos concomitantemente.

Na política educacional, Perez (2010) faz a apresentação das duas primeiras gerações de estudos de implementação: os esquemas bottom-up e top-down. O bottom-up “basicamente europeia e fenomenológica” (p. 1185), busca compreender a política a partir de seus implementadores e beneficiários em relação aos objetivos e metodologias formulados. O top-down parte de uma outra escola de pensamento sobre avaliação de política, mais “positivista e americana” (p. 1185); compreende que a política deve ser estudada de cima para baixo, ou seja, são levados em conta somente os fatores da formulação e os seus resultados. Perez e Passone (2013) trazem uma visão da terceira geração do estudo em políticas públicas:

A terceira geração de estudos integra os modelos mais dinâmicos e processuais, que pressupõem não apenas a relação da implementação com o contexto mais geral da macropolítica –o que se pode identificar como determinação externa– como também as relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores, por serem estes agentes do processo de implementação. (p. 623)

O que podemos entender é que a implementação é uma etapa complexa e repleta de variáveis que podem redesenhar os rumos de uma política produzindo resultados sob uma realidade concreta.

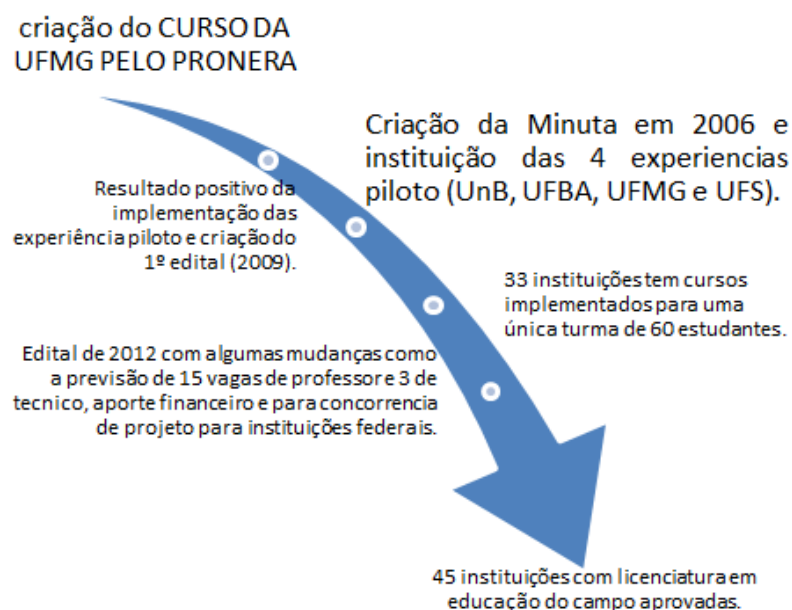
Tendo argumentado que, na verdade, a literatura já percorreu um longo caminho para destacar a inevitável complexidade do processo de implementação e a importância de tentar entender essa complexidade. (Brynard, 2005, p. 651)

Assim a implementação é um processo complexo e repleto de variações e relações que moldam a materialização da política e

consequentemente com ajustes e mudanças. A política dificilmente é implementada como foi escrita, no processo de implementação sempre há adaptações e opções tomadas por implementadores e instâncias superiores que mudam sua configuração.

Na trajetória do PROCAMPO o que compreendemos é que ocorreram 4 etapas de implementação, sendo que a primeira se originou a partir de experiências em outra política similar, o PRONERA. De certa forma, para o PROCAMPO o ciclo desta política em sua implementação se apresenta no seguinte esquema:

Figura 4. Trilha histórica de produção do PROCAMPO.



Fonte: Elaboração própria.

Assim, entendemos que a construção do PROCAMPO pode ter se dado em torno de três momentos: o primeiro no desenho do primeiro edital com base na experiência acumulada na UFMG pelo PRONERA e, posteriormente, nas experiências-piloto conduzidas na UnB, UFMG, UFBA e UFS; o segundo ciclo com o edital 2009 que previa aporte financeiro para uma turma de 60 estudantes aos projetos; e o terceiro ciclo com o edital 2012, restrito às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e com a aquisição de um conjunto formado pelo financiamento em 4 parcelas para entrada de 360 estudantes para cursos novos e 180 estudantes para cursos já em funcionamento, e contratação de recursos humanos com 15 professores e 3 técnicos para cada projeto. Esses momentos distintos são de avanços ou melhoria da política educacional.

O que observamos é que durante esta trajetória há alguns reveses no que toca a noção da estrutura pedagógica e de ação da licenciatura em educação do campo que é diminuída da proposta original. No primeiro edital de experiências-piloto, os cursos seriam interdisciplinares e dariam a possibilidade do estudante de optar por qual área de conhecimento teria interesse em desenvolver os estudos (Melzer, 2020). Nos editais posteriores o texto da política foi se modificando até chegar em cursos que habilitavam somente para uma área de conhecimento com preferência a Ciências da Natureza. Também o que se percebe de revés é a possibilidade de instituições estaduais, municipais e comunitárias de se inscreverem. No edital 2012 houve uma redução da proposta tornando elegíveis somente as IFES (Melzer, 2020). Este movimento resultou na descontinuação de inúmeras propostas que estavam sendo desenvolvidas no interior dos estados por instituições estaduais, municipais e comunitárias. Alguns exemplos de cursos descontinuados são os cursos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em Cascavel-PR, o curso da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO) em Guarapuava-PR e o curso da Universidade de Taubaté (UNITAU) desenvolvido em Taubaté-SP, dentre outras propostas em todo o país. Por outro lado, houve ganhos nas outras edições nas condições financeiras de execução das propostas e em 2012 nos recursos

O curso de Educação do Campo da UFPR

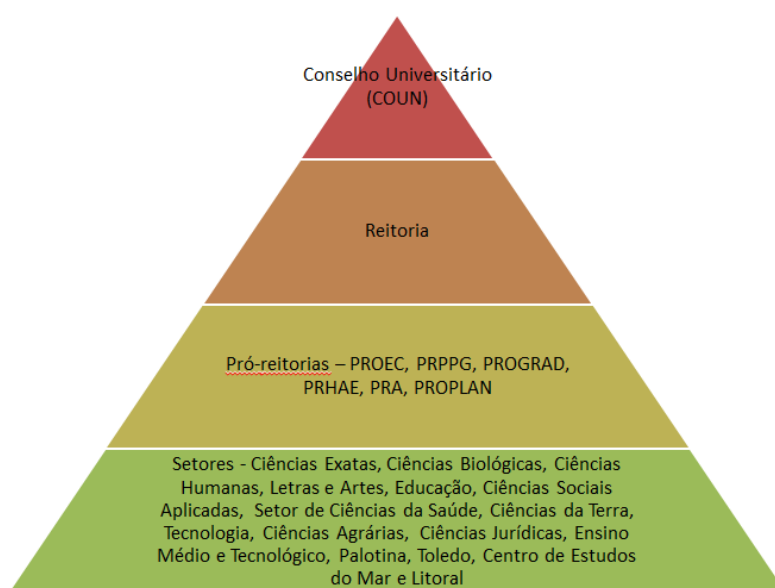
humanos com a possibilidade de contratação de quinze professores e três técnicos para cada proposta habilitada em universidades e institutos federais (Melzer, 2020). Ou seja, compreendemos que o PROCAMPO é uma política que atravessou diferentes conjunturas políticas ministeriais e se modificou de acordo com cada ciclo demarcado por um edital específico, caracterizando a disputa dos diferentes setores da sociedade brasileira nos rumos e diretrizes da política educacional.

A UFPR participou somente do terceiro ciclo da política (edital 2012), implementando-a no Setor Litoral, que dentro da estrutura administrativa da instituição tem uma proposta diferenciada com um Projeto Político Pedagógico (PPP) próprio, e que em certas características inova e se distancia de um projeto tradicional de universidade.

O projeto pedagógico do setor litoral, docência compartilhada e metodologia de projetos

Dentro da estrutura da UFPR há a organização das estruturas administrativas em Pró-reitorias e as estruturas pedagógicas estão organizadas sob a forma de Setores. Assim, a estrutura fica organizada da seguinte forma:

Figura 5. Estrutura administrativa da UFPR.



Fonte: Elaboração própria.

Nesta lógica organizacional cada setor tem um orçamento próprio destinado a manutenção de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Este recurso divide-se em verbas para manutenção da estrutura física, pagamento de terceirizados (limpeza, manutenção, transporte e segurança) e para atividades acadêmicas como aquisição de material e custeio de saídas de campo.

Nesta estrutura administrativa os setores se organizam internamente com departamentos que atendem os cursos que possuem coordenação e colegiado. No caso do Setor Litoral há uma significativa mudança estrutural uma vez que o PPP deste setor visa uma formação ancorada na realidade e na liberdade de escolha dos estudantes dos temas relevantes para estudos universitários de acordo com uma formação mais ampla e humana, pautada em

um ideal e na meta em longo prazo de melhorar os indicadores sociais⁴ que junto ao Vale do Ribeira⁵ são os indicadores mais baixos do estado do Paraná.

O projeto do Setor Litoral se organiza em torno de três eixos pedagógicos que estruturam uniformemente todos os cursos. São eles: os Fundamentos Teóricos Práticos (FTP), as Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e os Projetos de Aprendizagem (PA). Os FTP podem ser compreendidos como os fundamentos teóricos inerentes à formação básica profissional dos estudantes e estão, em certa medida, de acordo com a formação básica profissional; já o ICH é um espaço transversal no qual os estudantes e professores propõem temas e constroem espaços onde há trocas de saberes dentro de círculos de culturas (Freire, 2005). E o PA é um espaço individual do estudante no qual constitui um campo de estudo e de pesquisa de acordo com sua necessidade e interesse. Neste último espaço o estudante fica sob a mediação de um professor que pode mudar a cada semestre. Cabe ao professor aportar o estudante com ferramentas e materiais que o possibilitem aprofundar seu estudo e desenvolver o seu PA. O PA também tem como função alimentar os FTP. Ou seja, apesar dos FTP terem uma estrutura pré-definida, esta pode ser mudada de acordo com as necessidades dos estudantes no desenvolvimento de seus PA (UFPR LITORAL, 2008).

Outra característica do PPP do Setor Litoral é a temporalidade que se subdivide em três etapas denominadas: Conhecer e Compreender (CC), Compreender e Propor (CP) e Propor e Agir (PAG). Na primeira etapa, CC, o estudante busca desenvolver o reconhecimento da sua realidade e da realidade universitária, ou seja, nessa etapa é feita a introdução à realidade comunitária local e universitária do seu curso (UFPR LITORAL, 2008).

Na segunda etapa, CP, o estudante tendo o conhecimento da realidade concreta comunitária e da universidade pode analisar os

⁴ Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

⁵ Vale do Ribeira é uma região ao norte do estado do Paraná e que faz divisa com o estado de São Paulo.

problemas e desafios e propor metas e objetivos para a transformação da realidade ou a possibilidade de resolução de problemas pontuais identificados. Nesta etapa o estudante traça quais são seus objetivos e estratégias formativas para transformar a sua realidade concreta para, na terceira etapa, PA, colocar em prática seu planejamento e buscar uma transformação da realidade através de seu estudo com os conhecimentos adquiridos pelos ICH e pelo FTP, culminando com uma síntese de sua aprendizagem por meio do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) que pode ser uma avaliação do seu processo ou um estudo original dentro da área de seu curso (UFPR LITORAL, 2008).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo dentro dessa estrutura conta ainda com duas características desenvolvidas ao longo da implementação e previstas em projeto que o fazem único dentre os cursos criados pelos editais PROCAMPO. A primeira delas é o regime de alternância com a adição da itinerância que pode ser compreendida como o deslocamento das equipes de professores para atendimento aos estudantes no território de vida e existência proporcionando um fundamento básico da educação do campo, o território. A outra característica é a interdisciplinaridade dentro do paradigma da indisciplinada, ou seja, nos módulos tecnicamente não há divisão dos temas pois todos devem ser vistos dentro do conjunto (UFPR LITORAL, 2008). Desta forma, os professores devem desenvolver parcerias que são denominadas de docência compartilhada para dar conta da singularidade da modalidade educação do campo, prevista na Lei nº 9.394 de 1996, e dos fundamentos da área do conhecimento de Ciências da Natureza.⁶

Outro ponto a se destacar é que a lógica metodológica de trabalho no curso e na UFPR LITORAL está pautada nos projetos de aprendizagem. A metodologia de projetos é baseada em oito etapas que buscam desenvolver aspectos básicos como a investigação, a pesquisa, a problematização e a autonomia intelectual

⁶ Os cursos previstos pelo PROCAMPO foram colocados como sendo obrigatoriamente pertencentes a uma área do conhecimento; não sendo possível inscrever propostas disciplinares. A estratégia do MEC na extinta SECADI foi de resolver o problema do déficit de formação com profissionais formados para trabalhar as três disciplinas científicas do fundamental e do ensino médio brasileiro.

e política do indivíduo (estudante). Dessa forma, a metodologia de projetos transforma o educando no agente de sua aprendizagem, retirando a centralidade do ato de ensinar na organização do professor. Behrens e José (2001) organizam dez passos para o ensino de projetos, são eles:

(1) APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROJETO: neste passo o professor apresenta e dialoga com os alunos um tema para desenvolvimento de um projeto de aprendizagem. Neste momento é importante compreender aquilo que o educando busca para que o ensino tenha um sentido na sua vida. **(2) PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA:** aqui o professor elabora questões para engajar o educando no desenvolvimento do tema. É uma etapa de provocação do educando frente a uma situação-problema. **(3) CONTEXTUALIZAÇÃO:** a contextualização tem como função localizar o tema a partir da sua vinculação com a realidade concreta do educando. A função da contextualização é dar sentido social, político e histórico ao tema a ser estudado para que haja a totalidade da sua compreensão. **(4) AULAS TEÓRICO-EXPLORATÓRIAS:** nesta etapa o educador trabalha a fundamentação teórica do projeto, por meio de aulas expositivas dialogadas ou rodas de conversa. É o momento da troca de saberes e da construção coletiva do conhecimento. Pode ser utilizada a dialética para o trabalho de construção e desconstrução do conhecimento. **(5) PESQUISA INDIVIDUAL:** aqui o educando aprofunda as bases teóricas do projeto através de pesquisa em inúmeras fontes de informação. Seu objetivo principal é aprofundar o conhecimento em torno da situação-problema proposta no projeto. **(6) PRODUÇÃO INDIVIDUAL:** o educando, de posse dos dados e materiais arguidos pela pesquisa, elabora uma produção textual para expressar uma síntese de suas ideias para a sala de aula. **(7) DISCUSSÃO CRÍTICA E REFLEXIVA:** O educador, junto aos educandos, propõe uma roda de discussão de todas as produções individuais de forma a fazer com que os alunos produzam uma construção coletiva de conhecimento, através do debate e reflexão das ideias postas por eles próprios. **(8) PRODUÇÃO COLETIVA:** é a sistematização das discussões como forma de apresentar o conhecimento produzido na etapa anterior. Aqui os alunos decidem o que será produzido como produto final e fazem a sistematização da produção coletiva do projeto de aprendizagem. **(9) PRODUÇÃO FINAL:** nesta etapa o coletivo de alunos pode produzir um material que será apresentado à comunidade. Pode ser desenvolvido qualquer produto relacionado a situação-problema e ao desenvolvimento do projeto de aprendizagem. **(10) AVALIAÇÃO COLE-**

TIVA DO PROJETO: é o momento em que o grupo faz um autoexame da analisando todo o processo que envolveu o projeto de aprendizagem.⁷ (Melzer & Donato, 2015, p. 5)

Nesse sentido, a metodologia de projetos dentro dos eixos pedagógicos do Setor Litoral busca desenvolver um espírito crítico sobre a realidade concreta do estudante. A meta do Setor é trabalhar com o envolvimento⁸ comunitário e mudança dos indicadores de pobreza e desigualdade na região do litoral paranaense e no Vale do Ribeira.

Os indicadores da LECAMPO e sua construção na UFPR LITORAL

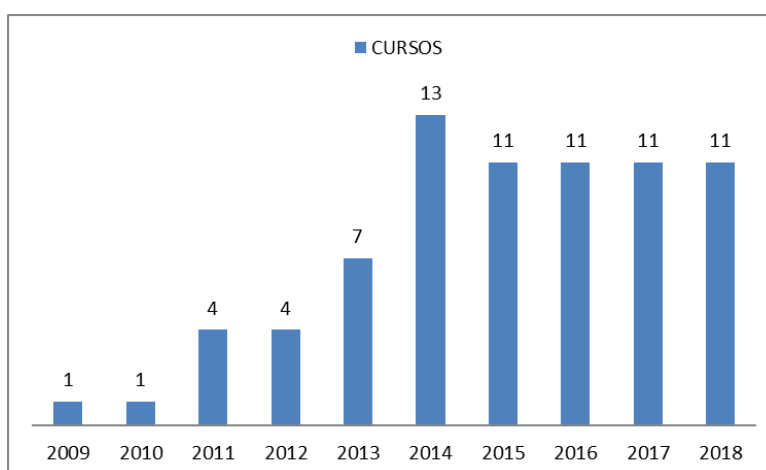
Nesta seção apresentamos os dados organizados a partir do Censo da Educação Superior (INEP-MEC) e os dados quantitativos territoriais disponibilizados pelo SGA.⁹ Inicialmente, analisando os dados gerais na região Sul do Brasil percebemos que os editais PROCAMPO, principalmente em 2012, oportunizaram um salto do número de cursos, de um curso em 2009 para treze cursos em 2014, reduzindo para onze cursos em 2018. A figura 6 dá um panorama desta série histórica:

⁷ Grifos nossos.

⁸ Aqui utilizamos a palavra envolvimento no lugar de desenvolvimento, pois, desenvolvimento é um termo capitalista que significa tirar o envolvimento da comunidade. Bauman (2003) faz esse trabalho histórico mostrando no contexto europeu como o sistema capitalista retirou a comunidade do indivíduo e depois tentou de formas artificiais trazer essa esfera novamente.

⁹ Foram adquiridos relatórios próprios da instituição para análise do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFPR LITORAL.

Figura 6. Cursos criados pelo edital PROCAMPO de 2009 a 2018.

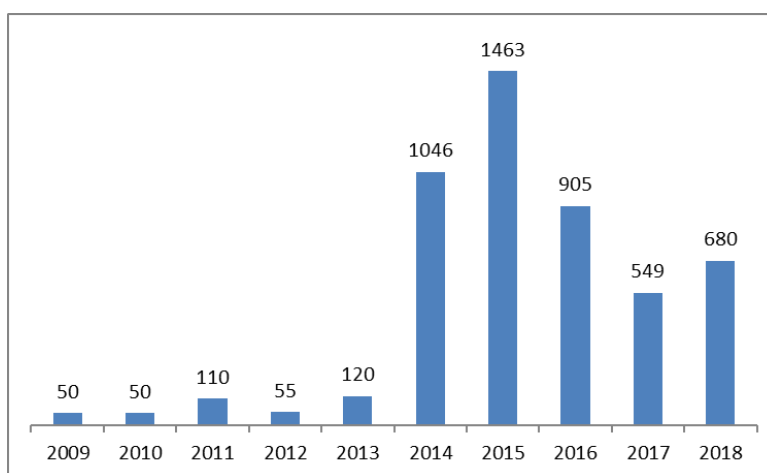


Fonte: INEP (2019).¹⁰

Quando observamos o número de matrículas percebemos que o ano de 2012 foi um marco na oferta de matrículas para cursar educação do campo, passando de 120 vagas em 2013 para 1046 em 2014 e chegando a 1463 em 2015, conforme figura 7:

¹⁰ Os dados do Censo da Educação Superior estão disponíveis no site do INEP no link que o instituto disponibiliza para acesso aos microdados. Os mesmos foram todos tratados e organizados usando software estatístico para construção das séries histórica, tabelas e gráficos.

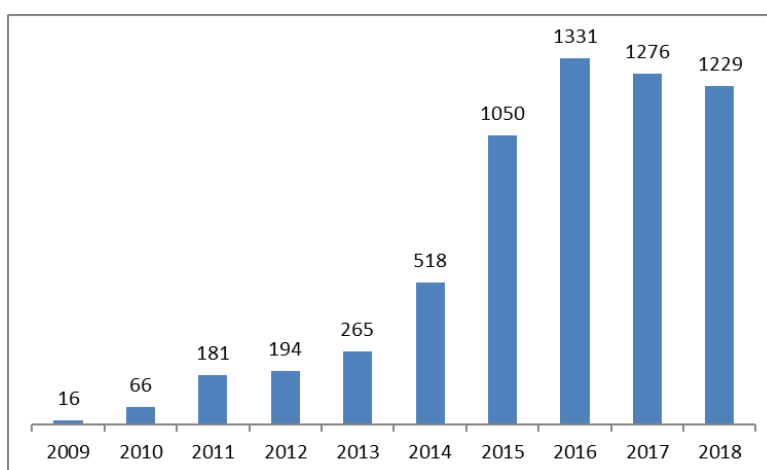
Figura 7. Quantidade de vagas ofertadas pelo edital PROCAMPO de 2009 a 2018.



Fonte: Dados tabulados pelo autor a partir de INEP (2019).

Esta característica se deu por conta de que o certame do edital 2012 PROCAMPO colocou para as propostas de Licenciaturas em Educação do Campo a meta de disponibilização de 300 vagas por curso ao longo de 4 anos. Em 2018, após o fechamento do PROCAMPO, percebemos a estabilização da oferta de vagas em 680 e o número de matrículas nos cursos aumentou quantitativamente e manteve-se estável.

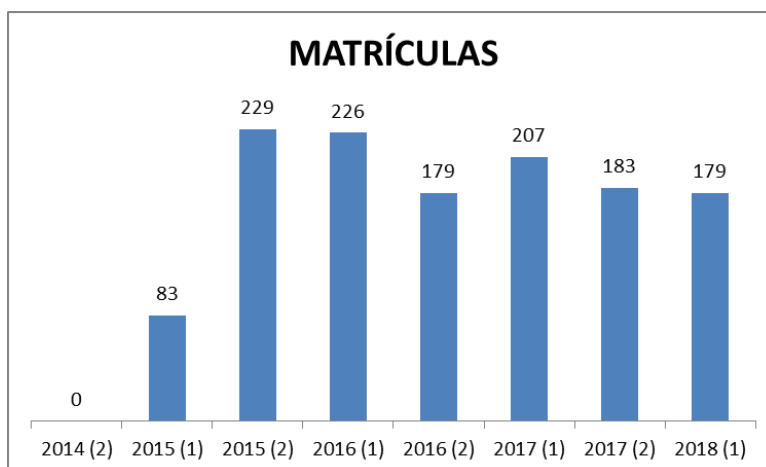
Figura 8. Número de matrículas nos cursos do edital PROCAMPO de 2009 a 2018.



Fonte: INEP (2019).

Com relação à LECAMPO na UFPR LITORAL, observamos que há um crescimento das matrículas em um primeiro momento, mas também uma certa desistência, passando de 83 matrículas em 2015 para 179 em 2018.

Figura 9. Matrículas LECAMPO-UFPR 2015 A 2018.



Fonte: UFPR LITORAL (2018).¹¹

Ao todo no processo do curso temos até 2018 um total de 106 estudantes desistentes. Desses, 89 configuram abandono, o que significa que simplesmente não fizeram o registro acadêmico na mudança de semestre e perderam o direito à matrícula. Cinco estudantes evadiram do curso no vestibular dentro do processo seletivo especial. Um estudante evadiu do curso para prestar novo vestibular e ingressar em outro curso da instituição (curso de Agroecologia). Um estudante pediu cancelamento da matrícula na secretaria do curso. Dez estudantes não confirmaram a vaga no ato da matrícula por não comparecimento e não apresentação de documentação comprobatória.

¹¹ Os microdados foram organizados pela Seção de Gestão Acadêmica (SGA) da UFPR Litoral no formato de excel. Os dados foram tabulados e representados graficamente pelo autor deste artigo.

O curso de Educação do Campo da UFPR

Tabela 1. Evasão da LECAMPO de 2014 A 2018.

MOTIVOS DA EVASÃO	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
ABANDONO	0	13	48	22	6	89
VESTIBULAR	0	5	0	0	0	5
NOVO VESTIBULAR	0	0	1	0	0	1
CANCELAMENTO PEDIDO PELO ESTUDANTE	0	0	1	0	0	1
NÃO CONFIRMAÇÃO DA VAGA	0	3	0	7	0	10
TOTAL/ANO	0	21	50	29	6	106

Fonte: UFPR LITORAL (2018).

Outro dado que chama a atenção é que só temos estudantes que trancaram a matrícula nos anos de 2017 e 2018. Esse dado se dá pelo fato de que os estudantes começaram a serem orientados pelo Núcleo de Orientação Acadêmica (NOA) somente no segundo semestre de 2016. Dessa forma, o NOA orientou estudantes com dificuldades de cursar a LECAMPO a pedir trancamento por dois anos afim de não perder o registro acadêmico. No início perdíamos muitos estudantes pelo fato de não serem orientados pela instituição a trancar.

Tabela 2. Trancamento de matrícula da LECAMPO de 2017 a 2018.

	2017	2018	TOTAL
TRANCAMENTOS DE MATRÍCULAS	9	8	17

Fonte: UFPR LITORAL (2018).

Fazendo o recorte da informação de trancamento e desistência por sexo, observamos que as mulheres são as que mais desistem do curso. Por idade, percebemos que os mais velhos, na faixa de 28 a 34 anos, são os que mais desistem. O que podemos depreender desse dado é que as mulheres desistem mais do curso em razão da questão de gênero no campo. O que podemos deduzir é que a família, em geral, é o grande fator de desistência, uma vez que os companheiros não querem que as suas esposas estudem e por conta dos afazeres domésticos e necessidade de cuidar das crianças.

Tabela 3. Desistências e trancamento de matrícula da LECAMPO de 2017 a 2018.

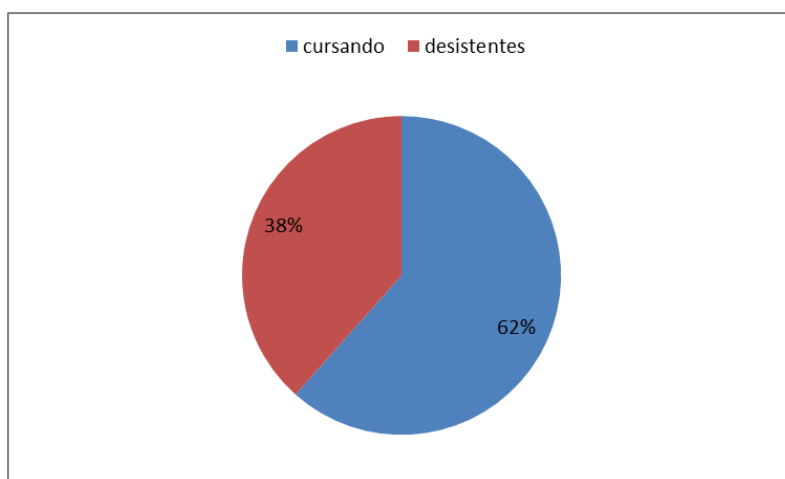
	2014	2015	2016	2017	2018	MÉDIA GERAL
IDADE MÉDIA	0	28	33	34	31	32
SEXO (M F)	0 0	6 14	14 36	7 22	3 2	6 15

Fonte: UFPR LITORAL (2018).

O curso de Educação do Campo da UFPR

Outro dado que chama a atenção até 2018 é que o curso tinha 31% de evasão que, de acordo com os dados do Censo, é uma evasão baixa. Nos dados do INEP a evasão registrada para a média das licenciaturas em educação do campo é de 33%.

Figura 10. Relação cursando x desistentes.



Fonte: UFPR LITORAL (2018).

Quando analisamos a regionalização dos desistentes percebemos que o maior valor de desistência é no município de Adrianópolis. Isso ocorre possivelmente pelo fato de que as aulas do curso aconteciam no Quilombo¹² João Surá que fica a 30 km da sede municipal em estrada de chão. O município de Morretes¹³ também registra a segunda maior evasão devido ao fato de um problema que o curso teve com uma de suas parcerias. No segundo vestibular do curso foi criada uma parceria com o município que deveria

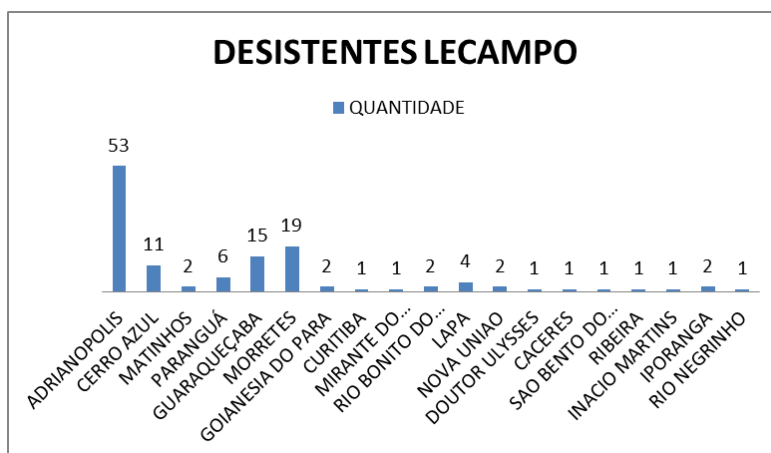
¹² Quilombo é um território de resistência da população negra.

¹³ Morretes é um município localizado no litoral do estado do Paraná, região Sul do Brasil.

disponibilizar um espaço adequado para seu funcionamento, porém, devido ao não cumprimento por parte da prefeitura, o local colocado à disposição não tinha condições estruturais e não tinha condição de abrigar os estudantes em regime de internato.

Assim, após o vestibular foi feito um termo de transferência do local das aulas para a sede do Setor Litoral em Matinhos, o que causou revolta de muitos moradores do município que não quiseram mais e, conseqüentemente, evadiram. E em Guaraqueçaba devido à dificuldade de deslocamento e pelas péssimas condições de estrada. Para se ter uma ideia, o deslocamento de Guaraqueçaba a Matinhos tem em torno de 160 km; porém, é necessário um veículo adequado para realizar a viagem que dura cerca de 7 horas.

Figura 11. Relação de desistentes por município.



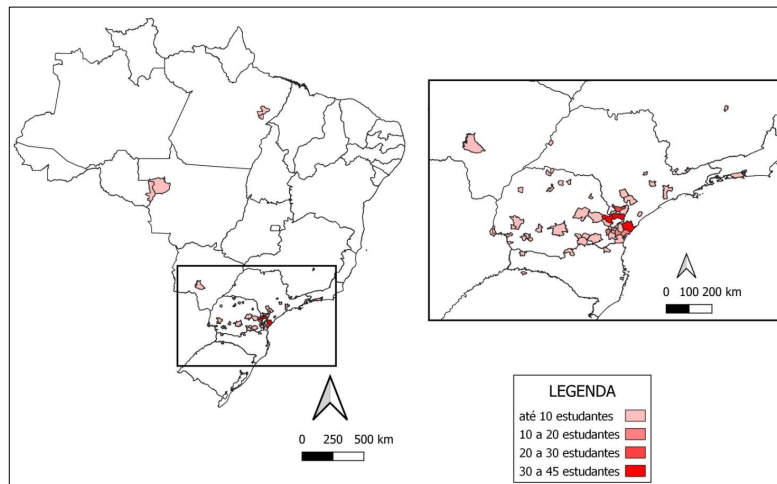
Fonte: UFPR LITORAL (2018).

Quando fazemos a distribuição geográfica da desistência apresentada no gráfico 4 e cruzando com os dados de matrículas podemos compreender um pouco da taxa de evasão total das turmas por município. O que percebemos é que a estratégia de

O curso de Educação do Campo da UFPR

descentralização (itinerância) é acertada, uma vez que os municípios mais distantes são os que têm menor taxa de desistência. As maiores taxas de desistência são de municípios que tem problemas de acesso a bens público como estrada, transporte coletivo e acesso à tecnologia (internet, energia elétrica, rede móvel de celular, entre outros.). Ou seja, o grande problema do curso não está nas condições de acesso, mas está nas condições materiais dos estudantes. Um ponto positivo da LECAMPO é a capacidade do curso em construir uma interiorização das vagas dos discentes trabalhando diretamente com os variados territórios. A figura 12 apresenta uma cartografia que constrói o espaço da LECAMPO na região Sul do Brasil:

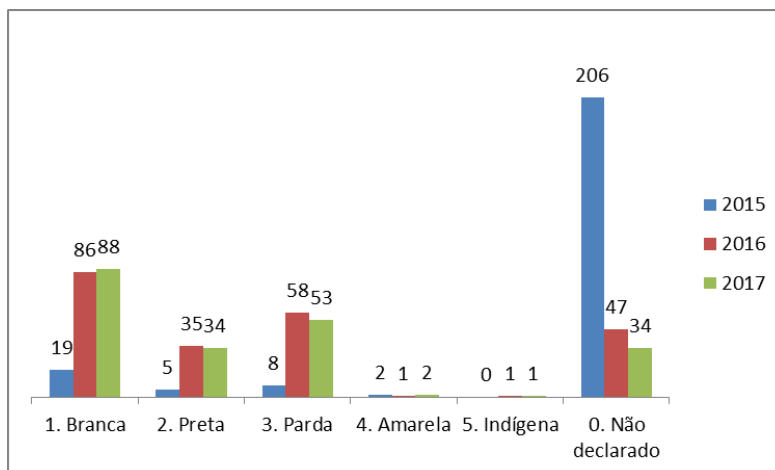
Figura 12. Mapa com distribuição domiciliar dos estudantes do curso da UFPR.



Fonte: INEP (2019).

Pelo mapa cartografado percebemos uma multiplicidade de territórios com uma concentração em áreas do Vale do Ribeira e no Litoral Paranaense. Outro aspecto positivo do curso está na representatividade camponesa. Há todos os grupos camponeses entendidos pela legislação como público da Educação do Campo. O curso deu acesso a negros, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pescadores, trabalhadores da agricultura familiar, militantes de movimentos sociais camponeses, assentados da reforma agrária, caiçaras, caboclos, dentre outros. Entre os cursos que foram implementados pelo edital, a LECAMPO é um dos que mais incluiu povos diversos do campo.

Figura 13. Relação de declaração do estudantes da LECAMPO.

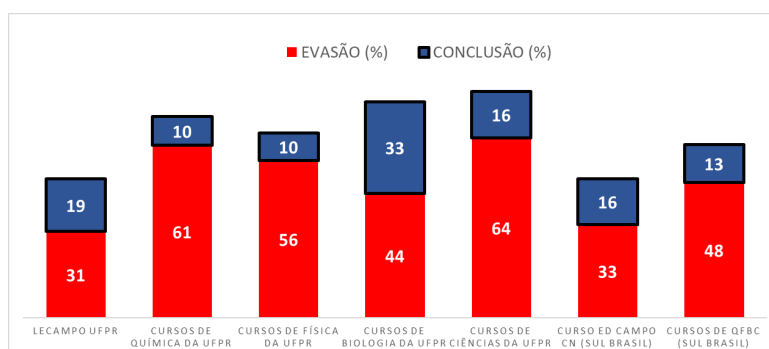


Fonte: INEP (2019).

O curso de Educação do Campo da UFPR

Outro dado que chama atenção em comparação com cursos de Química, Física, Biologia e Ciências diz respeito a evasão. Quando analisados pelo Censo da Educação Superior os dados de evasão e conclusão percebemos que a LECAMPO possui valores positivos no sentido de ter uma baixa evasão e uma das maiores taxas de conclusão dentre os cursos levantados na mesma instituição e no quadro geral da região Sul do Brasil. A figura 14 apresenta estes dados:

Figura 14. Taxas de conclusão e evasão cursos na área de Ciências da Natureza.



Fonte: INEP (2019).

O que podemos depreender deste gráfico é que os cursos com maior taxa de evasão são os de ciências dentro da UFPR. A LECAMPO, observando o acumulado de cursos, é a experiência pedagógica que tem a menor taxa de evasão. Enquanto que para a taxa de conclusão é o segundo curso com maior porcentagem de estudantes formados, perdendo somente para o curso de Biologia modalidade licenciatura da UFPR. Ou seja, comparado com outros cursos regulares da UFPR e da Região Sul do Brasil, a LECAMPO consegue conduzir sua meta sendo um curso inclusivo e que tem um fator de aproveitamento positivo retornando para a

sociedade litorânea e do Vale do Ribeira profissionais capacitados e com compromisso de classe para a atuação nos territórios de luta e embate pela terra em um contexto nacional mais amplo e no ensino de ciências nas escolas do campo.

Em uma análise geral, o curso da LECAMPO foi implementado com diversas dificuldades técnicas; porém, atingiu o objetivo do edital e conseguiu fazer o que o edital sugeria como preferencial: “serão apoiadas preferencialmente propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades do campo a serem beneficiadas” (Brasil, 2009, p. 2). Nesse sentido, o curso da LECAMPO é inclusivo e dispõe de uma inserção de grande parte da diversidade camponesa e de camponeses destituídos de terra que residem em periferias urbanas.

Como já colocado, o curso da LECAMPO atingiu nota máxima na avaliação do MEC *in loco*. Nesse sentido, o objetivo desta seção é apresentar os apontamentos da avaliação externa e levantar as lacunas da avaliação externa na questão da observação das especificidades do curso, uma vez que os avaliadores destacados foram professores universitários que desconheciam a proposta dos cursos de Educação do Campo. No geral, o curso na visão dos avaliadores atende às expectativas. Há um destaque especial para questão dos recursos tecnológicos e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que fica debilitado devido às dificuldades de infraestrutura do campo brasileiro:

As Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs - no processo ensino-aprendizagem ficam comprometidas devido ao fator itinerante do curso e precariedade banda larga nos locais em que as populações atendidas se encontram. No Campus Litoral situado em Matinhos há toda a infraestrutura de acesso à internet e materiais digitais. Por outro lado, com reunião com os docentes, NDE e coordenador essa questão foi levantada pela comissão e algumas ações foram relatadas como uso de redes sociais - principalmente whatsapp, GPS e aplicativos. (MEC, 2018, p.7)

Além desse ponto, outro aspecto que chama a atenção é a característica de atendimento do curso que, segundo os avaliadores, consegue atender positivamente todos os povos que compõem o campo brasileiro (quilombolas, trabalhadores do campo, assenta-

O curso de Educação do Campo da UFPR

dos, indígenas, dentre outros). Nesse sentido, o conceito final de avaliação foi 5, porém, não representa a realidade com fidelidade; uma vez que os avaliadores não tem experiência com educação do campo e a alternância e itinerância foram mencionadas, mas não avaliadas criteriosamente.

Considerações finais

Neste trabalho buscamos trazer um pouco da construção do curso da LECAMPO que fica localizado na sede do Setor Litoral no município de Matinhos no estado do Paraná. Em uma avaliação geral, dada às condições adversas, o curso foi implementado coerentemente e tem resultados expressivos quando olhado em perspectiva em paralelo a outras instituições que desenvolveram o edital PROCAMPO e até em comparação com cursos regulares e que têm um caráter histórico na UFPR e na região Sul do Brasil. Um ponto que destaca o curso e o diferencia da realidade nacional é a estratégia de descentralização da estrutura universitária que ficou nomeada dentro do projeto do curso e nas avaliações externas de itinerância que vai para além da alternância tradicional, uma vez que não somente os estudantes se deslocam, mas também os professores para além dos tradicionais deslocamentos de tempo comunidade, característica que vai ao encontro do que Paulo Freire defendia quando propôs, após a redemocratização do Brasil, um encontro para debater o papel social da universidade brasileira:

Fundamentalmente aproximar-se aqui significa compromisso de classe, significa estar a serviço dos interesses populares. No aproximar-se não existe um "sinequal" geográfico, físico. O que quero dizer é que uma Universidade pode revelar um sério empenho em favor dos interesses populares, no campo da pesquisa, por exemplo, sem estar indo à periferia da cidade. Por outro lado, pode estar constantemente mandando seus alunos e alguns professores a áreas populares de forma tão paternalista, tão burocraticamente cumpridora de prazos para estágio, que só distorcida-mente se pode dizer dela que se aproxima do povo. (Freire, 1986, p. 13)

Este curso faz uma interlocução com as comunidades do campo e busca na medida do possível ouvir e se adequar às necessidades de movimentos sociais e comunidades dentro das possibilidades administrativas da UFPR e do Setor Litoral.

O que não se pode negar é que o PROCAMPO produziu um efeito de inclusão dentro do tecido social da universidade. No caso particular da LECAMPO na UFPR, este movimento da política educacional fez com que a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) pautasse suas políticas de assistência, facilitando o acesso e também ampliando a diversidade de ações para atender esta nova população que dentro da instituição encontra-se nos índices mais elevados de vulnerabilidade social. Outro ponto que gera repercussão é o regime de Alternância que vem sendo cogitado por diversos cursos de graduação da UFPR, no Setor Litoral, como uma estratégia viável para atender à população litorânea trabalhadora do campo e da cidade, mais distantes da sede localizada em Matinhos-PR.

Ressalta-se também que o movimento de transformação não foi só por parte da universidade. O curso proporcionou uma formação crítica da realidade a seus estudantes. Como resultado desta ação os egressos do curso estão tomando posições de articulação comunitária. Eles têm acendido a cargos nas escolas, nos quadros de direção dos movimentos sociais a que estão ligados, nas Associações de comunidades e dentro do poder político municipal como vereadores e secretários municipais. Ou seja, a inserção política comunitária dos estudantes junto à formação diferenciada estão movimentando os territórios camponeses em diversas localidades, melhorando inclusive as condições materiais locais, a partir de reivindicação política e na consolidação de projetos em parceria com a UFPR. Ou seja, a LECAMPO com seu formato de ação está produzindo um quadro positivo de transformação social e econômica em diversas comunidades no litoral do Paraná, anéis metropolitanos de Curitiba, interior do Paraná e Vale do Ribeira.

Em uma visão geral, o curso da LECAMPO é inovador e tem sido uma referência para outros no país, uma vez que atinge os objetivos principais da política e tem contribuído para a formação

de educadores em ciências da natureza para a realidade camponesa. Entendemos que este trabalho é um olhar histórico e documental para o curso e que outros estudos necessitam ser feitos com vistas ao aprofundamento da compreensão do impacto do PROCAMPO nas universidades. Uma possibilidade de pesquisa é compreender como vem se dando a inserção profissional do professor formado nessas licenciaturas. Outro ponto que destacamos para futuros estudos é um levantamento mais aprofundado da transformação das diversas realidades que o curso se deparou e como as comunidades se envolveram no sentido de buscar articulação comunitária e política para a resolução de seus problemas estruturais regionais.

Para finalizar, podemos colocar em linhas gerais que o PROCAMPO na LECAMPO da UFPR produziu uma ampliação das políticas de acesso e permanência no ensino superior, pois trouxe sujeitos que não eram considerados dentro das cotas sociais e no vestibular padrão da instituição. Ou seja, a UFPR cresceu no seu atendimento à demanda social por educação, dentro de um processo de interiorização do atendimento da demanda, pautado por uma visão progressista de transformação radical das condições materiais e de vida dos povos nos diversos contextos rurais paranaenses.

Referências

- Arretche, M. (2001). Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. Em M. C. Roxo Nobre Barreira & M. do Carmo Brant Carvalho (Orgs.), *Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais* (pp. 43-56). São Paulo: IEE/PUC.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Behrens, M., & José, E. (2001). Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. *Revista Dialogo Educacional*, 2(3), 77-96. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3511>
- Brasil (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I – bases legais*. Brasília: MEC-SEB.

- Brasil (29 de abril de 2009). *Edital de convocação nº 09*. Brasília: MEC-SECAD.
- Brasil (2011). Anexo: Minuta Original - Licenciatura em Educação do Campo (2006). Em M. C. Molina & L. M. Sá (Orgs.), *Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)* (pp. 357-364). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Brynard, P. (2005). Policy implementation: lessons for service delivery. *Journal of Public Administration*, 40(4), 649-664.
- Caldart, R. S. (2004). A escola do campo em movimento. Em M. Gonzalez Arroyo, R. S. Caldart & M. Castagna Molina (Orgs.), *Por uma educação do campo* (pp. 164-189). Petrópolis: Vozes.
- Chassot, A. (2016). *Das disciplinas à indisciplina*. Curitiba: Appris.
- Costa, F. L. da, & Castanhar, J. C. (2003). Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista Administração Pública*, 37(5), 969-992. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6509/5093>
- Cotta, T. C. (1998). Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. *Revista do Serviço Público*, 49(2), 103-124. <https://doi.org/10.21874/rsp.v49i2.368>
- Freire, P. (1986). *Universidade e compromisso popular*. Campinas: PUC Campinas.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019). *Microdados do Censo da Educação Superior*. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/cento-da-educacao-superior>
- Melzer, E. E. M. (2020). *O movimento da política educacional procampo: uma análise das licenciaturas em educação do campo na região sul do Brasil* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Melzer, E. E. M., & Donato, D. P. (2015). Reflexões e projeções sobre o uso da teoria de ilhas de racionalidade para a inserção do ensino de química em uma licenciatura em educação do campo. *Scientia Plena*, 11(6), 1-11. Disponível em <https://scientiaplena.org.br/sp/article/view-File/2554/1242>
- Ministério da Educação (2018). *Relatório de avaliação da LECAMPO*. Brasília: E-MEC.
- Munarin, A. (2011a). Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. Em A. Munarin, S. A. B. Beltrame, S. F. Conde & Z. I. Peixer (Orgs.), *Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas* (pp. 21-38). Florianópolis: Insular.

O curso de Educação do Campo da UFPR

- Munarim, A. (2011b). Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. *Aberto*, 24(85), 51-63. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3074/2809>
- Perez, J. R. R. (2010). Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1179-1193. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400007>
- Perez, J. R. R., & Passone, E. F. K. (2013). Psicologia e análise de implementação de políticas públicas: um diálogo interdisciplinar. *Psicologia: ciência e profissão*, 33(3), 612-629. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000300008>
- Souza, M. A. de (2012). Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação Sociedade*, 33(120), 745-763. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300006>
- Universidade Federal do Paraná Setor Litoral (2008). *Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral*. Matinhos: Setor Litoral.
- Universidade Federal do Paraná Setor Litoral (2018). *Dados do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) do ano de 2018*. Matinhos: Setor Litoral.